

**Slovenska univerza za tretje
življenjsko obdobje**



Mentor in znanje 2014/št. 1

Spoštovane mentorice, spoštovani mentorji,

že nekaj časa se nisem oglasila. Evropski in drugi projekti jemljejo dah in energijo. Danes vam želim posredovati dokaj temeljno razmišljanje o tem, kako so se oblikovali koncepti in poimenovanja na področju izobraževanja starejših.

Nedavno smo prejeli informacijo "Ustanovili smo univerzo za tretje življenjsko obdobje. Ima dve sekciji: zdravstvo in italijanščino". To seveda ni univerza in se tako tudi ne more imenovati. To je izobraževalna ponudba dveh tečajev. Upam, da vam bo to branje (datoteka v priponki) pojasnilo, kako se je oblikoval koncept Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, da vas bo potrdilo v prepričanju, da ne gre za "izobraževalno ponudbo", marveč za precej več; za cel koncept razvoja in socialne vključenosti starejših. Tisto več, kar nas in vas vodi pri svojem delu.

Pa lep pozdrav,
Dušana Findeisen

Dušana Findeisen

Posebna narava izobraževanja starejših, izvor in razvoj konceptov ter prakse v evropskem prostoru

Izobraževanje starejših odraslih se razvije v različnih družbenih in kulturnih okoliščinah, pod vplivom teoretskih konceptov več ved, pa tudi na temelju spoznanj iz izobraževalne prakse. Tako ne čudi dejstvo, da to izobraževanje v različnih evropskih državah dojemajo, konceptualizirajo in poimenujejo različno.

Za izobraževanje starejših odraslih je družbeni kontekst nadvse pomemben. Vrednost izobraževanja, ki naj starejše poveže z družbo, pa lahko merimo s kriteriji: (1) ekonomskega razvoja (več bogastva), (2) družbenega razvoja (več neodvisnosti, participacije, več soodločanja), (3) osebne rasti (več znanja, ustvarjalnosti, manj konformizma), pri čemer moramo ugotoviti, katere kulturne okoliščine so potrebne za to, da se izobraževanje starejših odraslih lahko dobro razvija, kajti na kulturne okoliščine je treba vplivati. Pri tem velja poudariti, da do izobraževanja starejših odraslih navadno pride bolj iz družbenih kot individualnih razlogov.

Opredelitev, izvor in oblikovanje konceptov

Opredelitve izobraževanja starejših odraslih so različne. Peterson (1976, str. 62) zanj uporabi izraz izobraževalna gerontologija in tako pokaže, da se v izobraževanju starejših odraslih srečata vsaj dve vedi: gerontologija (veda o starosti, staranju in starejših) in veda o izobraževanju (pedagogika, andragogika). Peterson pravi, da izobraževalna gerontologija pomeni teorijo in prakso izobraževalnih prizadevanj za starejše in starajoče se posameznike, pa tudi teorijo in prakso o starejših in starajočih se posameznikih. Pri tem se izluščijo trije vidiki izobraževalne gerontologije: (1) izobraževanje za tiste, ki so srednje starosti, in starejše, (2) izobraževanje o starejših in tistih, ki so srednje starosti, namenjeno tako splošnemu kakor tudi specializiranemu občinstvu in (3) izobraževanje, ki je namenjeno pripravi za delo s starejšimi in tistim, ki z njimi delajo bodisi poklicno ali delno poklicno.

Med dokaj različnimi definicijami izobraževanja starejših smo izbrali Petersonovo definicijo (ne pa tudi poimenovanja!) in sicer zato, ker najbolje ustreza celostnim slovenskim prizadevanjem na področju izobraževanja starejših. Petersonov izraz izobraževalna gerontologija iz leta 1976 se je udomačil v španskem in angleškem jeziku. V francoščini so ga nadomestili z izrazom izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju (fr. 'l'éducation au troisième âge'), v nemščini srečujemo izraz Geragogik in nedavno tudi Seniorenbildung, v nekdanji Federativni Jugoslaviji pa smo se leta 1984 odločili za besedno zvezo izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, saj smo želeli dati poudarek tesnim vezem med izobraževanjem v poznejših letih življenja in življenjem samim. Če kdaj vzdolž življenja, je povezava med vseživljenjskim izobraževanjem/učenjem in življenjem prav v času starosti najtesnejša in takšna tudi mora biti. Razmišljati o tem, da izobraževanje za starejše odrasle traja »celo« do konca poklicne poti, pomeni zanikati pomen vseživljenjskega izobraževanja in njegovo naravno, njegovo nujno povezanost z vsemi razsežnostmi življenja in ne le z delom.

