

## O negatywnych aspektach uczenia się w okresie późnej dorosłości

About the negative aspects of learning in late adulthood

**Słowa kluczowe:** uczenie się w okresie późnej dorosłości, starzenie się, negatywne aspekty uczenia się

**Key words:** learning in late adulthood, aging, negative aspects of learning

**Abstract:** This article deals with selected negative aspects of the learning process of elder people. On the one hand, the examples of learning discussed in the article do not yield the socially accepted results, but on the other hand, they describe difficult situations and experiences that occur during the process of learning. Moreover, the article presents both some situations in which, for certain reasons, individuals tend not to learn what has been planned and some situations in which learning outcomes seem different from those intended. In the deliberations seen from such a perspective there has been considered a case of the elderly people in the context of critical life events, taking up educational activity under pressure of the environment and organized types of mental activity taken up intentionally.

**Wstęp.** Uczenie się jest częścią procesu życia, ma związek z biografią człowieka, jest uwarunkowane przez jego wcześniejsze doświadczenia. „Może zachodzić zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, działaniowej, może być racjonalne, intuicyjne (pozaracjonalne), a nawet irracjonalne” (Jarvis 2012). Świadomie podejmowane uczenie się może być reakcją człowieka na pojawienie się rozbieżności pomiędzy jego aktualnym doświadczeniem a wiedzą zdobytą na podstawie wcześniejszych doświadczeń (Jarvis 2012) lub być reakcją na rozbieżności pomiędzy aktualnym doświadczeniem a pożądanym przez tego człowieka stanem rzeczy. Prowadzone dotychczas badania koncentrują się przede wszystkim na przydatnych społecznie, „pozytywnych” aspektach uczenia się. Jednak nie zawsze proces ten przebiega w kierunku, który określilibyśmy jako „pozytywny” dla jednostki lub jej otoczenia. Z perspektywy badań nad tym tematem godne uwagi mogą być przypadki uczenia się, które nie przynoszą społecznie akceptowanych rezultatów oraz takie, którym towarzyszą trudne doświadczenia. Interesujące mogą być sytuacje, w których jednostka z określonych powodów nie uczy się tego, co było zaplanowane lub w których wynik uczenia się jest inny, niż był zaplanowany. Przyjmując taką perspektywę, w artykule omówiony został przypadek

uczenia się osób starszych w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych, podejmowanie aktywności edukacyjnej pod wpływem nacisku otoczenia oraz intencjonalne podejmowanie zorganizowanych form aktywności umysłowej.

