

Marvin Formosa

Kritična geragogika: umeščanje teorije v prakso

Povzetek: Namen članka je dokumentirati načrtovanje in koordinacijo učnega programa za starejše odrasle, ki je bil utemeljen na načelih kritične geragogike. Učni program »Starosti prijazne skupnosti: primer Dinglija« se je izvajal v Dingliju na Malti. Njegov namen je bil starejšim nameniti več možnosti sodelovanja pri razvijanju kurikula, kar jasno izrazi naše izkušnje z močjo, privilegiji in diskriminacijo. Obenem je imel program namen: (1) ugotoviti, v kolikšni meri kritična geragogika poveča zavedanje starejših udeležencev izobraževanja glede njihove vloge v družbi in torej spodbudi kritično razmišljanje starejših odraslih, (2) ugotoviti, v kolikšni meri kritična geragogika starejše udeležence izobraževanja spodbudi k vključevanju v družbene dejavnosti, ki imajo potencial za izboljšanje njihovih življenj. Kar zadeva omenjeni učni program, ni nobenega dvoma, da je potencial kritične geragogike za starejše udeležence v tem, da izrazijo svoja stališča in glasove ter izoblikujejo mesta odpora, subverzije in novih možnosti. Neposredna posledica tega programa je, da majhna skupina malteških starostnikov zdaj ve več o strukturnih vprašanjih, ki preprečujejo vzpostavitev starosti prijaznih politik. Obenem pa je obljuba kritične geragogike, da bo starejše odrasle popeljala od »refleksije« k »dejavnosti«, veliko bolj problematična in v praksi težje uresničljiva. Na osnovi podatkov iz tega članka je videti, da ko se posamezniki starajo, izkusijo obrat od materialnih k transcendentnim vrednotam, ki zasenči njihov interes za politične zaveze.

Ključne besede: kritična geragogika, izobraževalna gerontologija, izobraževanje starejših odraslih, učenje v starosti

UDK: 374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Marvin Formosa, izredni profesor, European Centre for Gerontology, University of Malta, Msida MSD 2080, Malta; e-pošta: marvin.formosa@um.edu.mt

Uvod

Učenje je vseživljenjska dejavnost in starejši udeleženci izobraževanja niso tako posebni, da bi bila zanje potrebna posebna metodologija učenja. Vendar pa je res, da je telesni, čustveni in družbeni svet starejših odraslih drugačen od tistega, ki ga izkusijo ljudje v srednjih letih. To je izobraževalce napeljalo k priporočanju strategij poučevanja, ki naj bi olajšale učne izkušnje odraslih, ki navadno niso več zaposleni in nimajo več družin ter so včasih že tudi slabotni in imajo intelektualne omejitve. Tako je geragogika postala dobro uveljavljen izraz v učenju odraslih – še posebej ljudi v tretjem življenjskem obdobju – ter pomeni tiste strategije poučevanja in pouka, ki zadevajo udeležence izobraževanja, stare 50 let in več (Findsen in Formosa 2011). Čeprav so takšna dela dobrodošla, saj poudarjajo edinstvenost učenja starejših odraslih, so za večino te literature značilne tudi različne omejitve in pomanjkljivosti. Prvič, večina študij se osredotoča na učne interese odraslih, ki prihajajo iz srednjega razreda, so dobro izobraženi in zdravi pripadniki prevladujoče etnične populacije. Drugič, večina študij obravnava pozitivne učinke učenja starejših odraslih, redko pa njegove potencialne negativne učinke. In ne nazadnje, manjkajo nam različne perspektive na izkušnje, ki jih imajo z učenjem starejši, četudi se jih veliko zaradi starosti, razreda, spola in/ali etničnosti srečuje z zatiralskimi in diskriminacijskimi pogoji. Kritični izobraževalci so za premagovanje takšnih praznin poiskali navdih v kritični filozofiji Paula Freira (1972, 1985), s čimer želijo zavreči prevladujočo funkcionalistično paradigmo v učenju starejših odraslih in to področje postaviti v družbeno-politični okvir, katerega glavna naloga je ponovno vzbuditi kritično zavest udeležencev izobraževanja (npr. Glendenning in Battersby 1990; Findsen 2007; Formosa 2002). Kritični gerontologi poskušajo »teorijo« povezati z »dejavnostjo« tako, da od izobraževalcev pričakujejo postavljanje učnih programov v kritični geragoški okvir, ki starejšim zagotavlja možnosti za samozavestno kritiko njihovega življenja in izkušenj, a tudi možnosti za kritično dejavnost. Geragogika ima torej radikalen namen, saj zahteva, da učenje starejših odraslih vključuje tudi spreminjanje pogojev, ki zavirajo opolnomočenje starejših ljudi, in izpodbijanje prepričanja udeležencev izobraževanja, da ne morejo vplivati na družbene spremembe.

Načrtovanje in pisanje tega raziskovalnega članka izhaja iz zaskrbljenosti nad dejstvom, da ostajajo obeti in potenciali kritične geragogike v akademskem svetu nejasni. Prvič, kritična geragogika ima dvojen značaj, saj jo andragogi hvalijo in tudi zavračajo. Čeprav kritični izobraževalci trdijo, da kritična geragogika sprejema kulturo samopomoči, s čimer pelje k bolj decentraliziranemu in avtonomnemu izobraževanju starejših odraslih, kjer se moč seli od učiteljev k starejšim udeležencem izobraževanja, drugi poudarjajo, da ni mogoče domnevati, da emancipacijska kritika že kar sama po sebi motivira starejše udeležence izobraževanja, tako da praksa kritične geragogike ni nič drugega kot uvajanje nove oblike ideoloških omejitev. Nadalje, področje izobraževalne gerontologije se še zmeraj ni jasno izreklo o možnostih in omejitvah kritične geragogike. Izraz »izobraževalna gerontologija« pomeni integracijo izobraževalnih institucij in procesov, ki zadevajo vednost o človekovem staranju in potrebah starejših ljudi, zato jo je treba razlikovati od učenja starejših odraslih, ki označuje proces, s katerim se slednji, vsak zase in v povezavi z drugimi, neposredno soočijo in nato zavestno premislijo, potrdijo, predrugajo, osebno osmislijo in poskusijo integrirati svoje načine vedenja. Geragogika po drugi strani pomeni obvladovanje strategij poučevanja in učenja, katerih ciljna publika so starejši. Zares je škoda, da je Battersbyjeva dvajset let stara izjava še danes resnična: »V literaturi o izobraževalni gerontologiji, pa tudi v filozofiranju o med seboj tekmujočih paradigmah na tem področju, zelo primanjkuje pripovedi izobraževalcev, ki delajo s starejšimi odraslimi, ki bi ponudile premislek o primernosti vsebine, strategij ter družbenih in političnih kontekstov izobraževanja v starosti.« (Battersby 1993, str. 22)

Z mislijo na ta vprašanja je cilj mojega članka dokumentirati učni program, ki evalvira potencial kritičnega geragoškega okvira. Moj namen je poročati o rezultatih učnega programa, ki je sledil analitičnim načelom kritične geragogike in se je osredotočal posebej na povratne informacije udeležencev in udeleženk ter tudi na siceršnje uspešne in neuspešne vidike izvedenega programa. V tem smislu bomo cilje članka najbolje razumeli, če si zastavimo dve ključni vprašanji. Najprej, v kolikšni meri kritična geragogika poveča zavedanje starejših udeležencev izobraževanja glede njihove vloge v družbi in torej spodbudi kritično razmišljanje starejših odraslih? In drugič, v kolikšni meri kritična geragogika starejše udeležence izobraževanja pripravi do vključevanja v družbene dejavnosti, ki imajo potencial za izboljšanje njihovih življenj? Članek ima šest delov. Prvi del zariše genezo in razvoj geragogike, drugi pa prinaša pregled kritičnih tokov na polju geragogike. Kratka obravnava metodoloških izbir, ki so usmerjale akcijski raziskovalni projekt, je naloga tretjega dela. Četrty del se osredotoča na načrtovanje in vzpostavitev kritičnega kurikularnega okvira, peti pa pregleda dinamiko učenja, ki je bila značilna za konkretne učne ure. Šesti del dokumentira uspešne in neuspešne vidike, ki smo jih opazili pri tem učnem programu.