Izobraževanje v poznejših letih življenja se kot strokovno poimenovanje skuje v Ulmu na konferenci o produktivnosti starejših leta 1995. Navzoči na konferenci ga sprejmejo po dolgotrajni razpravi, predlaga pa ga Peter Jarvis. Findeisen (1999) opozori na primernost tega poimenovanja v postmodernem obdobju, ko

med starostnimi obdobji ni več jasnih meja oz. se ta vse bolj povezujejo v celoto, življenjski krog. Pojasni, da gre za izobraževanje starejših delavcev, starejših pred upokojitvijo, starejših po upokojitvi ali v tretjem življenjskem obdobju in starejših v stanju odvisnosti in/ali institucionalni oskrbi oziroma v četrtem življenjskem obdobju. Findeisen poudari še, da to izobraževanje vsakokrat spremlja tudi izobraževanje tistih, ki prihajajo v stik s starejšimi in z njimi delajo (delodajalci, sodelavci, izobraževalci, socialni delavci, zdravstveno osebje, politiki, novinarji itd). Doda tudi, da ni nujno, da si posamezne ciljne skupine sledijo po kronološkem redu in starostnih obdobjih, kajti starostna obdobja se danes prekrivajo in pomenijo bolj stanja, sredi katerih se lahko znajde kdorkoli, ne glede na starost. Katerikoli odrasli se namreč lahko znajde v položaju, značilnem za starejše delavce, tj. na robu delovne skupnosti, brez možnosti odločanja in dostopa do izobraževanja, "bičan" z družbenimi stereotipi. Kdorkoli je lahko za neko obdobje svoboden dela in se lahko posveti osebnostnemu razvoju, kar se navadno dogaja po upokojitvi; vsakomur se lahko zgodi, da je dokončno potreben pomoči in postane delno odvisen, kar je sicer značilno za četrto življenjsko obdobje. Ta stanja se lahko dogajajo tudi mlajšim ali srednje starim odraslim. Gre torej za stanja, ki so za starejše bolj značilna kot starost sama in jih velja v izobraževanju upoštevati (Findeisen, 1999).

Izobraževanje odraslih in izobraževanje starejših odraslih sta tesno povezani, a tudi močno različni področji. Če hočemo izobraževanje starejših odraslih resnično razumeti, pa ne smemo izhajati iz njune različnosti, kajti distinktivne razlike med njima so zmeraj zvedljive le na plus ali minus, le na navzočnost ali odsotnost izbranega elementa primerjave pri enem ali drugem pojavu (Dolar, 2010). Takšna naravnost mišljenja nam ne pomaga prodreti v resnično drugačnost izobraževanja starejših odraslih. Tako programov za odrasle ni moč "prilagoditi za starejše odrasle" in izobraževanja starejših odraslih ni mogoče organizirati po modelu izobraževanja odraslih, individualnih in družbenih ciljev izobraževanja starejših pa ne moremo kar preslikati v izobraževanje starejših, ampak jih moramo šele odkriti ipd. Narava izobraževanja starejših odraslih je namreč posebna – da jo spoznamo, potrebujemo čas, študij, opazovanje in sklepanje.

Zdi se, da je izobraževanje odraslih in starejših odraslih neizogibno potrebno, kajti človek je do konca svojega življenja narejen tako, da njegov razvoj nikoli ni dokončan. Heidegger (v Benasayag, 2004, str. 16) pravi, da človek ostaja človek v razvoju, človek kot tendenca.

V nasprotju s tem je dolgo vladalo prepričanje, da se posameznik, ko odraste, preneha učiti. Kant (v *Über Pädagogik*, 1803 (slov. Pedagoški spis) pravi, da naj bi se to zgodilo pri njegovih šestnajstih letih, potem pa človeka ne moremo več poučevati in zanj skrbeti ali ga vzgajati, čeprav je nanj takrat še zmeraj mogoče prenašati kulturo. Toda danes vemo, da se odrasli s pomočjo učenja in izobraževanja oblikuje in preoblikuje skozi vse življenje, vse do zadnjega diha.