**Uczenie się w kontekście krytycznych zdarzeń życiowych.** W literaturze dotyczącej uczenia się osób dorosłych często przyjmuje się, że sytuacje kryzysowe niosą ze sobą potencjał edukacyjny (np. Jarvis 2012, Mezirow 1996, Malec 2008). Kryzysy przeżywane przez osoby starsze mają najczęściej charakter chroniczny lub egzystencjalny (Łuszczynska 2016). W okresie starości człowiek musi zmierzyć się z wieloma zdarzeniami krytycznymi, do których należą na przykład: osłabienie stanu zdrowia, spadek witalności i aktywności, utrata atrakcyjności, zmiana relacji w obrębie najbliższego otoczenia, niezdolność lub niemożliwość pracy, utrata prestiżu zawodowego, perspektywa śmierci najbliższych osób i śmierci własnej (Łuszczynska 2016, s. 43). Sytuację kryzysową można potraktować jako początek zmiany w życiu człowieka, podstawę do podejmowania przez niego uczenia się. W teoriach uczenia się opisuje się ten proces jako reorganizację struktur psychicznych. Wymienić tu można jako przykład uczenie się akomodacyjne (Piaget 1972), uczenie się transformacyjne (Mezirow 1996), uczenie się ekspansywne/przez poszerzanie (Enderström, Sanino 2012). W ujęciu teorii transformatywnego uczenia się, w sytuacjach kryzysowych rodzi się *dylemat dezorientacyjny* (Mezirow 1996), poczucie zagubienia człowieka. Człowiek próbuje zrozumieć i poradzić sobie z zaistniałą sytuacją, używając dotychczasowych sposobów rozumowania. Jeśli mu się to nie udaje, sytuacja kryzysowa może doprowadzić do krytycznej refleksji nad założeniami determinującymi jego sposób postrzegania świata. Istotą uczenia się transformatywnego jest przekształcenie, jakie dokonuje się w indywidualnej ramie odniesienia dzięki krytycznej refleksji. W wyniku tego procesu następuje zmiana sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenia swoim doświadczeniom. Zmiana ta dotyczy rozwoju epistemologicznego człowieka i odbywa się w sposób rewolucyjny, może być porównana do Kuhnowskiej zmiany paradygmatu. Dotyczy ona dochodzenia do prawdy o samym sobie i otaczającym świecie i łączy się ze zwiększaniem zakresu niezależności jednostki. Zmiana ta jest zwykle postrzegana w literaturze naukowej jako coś pożądanego, dobrego. Przyjmuje się, że uczenie się transformatywne „jest to złożony proces, który obejmuje formowanie i transformowanie się człowieka ukierunkowane zarówno na przekształcanie z pożytkiem dla siebie, jak i dla innych – środowiska, w którym człowiek żyje (uczenie się instrumentalne) oraz na wypracowanie takiej formuły społecznego komunikowania się, która pozwoli mu na rozumienie siebie i innych oraz bycie rozumianym (uczenie się komunikacyjne)” (Pleskot-Makulska 2007, s. 93). Jednakże, Dana Naughton i Fred Schied (2010) zwracają uwagę na to, że transformatywne uczenie się nie zawsze wiąże się z pozytywnymi dla jednostki lub jej otoczenia konsekwencjami. Rozważają przypadki, w których trajektorie uczenia się usytuowane są z dala od tego, co „prawie, dobre i piękne”. Jako przykład mogą posłużyć bohaterowie dzieł Szekspira (tamże). Doświadczają oni dezorientacyjnych dylematów (w znaczeniu jakie nadał temu pojęciu Jack Mezirow), są osobami zdolnymi do krytycznej refleksji, w wyniku której planują przebieg działania, zdobywają wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji zaplano-

wanych działań i w końcu reintegrują własne życie z uwzględnieniem warunków wyznaczanych przez nową ramę odniesienia. A jednak rezultaty tego procesu transformacji nie są „pożytkiem dla siebie i innych”. Dotychczasowe badania nad aktywnością osób starszych, w szczególności nad ich uczeniem się (nie tylko transformatywnym) w dużej mierze koncentrowały się na pewnym społecznie akceptowanym, wygładzonym modelu starości. Zajmowano się analizą preferowanych zachowań społecznych (np. turystyka, hobby, opieka nad wnukami), pomijając przypadki społecznie nieakceptowane (np. hazard, alkoholizm). Wynikało to między innymi z przyjmowanej metodologii pozytywistycznej: badacz arbitralnie ustalając formy aktywności będące przedmiotem jego zainteresowania, *de facto* kreował rzeczywistość badaną (Katz 2005, Muszyński 2016). Mogło się też wiązać z dominacją paradygmatu funkcjonalistycznego w gerontologii, zgodnie z którym człowiek podejmując działania dostosowuje się do norm, standardów kulturowych. Perspektywa funkcjonalistyczna daje pierwszeństwo systemowi społecznemu przed jednostką, więc przyjmuje się tu, że jednostka powinna dostosować się do oczekiwań społecznych. Funkcja edukacji sprowadza się w tym podejściu do socjalizacji jednostek według ustalonego wzorca. Prace naukowe dotyczące uczenia się osób starszych koncentrują się więc na tych przypadkach uczenia się, które prowadzą do społecznie pożądanym rezultatom. Uczenie się niepasujące do tego szablonu bardzo długo pozostawało i nadal pozostaje poza polem badań, chociaż oczywiście można znaleźć wyjątki od tej reguły. Jak zauważa jeden z czołowych przedstawicieli krytycznej gerontologii, Marvin Formosa (2012), większość literatury naukowej dotyczącej uczenia się osób starszych nie bierze pod uwagę kontekstu uczenia się osób starszych, które mogą doświadczać dyskryminacji ze względu na wiek, klasę społeczną, płeć. Zainteresowania badaczy skupiają się na grupie osób starszych będących przedstawicielami klasy średniej, o wyższym niż przeciętne wykształceniu i dobrym stanie zdrowia (tamże, s. 37). Można przypuszczać, że badanie uczenia się w kontekście odbiegającym od tego dominującego wzorca pozwoliłoby rzucić światło na kwestię „ciemnej strony” uczenia się. Jednym z reprezentantów grona naukowców zainteresowanych niepożądanymi skutkami uczenia się jest Stephen Brookfield (2000). Próbując rozwinąć teorię Mezirowa zwraca uwagę na doświadczanie problemów emocjonalnych w sytuacji, w której to co dotychczas było przyjmowane jako oczywiste, zostaje zakwestionowane w wyniku uczenia się. W przypadku, kiedy krytyczna refleksja prowadzi do zakwestionowania oswojonych już idei czy działań, pojawia się uczucie dyskomfortu, poczucie „utrąty niewinności”, obawa przed wykluczeniem społecznym, brakiem akceptacji otoczenia. Brookfield wskazuje na ważność tematu radzenia sobie w sytuacji doświadczania kryzysu emocjonalnego czy społecznego będącego wynikiem uczenia się. Kiedy kryzys ma charakter długotrwały, człowiek może – kierując się na przykład obawą przed konsekwencjami zmiany paradygmatu myślenia – zdecydować, że nie będzie podejmować prób radzenia sobie. Jakkolwiek kryzys nie może trwać w nieskończoność. Peter Jarvis (2012, s. 133) opisując transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych, zauważa, że wraz z przedłużaniem się sytuacji trudnej, człowiek musi wytworzyć sposoby radzenia sobie z nią. W przypadku, kiedy podejmuje decyzję o braku reakcji, mimo że pozornie jest to sytuacja nieuczenia się, człowiek radzi sobie „przez