Geragogika

Čeprav je koncept izobraževanja starejših odraslih predlagal že Komenski na Češkem v 16. stoletju, je izraz »geragogika« pridobil na veljavi šele potem, ko se je pojavil v Lebelovem (1978) članku v reviji »Lifelong learning: The adult years«. Lebel je bil prvi, ki je izraz zagovarjal kot opis teorije izobraževanja starejših udeležencev izobraževanja. Nekaj let pozneje je Yeo (1982) predlagal izraz »eldergogy« (andragogika za starejše), a žal ob tem ni razvil kakršnekoli teorije izobraževanja. Resnejši poskus razvijanja ideje geragogike sta deli Marthe John »Teaching and loving the elderly« (1983) in »Geragogy: A theory for teaching the elderly« (1988). Avtorčin pristop je usmerjen izrazito »od zgoraj navzdol«, saj so učitelji odgovorni za zadovoljevanje potreb starejših odraslih po stimulaciji. Učitelji, na primer, morajo predpisovati domače naloge, ki od udeležencev izobraževanja med drugim zahtevajo, da merijo nalivnike in stekleničke z zdravili ter poimenujejo dele telesa.

V preteklih letih smo opazovali še druge poskuse razvijanja in širjenja koncepta geragogike. Na primer mnogi akademiki (Baringer idr. 2004; Peterson 1983; Van Wynen 2001), ki preučujejo učenje starejših odraslih, se ukvarjajo s tem, kako lahko praktiki s tega področja starejšim odraslim olajšajo povratek v učilnico, potem ko so bili slednji odsotni morda tudi več kot pet desetletij. Doreen Baringer skupaj s sodelavko in sodelavcem poudarja, da so starejši odrasli, ki se vračajo v učilnico, navadno soočeni z izzivom za njihovo neodvisnost in nadzor, kajti »posamezniki in posameznice v življenju dosežejo neodvisnost, ko pa se kot odrasli vračajo v šolo, se lahko začnejo zanašati na izobraževalne izkušnje iz otroštva« (Baringer idr. 2004, str. 550). Wlodkowski (1999) poroča, da starejši odrasli uspevajo v učnih izkušnjah, kjer obstaja pozitiven odnos med učiteljem in udeležencem izobraževanja, saj takšno okolje zagotavlja občutek družbene vključenosti, ki močno spodbuja motivacijo, vnemo ter občutek skupnosti. Poleg tega morajo biti učni materiali, če naj uspešno vključujejo iznajdljivost starejših odraslih, predstavljeni tako, da odsevajo »resnični svet«, ne pa nekakšnih abstraktnih komponent (Peterson 1983). Pri tem se moramo zavedati, da imajo starejši odrasli večkrat težave z vidom, pa tudi druge zdravstvene težave, zaradi česar so starejši udeleženci izobraževanja bolj naklonjeni slušnemu kot pa vizualnemu učenju (Van Wynen 2001).

Kar zadeva stile poučevanja, obstaja soglasje, da je vrstniško poučevanje najučinkovitejša metoda pri učenju v starosti. Vrstniško poučevanje je namreč na učnega se posameznika usmerjena dejavnost, saj člani izobraževalnih skupnosti drug drugemu načrtujejo in omogočajo učne priložnosti. Vrstniki načrtujejo in pomagajo izvajati izobraževalne tečaje ter se iz načrtovanja in pomoči drugih članov skupnosti tudi učijo. »Vrstniško poučevanje je redek in provokativen model izobraževanja, pri katerem neka oseba dopoldne poučuje skupino svojih vrstnikov, isti dan popoldne pa sama postane učenka ene od svojih dopoldanskih »učenk« (Brady idr. 2003, str. 853). V zadnjem času znotraj Inštitutov vseživljenjskega učenja nastaja vse več literature, ki se osredotoča na vrstniško poučevanje (Erickson 2009). Inštituti vseživljenjskega učenja so se sprva imenovali Inštituti za učenje po upokojitvi in so bili programi, ki so na kolidžih in univerzah v Združenih državah Amerike nastali sredi 70. let 20. stoletja z namenom organiziranja učnih priložnosti za starejše

(Findsen in Formosa 2011). Ena prvih študij, ki so jo izvedli Clark idr. (1997), je preučila 42 moderatorjev izobraževalnih tečajev in njihove vloge ter ugotovila, da moderator, ki je preveč didaktičen, tvega, da bodo udeleženci izobraževanja postali pasivni. Delo Bradyja idr. (2003) poroča o več izrazitih izzivih, kot so upoštevanje velikega razpona izobrazbenega ozadja starejših udeležencev izobraževanja ter upoštevanje razlogov za obiskovanje izobraževanja, prilagajanje telesnim hibam, ki so povezane s staranjem, kot so na primer težave s sluhom, vidom, izgubo spomina, in morda najtemeljniji izziv od vseh – določanje misije poučevanja. Vseeno pa raziskave zelo jasno kažejo, da je izkušnja vrstniškega poučevanja nasploh izjemno pozitivna, vrstniški učitelji pa opazajo mnoge pozitivne vidike, kot sta osebno zadovoljstvo in intelektualna stimulacija (Simson idr. 2001). Raziskave so pregledale tudi več metod poučevanja, ki segajo od skupinske diskusije do pristopa z uporabo mešanih metod, kjer učitelji uporabljajo kombinacijo različnih pristopov, ki se jim zdijo primerni. Brady in sodelavci (2003) poročajo, da je kombiniranje metod najpogostejše rabljena strategija vrstniških učiteljev, saj jim omogoča večjo fleksibilnost in odzivnost na potrebe starejših udeležencev izobraževanja.

Vsekakor je obsežnost literature, ki obravnava geragogiko, spodbudna, saj sicer prevladujoči tok obravnav strategij poučevanja starejše odrasle spregleduje. Vendar pa je ta korpus literature zaradi pomanjkanja kritične misli tudi predmet kritike (Formosa 2002, 2005). Večina besedil na starejše ljudi gleda kot na relativno homogeno skupino, za učenje starejših odraslih privzema psihološki model primanjkljajev in predpostavlja, da lahko vsakršna vrsta izobraževanja izboljša kakovost življenja starejših oseb. Še več, opaziti ni nobenih poskusov, ki bi problematizirali dejstvo, da izobraževanje v starosti večinoma obvladujejo ideje srednjega razreda o tem, kaj sploh je izobraževanje. Le zelo redki članki na geragoško polje gledajo skozi kritičen objektiv in se vprašajo: Čigave interese zadovoljujemo? Kdo nadzira učni proces? Zakaj je izobraževanje za ljudi »dobro«? Kako izobrazba izboljša kakovost življenja? V iskanju odgovorov na ta vprašanja so se kritični izobraževalci odpravili po poti razvijanja utemeljitev in k praksi usmerjenega učenja starejših, ki razume omejitve družbenih struktur in sprejema dejstvo, da se izobraževalni proces odvija znotraj določenih družbenih, ekonomskih in političnih kontekstov. Ta vprašanja bodo tema naslednjega poglavja.