V istem času – v času francoske revolucije leta 1792 – pa Nicolas de Condorcet v tretjem zvezku svojega monumentalnega dela *Načrt za javni uk* posebno pozornost posveti izobraževanju odraslih vseh starosti in obeh spolov. Učitelji naj bi bili nedeljski učitelji, ki naj bi v nedeljskih šolah poučevali odrasle. Potrebno je bilo izdati poljudne priročnike, almanahe, enciklopedije, odpreti javne knjižnice, umetnostne in naravoslovne muzeje, galerije, uvesti praznovanja in druge dogodke, kjer je bilo moč učiti in vzgajati odrasle. Condorcet – naslanjajoč se na izrek francoske revolucije "Svoboda, enakost, bratstvo" – opozori na pomen izobraževanja odraslih in pokaže na vire učenja zanje, ki so zunaj učilniških zidov oz. so sredi življenja samega. Verjame v človekov napredek in njegove zmožnosti, da se izpopolni. Za našo obravnavo je pomembno vedeti, da Condorcet učenju ne postavi starostnih meja. »Izobraževanje naj bi bilo univerzalno

in namenjeno vsem državljanom, zajeti mora cel sistem znanja, odraslim vseh starosti pa mora dati možnost, da znanje ohranijo in si pridobijo tudi novo znanje» (Kallmeyer, 1976).

V zadnjih petdesetih letih 20. stoletja je bil koncept izobraževanja v tesni povezavi s šolo in šolanjem ter je postal bogatejši z vidika starostnega razpona učencev. Obdobje, ko se nekdo izobražuje, se je po starostni lestvici močno podaljšalo navzdol in navzgor. Mialaret (1976, str. 10-11) zapiše: »Na oder je stopilo permanentno, nenehno izobraževanje in sicer v začetku 20. stoletja z ljudskimi univerzami, univerzami za tretje življenjsko obdobje za tiste, ki ne potrebujejo spričevala, pa si znanja želijo (...). Pojavijo se gerontološke študije, s katerimi se zgradijo temelji za izobraževanje onih, ki niso več poklicno dejavni.«

Izobraževanje odraslih se je sprva razvilo iz šolskega izobraževanja, po drugi strani pa je ponekod izšlo iz izobraževanja odraslih. Teoretične temelje izobraževanja starejših odraslih velja poiskati v andragogiki, pedagogiki, gerontologiji in drugih referenčnih vedah. K boljšemu razumevanju starejših učencev sta prispevali tudi razvojna psihologija in psihologija staranja, čeprav se je slednja razvila razmeroma pozno, šele po drugi svetovni vojni.

Ne glede na družbeni pomen izobraževanja starejših odraslih, je na vprašanje, kdaj se je izobraževanje starejših odraslih začelo v Evropi, nemogoče odgovoriti. Lahko le sklepamo! Starejši se kot politično in družbeno vprašanje pojavijo šele konec petdesetih let, saj so bili zaradi obnove dežele, ki je bila v povojnem obdobju v ospredju, zanimivi le mladi. Oblasti, zlasti lokalne, so takrat presenečene ugotovile, da obstaja tudi kopica starejših, s čimer so se pričele ukvarjati tudi lokalne politike starosti in staranja, kar je dalo osnovo za prvotno razmišljanje o potrebnosti izobraževanja starejših odraslih.

Izobraževanje starejših odraslih je nemalokrat zraslo na prostovoljskih osnovah sredi skupnostnega izobraževanja, za katerega pa ne vemo, kdaj se je pričelo. Izobraževanje odraslih se je pri Dancih začelo z ljudskimi visokimi šolami pred dvesto leti, pri Angležih po prvi svetovni vojni, ko so se iz vasi v mesta preselile množice invalidnih vojakov, ki so se vrnil s fronte, pri Fincih se je pričelo z urbanizacijo vasi (Poster, C., Kruger, A., 1990). V Sloveniji začetke povezujemo s tabori in čitalnicami v devetnajstem stoletju ter trdimo, da ima izobraževanje starejših odraslih vsekakor pogosto korenine v skupnostnem izobraževanju. S filozofskega zorišča sta skupnostno izobraževanje in izobraževanje starejših koncepta v razvoju, kar kaže na njuno živost in odzivnost na spreminjajočo se družbo.

Okrog leta 1960 se oblikuje nov, za izobraževanje starejših odraslih pomemben koncept, tj. koncept permanentnega izobraževanja skozi vse življenje, kar pomeni, da se to izobraževanje nikoli na ustavi ter je zmeraj izpostavljeno pomembnim spodbudam in vplivom (Kotasek, 1972). To ne velja le za mlade in srednje stare, ampak nedvomno tudi za starejše odrasle. Slednjim, ekonomsko nedejavnim (tudi otroci niso ekonomsko dejavni), so namreč dolgo odrekli pravico do učenja po upokojitvi. Nenaklonjenost učenju – ki ni namenjeno le za delo, ampak za življenje kot celoto – razloži, zakaj so izobraževanje otrok, predšolsko izobraževanje in še bolj izobraževanje starejših odraslih iz vseživljenjskega izobraževanja pogosto izključeni.