unikanie”, a z tym wiąże się wypracowanie (nauczenie się) nowych wzorów zachowania. Erik Erikson (1982) pisze o kryzysie występującym w fazie późnej dorosłości wynikającym z napięcia pomiędzy integralnością życiową a rozpaczą. Uczenie się zachowań mających na celu maskowanie symptomów kryzysu może owocować postawą wycofania, poczuciem beznadziei i rozpacz. Budując model uczenia się w okresie późnej dorosłości, powinniśmy zatem uwzględniać przypadki, w których nowe doświadczenia, niezgodne z dotychczasowym obrazem świata, powodują pojawienie się reakcji obronnej w postaci uczenia się wzorów pozwalających na unikanie konfrontacji z tymi doświadczeniami (Kozerska 2016). W takich okolicznościach jednostka może próbować odrzucać nowe doświadczenia, negować je, unieważniać, nie zauważać albo przyjmować uproszczoną ich wersję. Brak refleksji nad doświadczeniami życiowymi i niepodejmowanie próby spojrzenia na zdarzenia z różnych perspektyw może z kolei prowadzić do radykalizowania się przekonań i postaw oraz zjawiska skostnienia osobowości. Zjawisko to polega na utracie zdolności patrzenia na świat z wielu punktów widzenia, towarzyszy mu tendencja do stereotypowych przekonań, formułowania uprzedzeń, negatywnych ocen wobec grup „obcych” (Oleś 2012). Możliwych przyczyn zjawiska usztywnienia osobowości można poszukiwać biorąc pod uwagę różne kategorie wyjaśniające (Oleś, 2012, s. 266–268). Jedną z nich jest kategoria teorii społecznego uczenia się. Zgodnie z tą perspektywą dwa nakładające się procesy: radykalizowanie się uogólnionych przekonań i modelowanie zachowań społecznych nie są równoważone aktywnością metapoznawczą i autorefleksją (tamże, s. 268). Rozpatrując zjawisko w kategoriach poznawczych, można je tłumaczyć polaryzacją afektywną, która „doskonale porządkuje system poznawczy z powodu uproszczonego obrazu rzeczywistości: jednoznaczne oceny zjawisk i ludzi głównie na wymiarze ‘dobry-zły’, ale też ‘swój-obcy’, ‘przyjazny-nieprzyjazny’” (Oleś 2012, s. 267, por. Reykowski 1996). Z kolei traktując zjawisko usztywnienia osobowości w kategoriach neuropoznawczych, można przyjąć, że chodzi tu o zasadę oszczędzania energii wobec zmniejszających się możliwości mózgu. Stosowane są w związku z tym uproszczone heurystyki mające na celu radzenie sobie ze złożonością świata, w tym – sprawną orientację w świecie. W efekcie mogą pojawić się rażące uproszczenia (Oleś 2012, s. 267, por. LeDoux 2002). Sytuację, w której człowiek nie jest otwarty na nowe możliwości uczenia się Jarvis (2001) nazywa *odrzucaeniem* (*rejection*). Knud Illeris (2002, s. 113) zauważa, że w niektórych sytuacjach odrzucenie może się przerodzić w mechanizm blokowania, który „uaktywnia się automatycznie, na przykład w związku z cechami neurotycznymi jednostki, takimi jak fobia”. Ciekawym przypadkiem *odrzucaenia* opisywanym przez Illerisa jest *przekształcanie*, czyli postrzeganie nieakceptowanego bodźca w taki sposób, aby mógł zostać przyjęty przez jednostkę. Przekształcanie może występować w połączeniu z uprzedzeniami. „Uprzedzenia zawierają błędne rozumienie danego zjawiska, konstruowane przez jednostkę z ważnych powodów, co sprawia, że ich porzucenie może wiązać się z ogromnym wysiłkiem. Z tej przyczyny jednostki zazwyczaj przekształcają bodźce pozostające z nimi w sprzeczności” (Illeris 2002, s. 114). Jarvis (2001), mówiąc o jałowych trajektoriach uczenia się, wyróżnia jeszcze dwie kategorie: *przypuszczenie* (*presumption*) oraz *brak namysłu* (*non-consideration*). *Przypuszczenie* obejmuje sytuacje, w których człowiek nie do-