Kritična geragogika

Koncept kritične geragogike se je razvil kot del področja kritične izobraževane gerontologije (KIG), ki, kot nakazuje že ime, izvira iz stičišča med kritično gerontologijo in kritičnim izobraževanjem (Formosa 2011). Glendenning in Battersby (1990) se naslanjata na Freirovo (1972) filozofijo izobraževanja s trditvijo, da kritična epistemologija izobraževanja v starosti zavrača idejo o izobraževanju starejših kot nečem nevtralnem in neproblematičnem, obenem pa razvijata »idejo praktičnega delovanja [*praxis*]«, s katero bi vzpostavili »kritično geragogiko«, ki starostnike vodi k večjemu nadzoru nad njihovim znanjem in razmišljanjem. KIG zato učenje v starosti distancira od pokroviteljskih in podcenjevalnih praks poučevanja in ga

približuje osvobajajočim načrtom, temelječim na freirovskih strategijah »avtentičnega dialoga« in »zastavljanja problemov« (Freire 1972).

Zanimanje KIG za kritično geragogiko sega v konec 80. let 20. stoletja, ko je Battersby (1987) pozval k radikalni viziji prakse geragogike, in sicer takšni, ki si poučevanje in učenje zamišlja kot kolektivno in pogajalsko dejavnost. Battersby »kritično« geragogiko definira kot »osvobajajočo in transformativno idejo, ki upošteva načela kolektivnosti in dialoga, ki so za učenje in poučevanje bistvena« (prav tam, str. 7). Zatrjuje, da geragogika nima statusa vsiljenih preskriptivnih smernic in strategij, ampak status koncepta, ki učenje pojmuje kot kolektivno in pogajalsko dejavnost med starejšimi odraslimi. Z besedami Glendenninga in Battersbyja: »Za kritično geragogiko je bistven njen poskus razburkanja samozadovoljnosti, ki jo starejši občutijo glede družbenih pogojev v skupnosti in širši družbi ter glede prepričanja, da so premajhni in preveč nemočni, da bi lahko povzročili kakšne resne spremembe. Kritična geragogika mora ravno tako pripoznati, da izobraževanje ni nevtralna dejavnost in da so njen del tudi moralne in etične razsežnosti.« (Glendenning in Battersby 1990, str. 228) Na osnovi takšnih pogledov Formosa (2002) trdi, da mora kritična geragogika (1) slediti politični utemeljitvi, ki naj poudari njeno zavezanost preoblikovanju družbenih struktur, ki zavračajo starejše; (2) uporabiti skupnostni pristop k preoblikovanju sveta, ki zavrača starejše (in to kljub raznoliki heterogenosti starejših ljudi); (3) zavriniti mit, da lahko katerakoli izobrazba opolnomoči starejše ljudi, in biti utemeljena na osvobajajočem izobraževanju; (4) spoznati, da izobraževalci starejših niso le spodbujevalci učenja, ampak morajo biti zavezani trpljenju starejših ljudi; (5) nastopati ne le znotraj obzidja učnih programov za starejše, ampak tudi seči do vseh skupin starejših ljudi in (6) ob prenosu moči na starejše udeležence izobraževanja sprejeti kulturo samopomoči v razmerju do bolj decentraliziranih in avtonomnih učnih izkušenj. Z drugimi besedami, zagovorniki kritične geragogike zavzemajo reflektivno stališče, ki glasovom udeležencev izobraževanja in posrednikov daje priložnost za premišljevanja o primernosti vsebin, strategij ter družbenih in političnih kontekstov učenja v starosti. V tem smislu je Battersby (1993) predlagal štiri vprašanja, ki lahko izobraževalcem pomagajo pri oblikovanju pripovedi o njihovih praksah, in sicer: (1) opiši – *Kaj počnem?*, (2) informiraj se – *Kako sem informiran glede tega, kar počnem?*, (3) sooči se – *Zakaj počnem stvari, ki jih počnem?* in (4) rekonstruiraj – *Kako bi lahko stvari počel drugače?*.

Kritična geragogika je dobrodošel dodatek v sfero andragogike. Vendarle pa vse povratne informacije niso bile pozitivne in kot lahko pričakujemo, se kritična geragogika ni izognila kritiki. Na primer A. Withnall (2010) je zapisala, da kritično geragogiko omejujejo praktične težave, saj ne moremo kar domnevati, da so tisti, ki poučujejo, neobremenjeni z ideološkimi prepričanji, obenem pa pri kritičnem poučevanju tvegamo, da bomo le delno zajeli človeško izkušnjo, saj lahko tudi emancipacija postane nova oblika zatiranja. Najdemo lahko dve raziskovalni naraciji izobraževalcev, ki so koordinirali učne programe za starejše in jih je vodil kritični geragoški okvir. Ena je reflektivna pripoved E. F. Nye (1998) o učnem programu pisnih spretnosti za starejše, v katerem so sodelovali telesno zdravi udeleženci in udeleženke v starosti od poznih 50. do 80. let. Čeprav E. F. Nye poudarja, da je bil

učni program uspešen, kar zadeva samorazkritje in samozavedanje, pa dodaja, da udeležencev in udeleženk ni privedel do nič višje stopnje kritičnega zavedanja in družbene dejavnosti. E. F. Nye zaključuje, da »bi pretiravali s Freirovo ideologijo, če bi rekli, da je bilo pisanje starejših 'osvobajajoče' [...]. Freira bi prej lahko uporabili v šolskem razredu kot pa v centru starejših.« (Prav tam, str. 108–112) Avtor druge naracije je Formosa (2005), ki je s starejšimi ženskami vodil učna srečanja o nasilju nad starejšimi. Ta podvig je imel pozitivnejše učinke, saj je bil uspešnejši pri spodbujanju normativnega in etičnega sodelovanja med udeleženkami ter pri spodbujanju njihovega zavedanja o hegemonski naravi vsakodnevnih »normalnih« življenj. Mnoge udeleženke so bile navdušene nad možnostjo sodelovanja v izobraževalnih srečanjih, ki jih »vodijo učenke« in potekajo »od spodaj navzgor«: »Sodelovanje pri razvijanju kurikula je bilo zelo dobrodejno. Ugotovila sem, da sem pomembna. Izjemna stvar pri tem programu je, da sem sodelovala pri sestavljanju načrta dela [...] Zelo sem navdušena, pa ne, ker sem se nečesa naučila, ampak ker *sem se naučila, kar sem se želela naučiti*.« (Starejša ženska v Formosa 2005, str. 403)

Vendar pa je tudi Formosin podvig naletel na nepremagljive izzive. Kot je pojasnila že E. F. Nye (1998), je bilo tudi Formosi težko uravnotežiti avtoriteto in demokratično poučevanje, biti sprejet s strani udeleženk kot »eden od nas«, pritegniti starejše odrasle, ki ne pripadajo srednjemu razredu, in se vživljati v različne oblike diskriminacije, s katero se srečujejo starejše osebe.

Iz tega sledi, da – vse do danes – literatura o kritični geragogiki prinaša več vprašanj kot pa odgovorov. Očitno je razprava o primernosti kritične geragogike še nezaključena, a treba bo najti način za vzpostavitev praktičnega memoranduma o preobrazbi učenja v starosti, ki se bo dosledno spoprijel s težavnimi vprašanji, ki se pojavljajo. To področje se ne more več zadovoljiti z zanašanjem na anekdotične dokaze in samoevalvacijo, kakor je bilo doslej. In prav naloga tega članka je, da natančneje preuči in razišče področje kritične geragogike, in sicer z dokumentiranjem načrtovanja in koordiniranja nekega dejanskega »kritičnega« učnega programa. Takšen raziskovalni projekt mora imeti naslednje cilje: Kako najbolje priti do kurikula na način, ki bo dobro uravnotežil cilje in namere učiteljev in udeležencev izobraževanja? Do kolikšne mere starejši odrasli opustijo zavedanje in zavest o sebi v korist širših družbenih in kolektivnih perspektiv? Kako se starejši odrasli vključujejo v sodobne politične scenarije? Kakšne pasti čakajo učitelja, ko poskuša omogočiti višje ravni kritične dejavnosti in refleksije med starejšimi udeleženci izobraževanja? Naslednje poglavje prinaša pregled metodološke podpore, ki je vodila moj raziskovalni projekt, preostala poglavja pa so obsežen komentar tega, v kolikšni meri je ta učni program odgovoril na navedene kritične cilje.