V 70-tih se je oblikovala andragogika, ki je za našo obravnavo pomembna miselna šola. Ko Malcom Knowles govori o andragogiki, ima v mislih metode in načine, ki se osredotočajo na odraslega, ki postane središče vseh izobraževalnih prizadevanj. To še toliko bolj velja za starejše odrasle. Ni presenetljivo, da so v tistih evropskih državah – kjer je bilo izobraževanje odraslih dobro razvito – metode in načine s področja

andragogike sprva prenesli v izobraževanje starejših odraslih, dokler niso pričeli odkrivati drugačnosti tega izobraževanja.

Koncept izobraževanja starejših odraslih je v posameznih evropskih državah različen, odvisno od družbenega konteksta in akterjev, ki ga ustvarjajo, pa tudi odvisno od praks, ki se tam razvijajo. Zdi se, da je slovensko izobraževanje starejših odraslih bolj celostno konceptualizirano kot v drugih evropskih državah, in sicer zato, ker sta inducirana praksa univerze za tretje življenjsko obdobje in njena rast ves čas tekli ob obsežnem opazovanju in aplikativnem raziskovanju – ob upoštevanju opazovanih, zaznanih, analiziranih in preudiciranih potreb starejših odraslih študentov ter lokalnega razvoja. Poleg tega smo se v Sloveniji odločili, da se na spoznanja maloštevilnih tujih avtorjev ne bomo zanesli, in sicer zato, da ne bi zmotili lastnega sklepanja na temelju opazovanja naše prakse.

Tesna povezanost izobraževanja starejših odraslih z družbenim kontekstom

Goguelin analizira razmerje med posameznikom in družbenim razvojem, pri čemer poudari, da so pomembna merila, s katerimi merimo uspešnost tega razmerja (ekonomska, družbeno razvojna, osebno razvojna). Poudari tudi, da je pri tem pomembno, da se vprašamo, katere kulturne okoliščine so potrebne, da lahko človek (tudi starejši) zadovolji potrebe ekonomskega, družbenega in osebnega razvoja (Goguelin v Besnard, 1994, str. 39). Nanje želimo vplivati preko izobraževanja starejših.

Izobraževanje starejših odraslih je odgovor na družbene spremembe in spremembe v osebni življenju, na katere se je moč pripravljati, še predno nastopijo oz. se s spremembami lahko spopadamo ob tem, ko nastanejo in tudi po tistem, ko so že minile. Vzemimo primer iz osebnega življenja: ko se starejši človek pripravlja na odhod otrok iz gnezda, se uči v času, ko se to dogaja in po samem dogodku, ko mora znova najti ravnotežje.

Pri tem pa morajo predhodno biti zadovoljene temeljne potrebe v osebni življenju in v družbi (potreba po varnosti, materialni preskrbljenosti). Zdi se, da je izobraževanje starejših možno le tam, kjer so navzoče temeljne okoliščine, ki zagotavljajo avtonomnost. V državah z nizkim dohodkom na glavo prebivalca in malo družbenimi storitvami starejši niso imeli navade prav dosti sodelovati v procesih odločanja, zato se tam kot po pravilu izobraževanje starejših ni pojavilo.

Izobraževanja starejših ne bo, če se napovedujejo ali že tečejo velike družbene prekinitev, kot so vojna, množična nezaposlenost, politična nestabilnost v državi. Iz teh družbenih dogajanj so starejši izključeni. Družbena marginaliziranost starejših odraslih se običajno kaže tudi v pomanjkanju izobraževalnih vsebin, ki bi njihov položaj v družbi namensko spreminjale. Prevladujejo take vsebine, ki so osredotočene na njihovo individualno življenje.

Izobraževanje starejših odraslih in svetovanje zanje pa morata zrcaliti tudi velike družbene spremembe, kot so spremembe na področju zaposlovanja, staranja delovne sile, staranje prebivalstva, migracije, nove tehnologije, porast kriminala, odsotnost prava, spremenjene družbene vrednote, ljudska kultura ipd.