strzeżę nowych możliwości uczenia się, ponieważ przyjmuje, że już dysponuje potrzebną wiedzą. Nie zawsze to przyjmowane założenie jest zgodne z rzeczywistym stanem rzeczy. *Brak namysłu* może z kolei wynikać z braku czasu, ale też może być powodowany lękiem przed konsekwencjami wiążącymi się z nową wiedzą.

Rozważając przypadki uczenia się w kontekście doświadczenia życiowego, warto zwrócić uwagę na to, że na wynik tego procesu wpływa biografia człowieka, jego dotychczasowe doświadczenia. Jak zauważa Peter Alheit (2015, s. 30) „biografia nie tylko kształtuje się poprzez uczenie się; to również biografia zwrotnie, refleksyjnie wpływa na procesy uczenia się”. Wynika stąd, że nabyte w przeszłości biograficznej doświadczenia mogą hamować lub blokować uczenie się jednostki. Mogą też spowodować, że uczenie się przybierze kierunek, który nie będzie miał korzystnych konsekwencji dla jednostki lub jej otoczenia społecznego.

**Podjęmowanie aktywności edukacyjnej pod wpływem nacisku otoczenia.** Kolejnym wątkiem związanym z negatywnymi aspektami uczenia się w okresie późnej dorosłości jest podejmowanie aktywności edukacyjnej przez seniorów pod wpływem nacisku otoczenia. Obecne w dyskursie publicznym, w szczególności w mediach, przekonanie o konieczności podejmowania przez osoby starsze aktywności produktywnej; powszechne kojarzenie tej aktywności z satysfakcją i jakością życia, może prowadzić do sytuacji, w której produktywność osoby starszej, podejmowanie przez nią wysiłku zachowania młodości jak najdłużej, staje się warunkiem bycia akceptowanym w społeczeństwie. Wbrew intencjom twórców programów aktywizacji osób starszych, paradygmat oparty na biomedycznym rozumieniu dobrej starości, przedstawianie zdrowych i aktywnych seniorów w opozycji do chorych i zależnych może przynieść niezamierzone efekty w postaci wykluczenia osób dotkniętych chorobą czy niepełnosprawnością. Następstwem przyjęcia wspomnianego sposobu myślenia może być podejmowanie przez seniorów aktywności i działań edukacyjnych z tym związanych wbrew sobie, z lęku przed odrzuceniem społecznym, co może wiązać się z negatywnymi konsekwencjami zdrowotnymi (Bugajska 2005, Kępiński 2000). Z perspektywy teorii gerotranscendencji (Tornstam 2011) programy aktywizacji osób starszych wdrażane przez różnego rodzaju instytucje edukacyjne mogą wyrządzić szkody w naturalnym rozwoju seniorów. Oferują one bowiem formy edukacji wzorowane na propozycjach kierowanych do osób w okresie średniej lub wczesnej dorosłości. Biorąc pod uwagę optykę teorii stworzonej przez Larsa Tornstama, wdrażanie tego typu programów w grupie osób starszych jest niepożądane, gdyż hamuje rozwój jednostki w kierunku gerotranscendencji (Muszyński 2016, Malec 2012). Z kolei John Field (2009, s. 25–27), mówiąc o związku pomiędzy dobrostanem a edukacyjną aktywnością, zwraca uwagę na takie negatywne aspekty uczestnictwa w zorganizowanych formach edukacji, jak możliwość utraty przez uczestników istniejących sieci społecznych na rzecz nowych.