Metodologija

Namen raziskovalnega projekta je bil doseči cilje z metodo »študije primera«. Na kratko, moja študija primera si je zastavila doseči svoje cilje z načrtovanjem in izvajanjem programa za starejše, ki bo zvest kritični geragogiki. Lokalnemu svetu Dinglija sem predstavil natančen predlog. Dingli je *ruralna* vas na zahodni obali

Malte s 3.326 prebivalci (november 2005). Malta je mikrodržava v Sredozemskem morju, 93 km oddaljena od Sicilije na severu, 288 km od Afrike na jugu, 1.826 km od Gibraltarja na zahodu in 1.510 km od Aleksandrije na vzhodu. Leta 2010 je imela Malta 417.617 prebivalcev (National Office of Statistics 2011). Po delu razprave o ciljih izobraževanja je svet moj predlog sprejel in izdal dovoljenje, da se srečanja odvijajo v njihovih prostorih. Učni program se je imenoval »Starosti prijazne skupnosti: primer Dinglija« (*Age-friendly communities: The case of Dingli*). Starosti prijazna skupnost je kraj, kjer so starejši ljudje aktivno soudeleženi, cenjeni in podprti z infrastrukturo in storitvami, ki aktivno zadovoljujejo njihove potrebe (Alley idr. 2007). Na ta izbor fokusa je vplivala nedavna študija o trajnostnem razvoju, v kateri so mnogi prebivalci Dinglija poudarili željo, da bi še naprej živeli v tej vasi, tudi ko bodo postali šibkejši in odvisnejši od drugih (Formosa 2010a). Tako je bila izbira naslova in fokusa učnega programa usklajena s kritično geragogiko, saj je starejšim odraslim omogočila pogled na Dingli od znotraj navzven, od sebe k družbi in torej h kolektivni akciji. Lokalni svet je objavil začetek učnega programa in povabil vse prebivalce, ki so starejši od 60 let. Prijavilo se je devet oseb, starih od 65 do 73 let. Učna srečanja so potekala novembra in decembra 2010. Podatki v tem članku so vzeti z učnih srečanj, ki so bila posneta, in vprašalnikov s povratnimi informacijami, ki sem jih razdelil na zadnjem srečanju. Tako udeleženci in udeleženke kot tudi program so bili »represntativni« za raziskovalni problem, ki ga obravnavamo. Poleg dobre uravnoteženosti po spolu so bili vsi udeleženci in udeleženke starejši od 65 let, funkcionalno mobilni in z različnih poklicnih področij. Obenem so programi, ki zadevajo »starost prijaznih skupnosti«, zelo primerni za vpeljevanje kritičnih spodbud v učenje starejših odraslih, če upoštevamo, da raziskovalni dokumenti jasno kažejo, da ljudje, ki živijo na ruralnih področjih, doživijo različne oblike zapostavljenosti (Mott 2008).

Pri načrtovanju učnega programa sem uporabil dve vzporedni strategiji. Po eni strani sem se poučil o področju »starosti prijaznih skupnosti«, pri čemer mi je pomagalo dejstvo, da sem predavatelj družbene gerontologije na Evropskem centru za gerontologijo na Univerzi na Malti, po drugi strani pa sem premislil raziskovalna vprašanja, ki si jih je treba postaviti, ko kritično geragogiko umestimo v prakso. Podatke sem zbral s pomočjo polstrukturiranih intervjujev z vsemi udeleženci in udeleženkami, ki sem jih izvedel v različnih intervalih med učnim programom, ter z evalvacijskim vprašalnikom, ki so ga udeleženci in udeleženke izpolnili ob koncu programa. V polstrukturiranih intervjujih »so vprašanja navadno določena, izpraševalec pa vseeno lahko povpraša še kaj več na način, ki bi se sicer za namene standardizacije in primerljivosti zdel škodljiv [...] [intervjuvanci pa] odgovarjajo bolj po svoje, kot bi dovoljeval standardiziran intervju, vseeno pa je možnost primerjanja boljša kot pri fokusiranem ali nestrukturiranem intervjuju.« (May 1993, str. 93) Izpraševalec mora navadno postavljati specifična, odprta vprašanja, vendar pa lahko z njimi poseže tudi izven tega, če je treba, intervju pa se razvija kot skupen proizvod tega, kar se intervjuvanec in izpraševalec pogovarjata. Načrt polstrukturiranih intervjujev je predstavljen v okvirčku 1. Z evalvacijskim vprašalnikom sem želel ugotoviti stopnjo zadovoljstva udeležencev in udeleženk s prostorom, poukom, vsebino in celotnim programom. Njegova oblika je predstavljena v okvirčku 2.

V kolikšni meri vas je program pripravil do kritičnega razmišljanja o vašem okolju?
 V kolikšni meri je program v učnem procesu spodbujal kritično mišljenje?
 V kolikšni meri vam je program omogočil razmišljati pravičneje?
 V kolikšni meri vam je program pomagal razmišljati s stališča tistega, s katerim se ne strinjate?
 V kolikšni meri vam je program omogočil delovati v svetu, da bi ga izboljšali?
 V kolikšni meri je bil učni program drugačen od drugih učnih programov, ki ste jih že obiskovali?
 Ali bi učni program priporočili tudi drugim?
 Ali bi njegov stil poučevanja in učenja priporočili tudi drugim ponudnikom izobraževanja?
 Kateri vidiki učnega programa so vam bili najbolj všeč?
 Kateri vidiki učnega programa so vam bili najmanj všeč?

Okvirček 1: Načrt polstrukturiranih intervjujev

Odziv na sodelovanje
 Kakšen se vam zdi program?
 Ali ste zadovoljni s programom?
Poučevanje in posredovanje
 Kako bi ocenili vodjo programa?
 Kaj so (1) prednosti in (2) pomanjkljivosti učnega programa?
Rezultati
 Kaj se vam zdijo rezultati tega učnega programa?
 Kaj so prednosti tega učnega programa za udeležence?
Načrti za prihodnost
 Ali imate še kakšne učne potrebe, ki so ostale nezadoščene?
 Katere tipe učnih programov bi si še želeli v prihodnosti?

Okvirček 2: Načrt evalvacijskega vprašalnika

Analiza podatkov je sledila nasvetu Straussa in J. Corbin (1998), da je treba podatkom pripisati kode, komentarje in notice, skupaj z »ujemanjem vzorcev« in »analitično indukcijo«. Medtem ko prvi primerja empirično utemeljen vzorec s predvidevanim, in če se vzorci ujemajo, to utrdi notranjo veljavnost študije primera, analitična indukcija izključi vse negativne primere, tako da preoblikuje hipotezo ali na novo definira pojav, dokler ni vzpostavljen univerzalen odnos, ki ustreza opazovanim dejstvom.