Od kod izvirajo in kakšne so razlike v izobraževanju starejših odraslih v evropskem prostoru

Kar največje razvijanje potencialov čim večjega števila ljudi skozi njihovo celotno življenje pomeni družbeno pravičnost in obenem ključ do družbenega ravnotežja. Kljub temu spoznanju pa te družbene "pravilnosti" v zahodnih evropskih državah dolgo ni bilo, saj so starejši postali družbeno in politično vprašanje šele konec petdesetih let preteklega stoletja. Pred tem so se v povojnem obdobju v Evropi zanimali zgolj za mlade in za obnovo porušene Evrope.

V okvir permanentnega izobraževanja ali izobraževanja skozi vse življenje se torej uvršča tudi izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih. Oblike tega izobraževanja so mnogotere, saj se v njih izkazuje raznolikost družbenih in vzgojno-izobraževalnih okolij, iz katerih izhajajo.

V 60-tih letih so se nekatere države, denimo Francija, pričele ukvarjati z vprašanjem prostega časa, saj so bile sredi industrijskega razcveta, z nastankom industrijske družbe pa je povezan tudi začetek dojemanja prostega časa, kot ga poznamo danes. Zanimanje je bilo posvečeno vsebinam prostega časa zaposlenih, pa tudi starejših. Vlada je takrat postala stabilnejša, manj je bilo strankarskega nasprotovanja – to pa je tudi nujna okoliščina, da se vlade ne zanimajo zgolj za pokojninske sheme, socialno in zdravstveno zaščito starejših, ampak se pričnejo zanimati tudi za slog življenja starejših. V tem času zrastejo klubi upokojencev, univerze tretjega časa, univerze za tretje življenjsko obdobje (1972).

Najbolj so odjeknile, tudi preko meja, univerze tretjega življenjskega obdobja. Pierre Vellas, avtor dela Tretji dihi, je ustanovitelj prve take univerze v Toulousu, leta 1973. Ko sem ga leta 1987, oborožena z nekaj izkušnjami z izobraževanjem starejših obiskala v Toulousu, mi je zaupal, da je navada, da se v vsaki deželi vpraša, kakšen status imajo tam starost in stari ljudje ter kakšen je položaj mladih. Odgovor namreč najbolje pokaže, za kakšno družbo gre. Položaj teh družbenih skupin "izmeri temperaturo" družbe, njeno povezanost in trdnost. Tako Vellas meni, da je ena temeljnih nalog univerze za tretje obdobje doseči napredovanje družbe v celoti. Pri tem univerza starejšim nudi okolje, v katerem se lahko "prerodijo" (Vellas, 1977). Vellas je v Lūchonu v Pirenejih ustanovil tudi Poletno univerzo za tretje življenjsko obdobje. Iz bežne pripombe njegove sodelavke, da bi lahko predavanja univerze za tretje obdobje snemali na kasete, se oblikuje tudi neke vrste univerza za tretje življenjsko obdobje na domu za tiste, ki ne morejo od doma. Univerza za tretje življenjsko obdobje v Toulousu – s pomočjo tiska, radia in televizije in seveda posledično z državnim hotenjem ter delovanjem socialistične vlade – da podlago za nastanek 73-tih univerz v Franciji, ki so vse priključene rednim univerzam. Takšen status sicer ni najbolj zadovoljiv, ker v institucionalizacijo sili nekaj, kar bi bolje živelo kot gibanje. Nastanek mreže univerz povsem ustreza siceršnjemu načinu delovanja v izobraževanju in animaciji v Franciji – gre namreč za zmeraj prisotno težnjo k razvoju mreže, ki pa običajno nastane na podlagi prvega pilotnega poskusa. Univerze za tretje življenjsko obdobje so doživele največji odziv v romanskih deželah (Belgiji, Italiji), takoj nato pa še v Nemčiji. Značilnost mnogih univerz za tretje življenjsko obdobje je tudi raziskovalno in razvojno delo (88 % dela, ki ga, denimo, opravi Univerza za tretje življenjsko obdobje v Toulousu, je raziskovalne narave).

Nekaj poskusov s tem imenom in drugačno organiziranostjo ter drugačnimi motivacijskimi gibalci je bilo tudi drugod. V Varšavi je tako bila prva univerza za tretje življenjsko obdobje na Medicinski fakulteti. Danes na Poljskem obstaja čez 350 univerz za tretje življenjsko obdobje, ki so našle finančno podporo pri občinah in so zato organizirane kot nevladne organizacije. Večinoma ne poznajo svojih korenin in začetnega koncepta, so bolj skupnostne narave.