Zdaniem Moniki Ardel (2000), wraz z wiekiem, z którym często współwystępuje pogarszanie się funkcji poznawczych, maleje znaczenie wiedzy intelektualnej, a wzrasta znaczenie wiedzy opartej na mądrości. Wiedza intelektualna związana jest z gromadzeniem informacji, odkrywaniem nowych prawd, zmienianiem rzeczywistości.

Jest to rodzaj wiedzy w dużym stopniu zależny od zdolności poznawczych osoby poznającej. Natomiast wiedza oparta na mądrości jest jakościowa, związana z dążeniem do głębszego zrozumienia najistotniejszych zjawisk, dążeniem do akceptacji rzeczywistości, do zgody na istnienie w tej rzeczywistości niepewności, nieregularności, nieprzewidywalności (Ardelt 2000). Autorka wyraża przekonanie, że programy aktualnie oferowane przez instytucje edukacyjne preferują raczej ten pierwszy rodzaj wiedzy, pomijając lub nie przywiązując wagi do wiedzy opartej na mądrości. Wiedza intelektualna jest pomocna ludziom starszym w angażowaniu się w aktualne sprawy codziennego życia, zapobiega ich wykluczeniu społecznemu, jej nabywanie pełni więc ważną rolę w okresie późnej dorosłości. Jednak, zdaniem autorki, brakuje ofert ze strony edukacji instytucjonalnej, które dawałyby osobom starszym okazję do pracy autobiograficznej, zmierzającej do takiego przeglądu swojego życia, aby odnaleźć w nim sens, nadać znaczenie własnym doświadczeniom, zaakceptować rzeczywistość osoby starzejącej się. W literaturze niektórzy autorzy opisują zjawisko o nazwie „kidult” (kid-dziecko, adult-dorosły). Nazwą tą określa się osoby w starszym wieku, które nie akceptując swojej starości, nie zmieniają perspektywy myślenia o niej, a w zamian ukierunkowują swoje uczenie się na intensywne korzystanie z dóbr techniki, gadżetów mających status „młodzieżowych”, podążanie za modą. Aktywność taka w wielu przypadkach może nie być wynikiem rozpoznania własnych potrzeb przez osobę starszą, a być formą ucieczki od osobistych problemów, lęków egzystencjalnych (Młynarska 2008, Twardowska-Rajewska 2006). Zajęcia, na których zachęca się słuchaczy do poszukiwania wiedzy opartej na mądrości, mogłyby pomóc im odnaleźć zgodną ze swoją prawdziwą naturą, własną wizję dobrej starości. Podobnie jest w przypadku osób, które angażują się w narzucone im przez otoczenie społeczne role, związane z wykonywaniem obowiązków na rzecz rodziny. Można postawić hipotezę, że uczenie się osób starszych w obszarach im narzuconych prowadzi do poczucia niezadowolenia z własnego życia. Przypuszczalnie, jednym z głównych czynników mających związek z poczuciem harmonii z sobą i światem zewnętrznym osoby starszej jest podejmowanie przez nią działań mających na celu kreowanie własnego środowiska edukacyjnego zgodnego z własną, sformułowaną w oparciu o rzeczywiste potrzeby subiektywną definicją dobrego starzenia się. Pod pojęciem *kreowanie środowiska edukacyjnego* rozumiem zmienianie przez osobę starszą swojego otoczenia lub jej współpracę z elementami tego otoczenia (jednostkami, grupami, instytucjami) po to, aby osiągnąć cel jakim jest własne uczenie się.