Faza načrtovanja

Kritična geragogika kurikulum razume kot močno ideološko orodje. Glavni tok izobraževalne gerontologije »kurikule« opredeljuje kot zbirko izobraževalnih tem, ki sestavljajo študijski program in vsebino teh programov, kritična geragogika pa gre še korak dlje in upošteva tudi skrite in ideološke vidike kurikula. Kritična geragogika se pridružuje feministični pedagogiki in na »kurikule« gleda kot na »sporna, kompleksna in večdimenzionalna« mesta, ki »ponujajo delno in izbrano vednost ter služijo interesom določenih in med seboj tekmujočih skupin« (Burke in Jackson 2007, str. 166). Sam sem si prizadeval, da bi projekt »Starosti prijazne skupnosti: primer Dinglija« pojasnil in analiziral gibanje starosti prijaznih skupnosti, njegov odnos s staranjem in z razvojnimi motnjami, s čimer bi lahko prikazal glavne

pobude in vidike, ki zadevajo staranje v Dingliju. Upal sem, da bodo udeleženci in udeleženke lahko opozorili na obstoj in pomanjkanje inovativnih projektov, ki temeljijo na inkluzivnih, starosti prijaznih načelih, obenem pa omogočili zbiranje idej za razvijanje inkluzivnih, starosti prijaznih praks v Dingliju. Ne nazadnje sem si prizadeval tudi, da bi informacije, ki sem jih zbral med delavnico, prispevale k politiki lokalnega sveta v Dingliju in obenem pomagale ustvariti akcijski načrt za starejše v tej lokalni skupnosti. Moj namen je bil torej uporabiti kurikulum kot pripomoček za spodbujanje starejših udeležencev in udeleženek izobraževanja od refleksije k dejavnosti, v upanju, da bo lokalni svet v Dingliju začel s starosti prijazno politiko, ki bi nazadnje izboljšala kakovost življenja njegovih starajočih se prebivalcev in prebivalk. V ta namen sem udeležencem in udeleženkam, ki so sodelovali v tem učnem programu, zastavil več vprašanj (glej okvirček 3).

V kolikšni meri se vam zdi, da vam naslednji dejavniki v Dingliju omogočajo aktivno in kakovostno staranje?

- | | | | |
|--------------------------|------------------------|--------------|----------------------------|
| – ulice/zunanje površine | – javni prevoz | – nastanitev | – družbeno sodelovanje |
| – zdravstvo | – družbena vključenost | – zaposlitev | – državljansko sodelovanje |

Okvirček 3: Izvirni kurikularni cilji pred posvetovanjem z udeleženci in udeleženkami izobraževanja

Na prvem srečanju učnega programa smo imeli uvodni sestanek s ciljem postavitve kurikula, in to zato, ker se kritična geragogika lahko pojavi samo med pogajanjem o kurikulu med udeleženci izobraževanja in učitelji, ki pripelje do rezultatov učenja na takšen način, da se udeleženci in učitelji skupaj lotijo novih možnosti pridobivanja znanja. Kot sem pričakoval, so bili udeleženci in udeleženke po eni strani naklonjeni mojim ciljem, po drugi pa zadržani. Čeprav so vsi pozdravili moj namen raziskovanja različnih vidikov, povezanih s starosti prijazno skupnostjo, ki sem jih izrisal v prvem okvirčku, so imeli dvome glede neposrednosti vprašanj. Poudarili so, da lahko takšna vprašanja omejijo razpravo, in izrazili podporo manj reguliranemu načinu učenja: »Če bomo, kot pravite, imeli na učnih srečanjih aktivno vlogo, je najboljša, da nam daste več manevrskega prostora glede tega, o čemer želimo razpravljati in se pogovarjati. Če nam boste že vnaprej dali določene teme, ne bomo mogli – tukaj vas bom citiral – razmišljati izven tega okvira, tako da bi na delo gledali s svojimi očmi.« (Peter)

Takšne trditve podpirajo potencial kritične geragogike, saj zagotavljajo, da so vsi udeleženci izobraževanja vključeni v razvoj učnega procesa, da dobijo pomoč pri iskanju svojih glasov in umeščanju strategij, ki zadovoljijo njihova zanimanja. Po obširni in koristni razpravi sem njihove namige sprejel in cilje preoblikoval v širši in bolj sproščen format (glej okvirček 4).

Starosti prijazna skupnost je skupnost, ki starejšim ljudem omogoči varno življenje, vzdržuje njihovo zdravje in jim omogoča polno sodelovanje v družbi. Govorili bomo o več različnih vidikih skupnosti, vključno z mestnim okoljem, s stavbami, cestami ter različnimi storitvami in dejavnostmi v skupnosti. Kako vi kot starejši ljudje izkušate pozitivne in negativne vidike Dinglija, ki razkrivajo načine, na katere je kraj »starosti prijazen«? Rad bi vaše predloge o tem, kako lahko povečamo prijaznost do starosti v tem kraju. Ne obstajajo pravilni in nepravilni odgovori. Pomembno je mnenje vsakogar.

Okvirček 4: Spremenjeni kurikularni cilji po posvetovanju z udeleženci in udeleženkami izobraževanja

Po prvem »posvetovalnem« sestaniku sem začrtal način učenja. Pod vplivom različne literature o kritični geragogiki – še posebej nasvetov glede učenja v tretjem življenjskem obdobju, ki jih ponuja Gladdish (2010) – sem učna srečanja načrtoval na temelju strategij »skupinskega« in »odprtega« učenja. Ta dva pristopa sta se pri učenju v starosti izkazala za zelo uspešna, kar lahko vidimo tudi iz povratnih informacij udeležencev in udeleženek v evalvacijskih vprašalnikih: »Najbolj mi je bilo všeč, da smo se učili v zelo drugačnih oblikah, kot smo jih sicer vajeni. Učila sem se tako, da sem se odprla drugim, da sem poslušala, kaj imajo povedati drugi in da sem izrazila mnenje o stvareh, o katerih sem ga imela. Zdaj sem prepričana, da se največ naučiš, če se drugim pridružiš v razpravi.« (Rita)

Kot kaže zgornji odlomek, strategiji »skupinskega« in »odprtega« učenja starejšim omogočata upravljanje z njihovim učenjem, obenem pa utelešata demokratično prakso in vključujeta postopke, ki razvijajo zmožnost udeležencev izobraževanja, da postanejo samozavestnejši kot udeleženci izobraževanja in kot državljani.

»In akcija!« Kritična geragogika v praksi

Učna srečanja so razkrila veliko kompleksnost ruralnih okolij in težav, ki nastanejo, ko se prebivalci postarajo. Spodbudno je bilo opazovati velikanski potencial, ki ga imajo ruralna okolja za povečevanje ravni aktivnega, kakovostnega in produktivnega staranja. Udeleženci in udeleženke so poudarili povezanost skupnosti preko zagotavljanja prostovoljskih storitev, ki zadovoljujejo potrebe starejših prebivalcev, in svojo močno navezanost na okolje, ki bi ga zamenjali le, če res ne bi šlo drugače: »V Dingliju živim že vse življenje. Kjerkoli drugje bi mi bilo neprijetno. Rada bi še naprej živela tukaj, blizu prijateljem, sosedom in družini. V Dingliju je skupnost zelo močna, skrbimo drug za drugega, tukaj se počutimo varne. Cerkev imam blizu doma, vse, kar potrebujem, imam tukaj.« (Rita)

Obenem je učni program razkril tudi podatke o zapletih, povezanih z življenjem v lokalnem okolju, kot so omejen dostop do formalnega skrbstva, nezadovoljiv javni prevoz, pomanjkanje zdravstvenih objektov in življenje daleč od urbanih okolij, kjer poteka večina družabnih dogodkov in kjer se nahaja ponudba zdravstvenih storitev: »Pomanjkanje zdravstvenih storitev je težava. Nobenega zobozdravnika nimamo, ni pedikerja in ne drugih specialistov. Človek mora v [glavno mesto Malte], da bi se pozanimal o socialni varnosti ali pokojninah. To vzame veliko časa in je nerodno. Javni prevoz ni zelo točen in veliko časa ti vzame, da od tukaj prideš kamorkoli.« (George)

Poudarili so tudi težave odvisnih starejših prebivalcev, ki živijo v ruralnih okoljih, in kako te težave vplivajo na njihovo udeležbo v skupnosti. Bistvena ovira je namreč pomanjkanje oddiha za negovalce, ki delajo s slabotnimi starostniki: »Skrbi me, da ko se bom postarala in bom potrebovala pomoč, ne bom imela nobenega sorodnika, ki bi poskrbel zame. Družinski negovalci v Dingliju so pod velikim stresom in zelo utrujeni. Nobenega sprostitevnega programa ni zanje in tudi ne varovanih nastanitev. Potrebujemo negovalni dom za starejše prebivalce, zaenkrat pa ni nikakršnega načrta za kaj takega.« (Mary)

Učna srečanja v skladu z načeli kritične geragogike niso bila samo priložnost za razširjanje informacij o starosti prijaznih politikah in za razprave udeležencev na splošno, ampak so bila predvsem namenjena odpiranju novih prostorov za kritično refleksijo in dejavnost. Na moje zadovoljstvo je razprava udeležence in udeleženke pripeljala do tega, da so se strinjali, da »starosti neprijazne skupnosti« niso nekaj naravnega, ampak so posledica politik, ki jih ustvarjajo in vzdržujejo skupnosti, neprijazne dobrobiti starejših odraslih, ter posledica zastarelih norm in tradicij, ki jih je mogoče preseči z naprednimi politikami. Na primer udeleženci in udeleženke so razpravljali, kako stanovanjska regulacija vpliva na fizično podobo skupnosti in na tipe nastanitev, ki so na voljo prebivalcem, saj večina načrtovanja območij odseva prioritete prejšnjih, ne pa sedanjih desetletij. Poudarili so, da čeprav so vlade v preteklosti delitve območij oblikovale tako, da so ločili komercialne in stanovanjske predele, danes ta ista pravila prispevajo k izolaciji ruralnih sosesk in družbeni izključenosti starejših odraslih. Podoben uspeh smo dosegli pri tematiki politik javnega prevoza, saj so si udeleženci in udeleženke med seboj pomagali priti do zavedanja, kako je to področje globoko prepleteno z vladnimi politikami zagotavljanja nizke cene goriva in zanemarjanja oziroma neupoštevanja sekundarnih okoljskih stroškov zaradi uporabe avtomobilov. V nameri po kritični dejavnosti so udeleženci in udeleženke določili po njihovem mnenju temeljne sestavine starosti prijazne družbe (tabela 1).

Družbeno okolje		dobro vzdrževane zunanje površine in zgradbe	reden, učinkovit, zanesljiv in cenovno dostopen javni prevoz
		zadostna in dostopna nastanitev, ki zadovoljuje potrebe šibkejših starostnikov	zdravstvene in socialne službe, namenjene posameznikom in skupnosti
Fizična infrastruktura		družbena in državljanska participacija	vseživljenjsko učenje
		dejavnosti, ki bodo dosegle tudi izolirane in izključene starostnike	fleksibilne možnosti za starejše prostovoljce in delavce

Tabela 1: Temeljne sestavine starosti prijazne družbe po mnenju udeležencev izobraževanja

Zgornja tabela kaže, da udeležence in udeleženke zadevajo vprašanja, ki segajo na vsa področja fizičnih in družbenih vidikov okolja. To se sklada z domnevo, ki je danes skupna mnogim načrtovalcem politik, in sicer, da je izboljševanje

družbenega okolja ravno toliko pomembno kot materialni pogoji, ki neko skupnost naredijo starosti prijazno. Udeleženci in udeleženke se niso omejevali na tehnične in arhitekturne oziroma oblikovalske napotke, ampak so poudarjali kritično vlogo, ki jo imajo družbeni odnosi, kot sta spoštovanje in vključenost, za izboljšanje kakovostnega staranja. Pri poudarjanju družbene vključenosti kot enega najpomembnejših vidikov starosti prijaznih skupnosti je veliko udeležencev in udeleženk še posebej poudarilo pomen stališč in razumevanja javnosti za dobrobit starejših prebivalcev. Kot je poudarila ena od udeleženk, starosti prijazne skupnosti ne razumejo le kot prostor s širokim razponom storitev, ampak tudi kot prostor, ki omogoča sodelovanje in prispevke starejših ljudi: »Prelaganje odgovornosti za izboljševanje kakovosti življenja v Dingliju na določenega posameznika je napačno. Kakovost našega življenja se ne bo izboljšala, če nas bodo razvajali z darili in storitvami. Želimo več vključenosti v urejanje zadev skupnosti. Več besede moramo imeti pri tem, kako želimo sodelovati in prispevati v družbi. Tako jaz razumem izraz 'starosti prijazna skupnost'.« (Rita)

Žal pa predlog, da bi zgornje sestavine predstavili lokalnemu svetu Dinglija kot orodje za samoocenjevanje in merjenje napredka, med udeleženci in udeleženkami ni bil dobro sprejet. Ta podvig bi lahko deloval kot nekakšen manifest za uveljavitev starosti prijaznih politik v Dingliju, obenem pa bi dopolnil povezavo med refleksijo in dejavnostjo, ki je v središču kritičnogeragoškega okvira. Medtem ko je učenje preseglo pričakovanja glede sodelovanja in kritične refleksije udeležencev in udeleženk, so bili le-ti veliko manj pripravljali izpeljati skupinsko akcijo, ki bi od oblasti zahtevala izboljšanje starosti prijaznih politik v Dingliju. To je bilo v glavnem pričakovano, saj je povprečna raven spoštovanja oblasti – torej podpora moralnemu redu, ki daje legitimnost njihovi lastni politični, materialni in družbeni podrejenosti – med prebivalci ruralnih skupnosti dobro znana (Formosa 2009). V ruralnih okoljih se prebivalci večinoma držijo konservativnih vrednot in se izogibajo vsakršnim dejanjem, ki bi lahko »zazibale čoln«. Vseeno pa bom v nadaljevanju vztrajal pri tem, da je takšen neuspeh pri spodbujanju praktičnega delovanja (*praxis*) razočaranje.

Dosežki in omejitve

Če se ozremo nazaj na posamezne elemente učnih srečanj, postane jasno, da je prišlo do več posegov na področje, ki ga močno obvladujejo tradicionalne metode učenja in poučevanja. Z vključevanjem različnih vrednot in humanističnih načel v program so srečanja postala močan primer dialoškega izobraževanja. Program je uspel spodbuditi zanimanje udeležencev in udeleženk, saj so bili mnogi navdušeni nad razpravo in sodelovanjem v predlaganih diskusijah. To je bilo za udeležence in udeleženke izobraževanja zelo dobrodejno, saj so bili od prej navajeni le na monološke oblike izobraževalnih praks. Popestritev stila učenja s humorjem in pogovornim jezikom je udeležencem in udeleženkam omogočila rabo bolj neformalnega jezika, s čimer so lahko uporabili tudi svoje kulturne prednosti. Diskusij torej ni omejevala raba zapletenih jezikovnih kodov – ravno nasprotno, na učnih

srečanjih so udeleženci in udeleženke izražali svoja resnična mnenja o »starosti prijaznih skupnostih«, soočili so se z izvori problemov in z načini premagovanja preprek, ki zavirajo starosti prijazne politike. Kot kažeta naslednja odlomka, je učni program uspel starejše odrasle spodbuditi h kritični refleksiji: »Najboljša pri tem tečaju je bila vloga učitelja, ki nam je pomagal bolje razumeti, kako in zakaj se nekatere politike uveljavijo, druge pa ne. Nikoli nisem razmišljala, da imajo nekatere organizacije več moči od drugih in da jim zaradi tega bolj kot drugim ljudem uspe sporočiti, kar je v njihovem interesu.« (Silvana)