**Intencjonalne podejmowanie aktywności umysłowej.** Rozważając zagadnienie intencjonalnego podejmowania uczenia się mającego na celu zdobywanie wiedzy intelektualnej (w znaczeniu jakie nadała temu pojęciu Ardel), interesujące mogą być sytuacje, w których jednostka z określonych powodów nie podejmuje uczenia się, ma trudności z uczeniem się tego, co było zaplanowane lub w których wynik uczenia się jest inny niż był zaplanowany. Podjęcie decyzji o uczeniu się przez osoby starsze jest często uwarunkowane czynnikami emocjonalnymi (Grotek, Kiliańska-Przybyło 2012). Badania pokazują, że człowiek w okresie późnej dorosłości ma tendencję do maksymalizowania pozytywnych emocji poprzez ograniczanie źródeł emocji negatywnych

(Seligmann i in. 2003, English, Carstensen 2014). Zdaniem Moniki Grotek i Grażyny Kiljańskiej-Przybyło (2012), które prowadziły badania nad uczeniem się języka obcego przez osoby w wieku senioralnym, negatywne emocje związane z uczeniem się mogą mieć związek z odczuwaniem strachu przed porażką, nieświadomym poleganiem na fałszywym stereotypie, że osoby starsze odnoszą porażki, podejmując próby nauczenia się języka. Czynniki afektywne mogą skutecznie blokować uczenie się. Trudności związane z uczeniem się mogą wynikać z postępujących wraz z wiekiem zmian fizycznych, takich jak pogarszanie się ostrości widzenia, słuchu, pojawianie się ograniczeń poznawczych w zakresie pamięci operacyjnej, uwagi, czy innych tzw. funkcji wykonawczych. Temat ten jest szczegółowo opracowany w podręcznikach z zakresu psychologii jak i andragogiki; postępy dokonanych w ostatnim czasie badań psychologicznych w obszarze badań nad ograniczeniami w funkcjonowaniu poznawczym, związanym ze starzeniem się są przedmiotem zbioru artykułów pod redakcją Randalla Engle i in. (2006). Przystawanie wiedzy w okresie późnej dorosłości może być utrudnione lub zniekształcone przez zachodzące wraz z wiekiem zmiany powodujące zmniejszoną wydolność psychofizyczną. Niektóre zagadnienia związane z zaburzeniami psychicznymi u osób w wieku podeszłym z perspektywy pedagoga zostały zaprezentowane przez Annę Gutowską (2016). Najbardziej typowym zaburzeniem z tej grupy są zespoły otępienne, w dalszej kolejności jeśli chodzi o częstotliwość występowania są na przykład zaburzenia nastroju i afektu (w tym: depresje), ponadto zaburzenia nerwicowe. Jeśli chodzi o przypadki, w których wynik uczenia się jest inny niż był zaplanowany, to zwykle mamy tu do czynienia z tak zwanym „wadliwym uczeniem się” (Illeris 2006, s. 108–109). Dotyczy ono sytuacji, gdy nowe informacje są asymilowane na błędnych podstawach. Taka sytuacja może mieć miejsce w przypadku, gdy w wyniku zaburzenia komunikacji lub niewystarczającej koncentracji jednostka nie zrozumie tego, co miało być przyswojone. Jeśli nieprawidłowość nie zostanie wykryta, pojedyncze nieporozumienie może prowadzić do nawarstwiania się błędów w uczeniu się.

**Zakończenie.** Zamieszczone wyżej zestawienie wybranych przypadków związanych z negatywnymi aspektami uczenia się w okresie późnej dorosłości pokazuje, że są one tak samo zajmujące jak przypadki „pozytywne”. Tytułem zakończenia przywołam cytát wypowiedzi Illerisa (2006, s. 107): „Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że psychologia uczenia się koncentruje się głównie na tym, co dzieje się w sytuacji, gdy ktoś próbuje się czegoś nauczyć. W przypadku edukacji i pedagogiki tak samo ważne jest to, co dzieje się wtedy, kiedy uczeń lub uczestnik procesu edukacyjnego nie uczy się niczego lub uczy się czegoś innego niż było zaplanowane”. Warto rozważyć to zagadnienie także w odniesieniu do starszych dorosłych.

## Bibliografia

1. Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(72), s. 23–36.
2. Ardelit M. (2000), *Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life*, „Educational Gerontology”, 26(8), s. 771–789.
3. Brookfield S. (2000), *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, [w:] Field J., Leicester M. (red.), *Lifelong learning: Education Across the Lifespan*, Routledge, London, s. 89–101.
4. Bugajska B. (2005), *Tożsamość człowieka w starości: studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
5. Engle R.W., Sędek G., von Hecker U., McIntosh D.N. (red.), (2006). *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia*, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS i Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Enderström Y., Sanino A. (2012), *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*, „Forum Oświatowe”, 1(46), s. 209–266.
7. 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), s. 195–202.
8. Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed*, Norton, New York.
9. Field J. (2009), *Well-being and happiness*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
10. Formosa M. (2012), *Critical Geragogy: Situating Theory*, “Journal of Contemporary Educational Studies”, 5, s. 36–54.
11. Grotek M., Kiljańska-Przybyło G. (2012), *Rola czynników afektywnych w procesie nauki języka obcego przez osoby w wieku senioralnym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59), s. 111–126.
12. Gutowska A. (2016), *Zaburzenia psychiczne w starości – perspektywa pedagoga*, [w:] Halicka M., Halicki J., Kramkowska E. (red.), *Starość. Poznać, przeżyć, zrozumieć*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 65–80.
13. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
14. Jarvis P. (2001), *Learning in later life. An introduction for educators and carers*, Kogan Page, London.
15. Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59), s. 127–136.
16. Katz S. (2005), *Cultural aging: life course, lifestyle, and senior worlds*, Broadview Press, New York.
17. Kępiński A. (2000), *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
18. Kozerska A. (2016), *Model uczenia się w okresie późnej dorosłości*, „Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój”, 9, s. 81–95.
19. LeDoux J. (2002), *Synaptic self: How our brains become who we are*, Viking Penguin, New York.
20. Łuszczynska M. (2016), *Starość w kryzysie czy kryzys(y) starości? Społeczne znaczenie kryzysowej interpretacji starości*, [w:] Dubas E., Muszyński M. (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*. Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 37–52.
21. Malec M. (2008), *Biograficzne uczenie się osób z nabytą niepełnosprawnością*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
22. Malec M. (2012), *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 13, s. 45–60.
23. Mezirow J. (1996), *Contemporary paradigms of learning*, „Adult Education Quarterly”, 3(46), s. 158–172.
24. Młynarska M. (2008), *Jakość podeszłego wieku: jesień życia: między gerotranscendencją, postawą kidult i poświęceniem*, „Wspólne tematy”, 11/12, s. 20–28.

25. Muszyński M. (2016), *Przegląd wybranych stanowisk dotyczących teorii gerotranscendencji*, [w:] Dubas E., Muszyński M. (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
26. Naughton D., Schied F. (2010), *Disturbing Outcomes: The Dark Side of Transformative Learning*, Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2010/papers/55>.
27. Oleś P. (2012), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość. Zmiana. Integracja*, PWN, Warszawa.
28. Piaget J. (1972), *Strukturalizm*. tłum. S. Cichowicz, PWN, Warszawa.
29. Pleskot-Makulska, K. (2007). *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 81–96.
30. Reykowski J. (1996), *O myśleniu ideologicznym*, „Studia Psychologiczne”, 34, s. 9–24.
31. Seligmann M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L. (2003), *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań.
32. Tornstam, L. (2011). *Maturing into gerotranscendence*, „Journal of Transpersonal Psychology”, 43(2), s. 166–180.
33. Twardowska-Rajewska, J. (2006), *Piękny umysł czy kidult*, [w:] Halicka M., Halicki J. (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 137–146.

**dr Agnieszka KOZERSKA**

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
a.kozerska@ajd.czyst.pl