Drugi razlog za zadovoljstvo je pogajanje o vnaprej določenem kurikulumu. Kot posledica takšnega dejanja so udeleženci in udeleženke lahko zasedli prostor za učenje, ki jim je zagotavljal občutek za nove možnosti, prostor, ki je odprt, ustvarjalen in potencialno transformativen. Dodatna pozitivna posledica je bila aktivno sodelovanje žensk in starejših odraslih iz delavskih okolij pri uspešnih in sodelovalnih pogajanjih. To je dodaten dosežek za kritično geragogiko, saj nas Paechter (2004) opominja, da je večina izobraževalnih kurikulumov inherentno spolno in razredno označenih. To tudi v resnici drži za večino primerov učnih programov za starostnike – posebej za univerze za tretje življenjsko obdobje –, kjer so kurikuli globoko zakoreninjeni v elitnih/moških agendah, ki jih razvijajo profesionalne skupine, zaposlene v tradicionalnih univerzitetnih okoljih (Formosa 2010b, 2012). Možnost uporabe posrednikov, ki naslavljajo potrebe svojih vrstnikov, in tudi podajanje lastnih predlogov sta na udeležence in udeleženke delovala tako, da so se zavedli brisanja meje med »učiteljem« in »učencem«, obenem pa se je tako zagotavljala možnost za izboljševanje nekognitivnih spretnosti, kot je javno nastopanje. Učna srečanja so bila daleč od enosmernega procesa – torej od »učitelja« k »učencem«. Ta proces mi je dal priložnost spoznavanja vrednot, običajev in znanja starejših odraslih. V svoje zadoščenje sem opazil, da se je z vsakim srečanjem več vprašanj začinjalo z »zakaj«, ne pa s »kaj«, saj je udeležence in udeleženke vse bolj zanimalo odkrivanje skritih družbenih struktur, ki družbo držijo skupaj. Do konca učnega programa so se udeleženci in udeleženke strinjali, da učenje ni preprosto zbiranje med seboj nepovezanih informacij. Tega dosežka ne smemo podcenjevati, saj večina – če že ne vse – učnih priložnosti za odrasle v Dingliju sledi tradicionalnim metodam izobraževanja, kjer učenje poteka kot enosmerni proces komunikacije od učitelja k učencem, brez prostora za dialoške posege. Človek bi kar napovedal, da bo v bližnji prihodnosti lokalni svet Dinglija koordiniral srečanja »usposabljanja učiteljev«, ki bodo povečala občutljivost andragogov za kritične učne prakse.

To pa seveda ne pomeni, da nismo naleteli na nobene težave ali da je bilo vse skupaj en sam uspeh. Posamezni udeleženci in udeleženke so se – vsaj sprva – očitno počutili nelagodno ob moči, ki so jo dobili, saj so od mene pričakovali, da jim bom ponudil rešitev za to, kako Dingli napraviti starosti prijaznejši. Jasno je bilo, da so ti udeleženci in udeleženke učenje enačili z avtoritarnim in vsemogočim učiteljem, in mnogo energije je bilo potrebne, da sem jih prepričal o nasprotnem. Tako se je večkrat zgodilo, da so moji naporu udeležencem in udeleženkam pomagati pri razmišljanju o širših družbeno-ekonomskih in političnih realnostih naleteli na to, kar Shor in Freire (1987) imenujeta »kultura molka«. To je bilo posledica dejstva, da so udeleženci in udeleženke v dolgih letih ponotranjili pasivne vloge,

ki naj bi jih »učenci« prevzemali, zato se jim je bilo zdaj težko postaviti v položaj kritičnega premišljevanja. Druga ovira na poti k ciljem kritične geragogike je bila, da so mnogi udeleženci in udeleženke hitro podlegli pojavu »pripisovanja krivde žrtvi«. To je bilo utemeljeno na njihovem prepričanju, da je družba bolj ali manj pravična in da so težavne situacije posledica osebnih napak ljudi: »Edino tu ostajam pri svojem, saj še vedno mislim, da ljudje živijo v takšni družbi, kot si jo zaslužijo. Izvolijo politike, ki so odgovorni za politiko, in zato se nima smisla pritoževati. Mislim tudi, da bi starostniki, ki so na pragu revščine, lahko več delali in ne zapravili vsega svojega denarja.« (Mary)

Soočanje s takšnimi idejami je bilo težavnejše, kot sem pričakoval, saj se nisem spopadal le s preteklo vzgojo, ampak tudi s sodobnim neokolonialističnim malteškim etosom. Ker je vloga kritičnega izobraževalca neposredno delovanje proti prepričanjem, ki jih spodbujata masovna kultura in politika, je bil napredek v učni skupini pogosto izničen, saj so se udeleženci in udeleženke ponovno zlili s prevladujočo družbo. Tako ni bilo nič nenavadnega ugotoviti, da so bile zapravljene tiste kritične spretnosti, ki so jih udeleženci in udeleženke usvojili na prejšnjih srečanjih. Najbolj problematično pa je bilo nemara dejstvo, da se udeleženci in udeleženke niso namenili radikalno spreminjati svojih življenj; edine »radikalne« spremembe, ki smo jih opazili, pa so bile »osebne« narave. Udeležencev in udeleženek ni pritegnilo – morda zaradi strahu – oblikovanje skupine pritiska, ki bi si prizadevala za to, da bi lokalni svet v Dingliju sprejel starosti prijaznejše ukrepe. Sam sem si zamislil, da bi udeleženci in udeleženke pripravili manifest za starosti prijazno življenje v Dingliju. Manifest bi predstavili županu in deloval bi kot katalizator za uvedbo dodatnih starosti prijaznih politik v Dingliju. A predlog med udeleženci in udeleženkami sploh ni bil priljubljen. Čeprav so bili zelo motivirani za kritično mišljenje, so bili do dejanj zadržani. Tako ni bilo nikakršnega napredka glede mojega cilja, da bi jih pripravil do kritičnega razmišljanja o človekovih političnih okoliščinah. Čeprav nekatere skupine starejših državljanov in državljanek – kot so *Raging Grannies* (Besne babice) (Sawchuk 2009) – privlači freirovski pristop, je paradigmo »obvezne revolucije« težko prenesti na vse starejše odrasle. Kot je pojasnila ena od udeleženek, je eden od razlogov, da je freirovska ideologija pri starejših odraslih nepriljubljena, morebiti povezan s specifično stopnjo biopsihosocialnega razvoja, ki določa starost: »Kar je, je! Naše življenje je mimo. Nima smisla poskušati spreminjati prihodnost. Gre za izgubljeno stvar, saj čas ni na naši strani. Bolj smiselno je pogledati, katere napake, ki si jih naredil v preteklosti, je mogoče omejiti ali morebiti celo popraviti. Pri naši starosti živimo v spominih, ne v prihodnosti.« (Rita)

Ob koncu naj dodam še, da kritična geragogika temelji na stopnji empatije, ki jo je z udeleženci izobraževanja zmožen pedagog oziroma andragog. Vendar je to lažje reči kot storiti. Čeprav sem se uspel vživeti v mnoge vsakdanje izkušnje starejših odraslih v Dingliju, sta me moj spol in generacijski habitus močno omejevala. Na primer: sam sem zagrizen okoljevarstvenik, večina udeležencev in udeleženek pa prihaja iz družin z močno kulturo lovljenja in ubijanja ptic. Zdaj se zavedam, da skupino sestavljajo heterogene vrednote, zato je težko, če že ne nemogoče, doseči konsenz in spravo.

Zaključek

Tega besedila ne smemo razumeti kot poskusa ustvarjanja novih oblik instrumentalnega znanja o kritični geragogiki, ampak le kot poskus boljšega razumevanja praktičnih vidikov, ki se pojavijo pri izvedbi kritičnega učnega programa. Članek je tako v več pogledih nadaljevanje mojih poskusov, da bi na področje izobraževanja starejših odraslih vpeljal kritični vidik (Formosa 2000, 2002, 2005, 2007, 2010b, 2011, 2012). Gre za nadaljnjo podporo razvoju izobraževalnih programov, ki spodbujajo aktivno in sodelovalno učenje, s čimer učni programi postajajo relevantni za resnične izkušnje udeležencev izobraževanja, hkrati pa krepijo zmožnost starejših udeležencev izobraževanja, da se zanašajo na svoje že doseženo znanje in ga obenem razširjajo. Z naslonitvijo na feminizem je bil moj cilj poudariti potrebo, da tako izobraževalci kot tudi udeleženci izobraževanja »sodelujejo pri razvijanju takšnega kurikula, ki jasno izrazi načine, na katere naše izkušnje moči, privilegijev in diskriminacije [...] vplivajo na našo prakso« (Burke in Jackson 2007, str. 166). Kar zadeva naš učni program, smo ta cilj dosegli le delno. Po eni strani ni nobene dvoma, da smo ga dosegli pri spodbujanju starejših odraslih k boju in iskanju lastnih stališč in glasov, pa tudi pri izoblikovanju mest odpora, subverzije in novih možnosti. Po drugi strani pa je vendarle jasno, da se obljuba kritične geragogike, da bo starejše odrasle popeljala od »refleksije« k »dejavnosti«, ni uresničila. Na splošno so starejši odrasli, ki živijo v ruralnih predelih, nagnjeni k spoštovanju oblasti – to je k podpori »moralnega reda, ki daje legitimnost njihovi lastni politični, materialni in družbeni podrejenosti« (Parkin 1971, str. 84). Čeprav je učni program udeležencem in udeleženkam omogočil boljše razumevanje njihove lastne identitete, pa tudi osebnega odnosa v sodobnih družbeno-ekonomskih strukturah, se to, kar Hooks (1993, str. 147) imenuje »identiteta v odporu«, ni uresničilo. Na osnovi podatkov iz članka je mogoče spoznati, da ko se posamezniki starajo, izkusijo »obrat v metaperspektivi, od materialne in racionalne vizije k bolj kozmični in transcendentni« (Tornstam 1989, str. 60), ki zasenči radikalne politične zaveze.

Zadnje vprašanje pa zadeva »zunanjost veljavnost« izsledkov te študije primera – z drugimi besedami, v kolikšni meri lahko rezultate posplošimo na druga okolja. Vendar, kot poudarjata Payne in Williams (2005), »je prepričanje, da moramo izbirati med 'interpretativno sociologijo', ki zavrača vsakršno posploševanje, in sociologijo, ki se zanaša na totalne in aksiomatske posplošitve [...] preveč poenostavljeno« (prav tam, str. 295–296).

Literatura in viri

- Alley, D., Liebig, P., Pynoos, J., Benerjee, T. in Choi, I. H. (2007). Creating elder-friendly communities: Preparation for an aging society. *Journal of Gerontological Social Work*, 49, št. 1–2, str. 1–18.
- Baringer, D. K., Kundrat, A. L. in Nussbaum, J. F. (2004). Instructional communication and older adults. V: J. F. Nussbaum in J. Coupland (ur.). *Handbook of communication and aging research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, str. 543–562.

- Battersby, D. (1987). From andragogy to geragogy. *Journal of Educational Gerontology*, 2, št. 1, str. 4–10.
- Battersby, D. (1993). Developing an epistemology of professional practice within educational gerontology. *Journal of Educational Gerontology*, 8, št. 1, str. 17–25.
- Brady, E. M., Holt, S. in Welt, B. (2003). Peer teaching in lifelong learning institutes. *Educational Gerontology*, 29, št. 10, str. 851–868.
- Burke, P. J. in Jackson, S. (2007). *Reconceptualising lifelong learning: Feminist interventions*. London: Routledge.
- Clark, F., Heller, A., Rafman, C. in Walker, J. (1997). Peer learning: A popular model for senior education. *Educational Gerontology*, 23, št. 8, str. 751–763.
- Erickson, D. (2009). Learning in retirement peer instructors: In over their heads or swimming comfortably. *Educational Gerontology*, 35, št. 5, str. 393–408.
- Findsen, B. (2007). Freirean philosophy and pedagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25, št. 6, str. 545–559.
- Findsen, B. in Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Amsterdam: Sense.
- Formosa, M. (2000). Older adult education in a Maltese University of the Third Age: A critical perspective. *Education and Ageing*, 15, št. 3, str. 315–339.
- Formosa, M. (2002). Critical gerogogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 17, št. 3, str. 73–86.
- Formosa, M. (2005). Feminism and critical educational gerontology: An agenda for good practice. *Ageing International*, 30, št. 4, str. 396–411.
- Formosa, M. (2007). A Bourdieusian interpretation of the University of the Third Age in Malta. *Journal of Maltese Education Research*, 4, št. 2, str. 1–16.
- Formosa, M. (2009). *Class dynamics in later life: Older persons, class identity and class action*. Hamburg: Lit Verlag.
- Formosa, M. (ur.). (2010a). *Sustainable development strategy: Dingli 2020*. Malta: Dingli Local Council.
- Formosa, M. (2010b). Universities of the Third Age: A rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education*, 8, št. 3, str. 197–219.
- Formosa, M. (2011). Critical Educational gerontology: A third statement of principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2, št. 1, str. 317–332.
- Formosa, M. (2012). Education and older adults at the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 38, št. 1, str. 1–13.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Hammondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Gladdish, L. (2010). *Learning, participation and choice: A guide for facilitating older learners*. Leicester: NIACE.
- Glendenning, F. in Battersby, D. (1990). Why we need educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. V: F. Glendenning in K. Percy (ur.). *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*. Keele, Staffordshire : Association for Educational Gerontology, str. 219–231.
- Hooks, B. (1993). Speaking about Paulo Freire: The man, his work. V: P. McLaren in P. Leonard (ur.). *Paulo Freire: A critical encounter*. London: Routledge, str. 146–154.

- John, M. T. (1983). *Teaching and loving the elderly*. Springfield: Charles C. Thomas.
- John, M. T. (1988). *Geragogy: A theory for teaching the elderly*. Binghampton: The Haworth Press.
- Lebel, J. (1978). Beyond Andragogy to Geragogy. *Lifelong learning: The adult years*, 1, št. 9, str. 16–18.
- May, T. (1993). *Social research: Issues, methods and process*. Buckingham: Open University Press.
- Mott, V. W. (2008). Rural education for older adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 117, str. 47–57.
- National Office of Statistics (2011). *Demographic review 2010*. Malta: National Office of Statistics.
- Nye, E. F. (1998). A Freirean approach to working with elders or: *Conscientização* at the Jewish community centre. *Journal of Aging Studies*, 12, št. 2, str. 107–116.
- Paechter, C. (2004). The gendered curriculum. V: H. Claire (ur.). *Gender in education 3–19: A fresh approach*. London: ATL, str. 87–93.
- Parkin, F. (1971). *Class inequality and political order*. London: McGibbon and Ree.
- Payne, G. in Williams, M. (2005). Generalisation in qualitative research. *Sociology*, 39, št. 2, str. 295–314.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating education for older learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sawchuk, D. (2009). The Raging Grannies: Defying stereotypes and embracing ageing through activism. *Journal of Women and Ageing*, 21, št. 3, str. 171–185.
- Shor, I. in Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Bergin and Garvey.
- Simson, S., Thompson, E. in Wilson, L. (2001). Who is teaching lifelong learners? A study of peer educators in Institutes for Learning in Retirement. *Gerontology and Geriatrics Education*, 22, št. 1, str. 31–43.
- Strauss, A. in Corbin, J. (1997). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oakes: Sage.
- Tornstam, L. (1989). Gero-transcendence: A meta-theoretical formulation. *Aging: Clinical and Experimental Research*, 1, št. 1, str. 55–63.
- Van Wynen, E. A. (2001). A key to successful aging: Learning-style patterns of older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 27, št. 9, str. 6–15.
- Withnall, A. (2010). *Improving learning in later life*. London: Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn* (3. izdaja). San Francisco: Jossey Bass.
- Yeo, G. (1982). Eldergerogy: A specialised approach to education for elders. *Lifelong learning: The adult years*, 5, št. 5, str. 4–7.