Na Češkem, v Pragi, so univerzo za tretje življenjsko obdobje omenjali že leta 1989. Oblikovala se je na prostovoljnih osnovah na medicinski fakulteti ter se posvečala predvsem razumevanju in ohranjanju zdravja starejših. Vpis na to univerzo je mogoč le ob zaključenem zrelostnem izpitu.

Na Slovaškem je nastala univerza za tretje življenjsko obdobje pri Univerzi Comenius. Njen program vodijo univerzitetni učitelji in večinoma gre za posnetek dodiplomskega izobraževanja. Univerzitetni učitelji starejšim predavajo o posameznih temah svojega študijskega področja. Univerza se zadnja leta ukvarja tudi z raziskovanjem povezav med mladimi in starejšimi študenti.

Na Madžarskem univerze za tretje življenjsko obdobje ne poznajo. Razvili pa so glasbeno izobraževanje za starejše.

V Bolgariji izobraževanje starejših kljub naporom članov projekta PEFETE in projekta DANET ter Univerze v Russe zaživi komaj v letu 2013 na Pedagoški fakulteti. Tam se je nedavno odprl Center za učenje starejših.

Na Hrvaškem in v nekdanji Federativni Jugoslaviji so v sodelovanju s Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje razvili svojo univerzo za tretje življenjsko obdobje, vendar zgolj v večjih mestih. Hrvaška univerza se je razvila znotraj programov, ki jih je država namenila beguncem zaradi vojne v Bosni.

Univerza v Beogradu je nastala na pobudo oddelka za andragogiko pri Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu. Dosti kasneje je takšna univerza nastala tudi v Skopju. Programi teh univerz so namenjeni upokojenim starejšim in ob strani puščajo druge skupine (denimo brezposelne starejše delavce). Prav tako tu ni programov za tiste, ki se poklicno ukvarjajo s starejšimi, ni niti svetovanja, niti raziskovanja, zagovorništva in podobnih dejavnosti.

"Seniorji", kot v Nemčiji imenujejo starejše, na začetku 70-ih politično gledano nimajo svoje vloge, saj jim družba ne posveča pozornosti. Po letu 1970 se ustvari prepričanje, da je treba sposobnosti človeka, ki je dopolnil petdeset ali šestdeset let, ter njegova izkustva vključiti v svet dela in proizvodnje, češ da bo to spodbudno za celo družbo. Nedvomno gre v tem spoznanju iskati vzrok za odpiranje univerzitetnega študija starejšim osebam. Izobraževanje za starejše odrasle poteka tudi na ljudskih visokih šolah, ki so svoje programe za odrasle razširile še na starejše odrasle. Kljub vsemu se zdi, da je udeležba v tem izobraževanju razmeroma skromna, saj na univerzah razmišljajo, kako starejše pritegniti v te programe. Prepričani so namreč, da "psihologija starejših ni naklonjena izobraževanju v institucijah". V Nemčiji razmišljajo tudi o nujnosti povezave izobraževanja starejših odraslih s socialnim delom, pa tudi z nekaterimi dejavnostmi, npr. s potovanji itd. (Kallmeyer, 1976. str. 24). V nemških "novih zveznih deželah" je veliko izobraževanja za starejše odrasle v rokah evangelistične in katoliške cerkve.

V Nemčiji izobraževanje starejših podpirajo sindikati. Denar zanj je doslej prihajal iz državnega proračuna, saj država svojim starejšim daje priznanje, da so v povojnem obdobju sodelovali pri obnavljanju, zato jim poleg zdravstvene ter socialne pomoči nudi tudi univerze za ohranjanje aktivnosti in dejavno staranje. Gre za odpravljanje družbene neenakosti. Neenakosti v položaju različnih generacij, ki so nekatere starostne kohorte posebej prizadele, so toliko občutnejše zato, ker so izobraževalne storitve neenako razporejene med ljudi, odvisne od stanu, družbenega sloja ali spola. Tako je v Nemčiji in ponekod drugod izobraževanje starejših tudi izraz potrebe po družbeni pravičnosti. Tam, kjer izobraževanje starejših zraste na teh

osnovah, pritegne predvsem tiste starejše ljudi, ki so v izrazito depriviligiranem položaju. Liddington (1986) navaja, da je tipičen starejši študent v takšnem izobraževanju pravzaprav starejša študentka, ki je samska, živi sama, šolanje je zaključila pri štirinajstih letih in kasneje ni bila vključena v izobraževalne programe za odrasle. To spoznanje ima sicer bolj posamično vrednost in ne velja za Nemčijo, pač pa za nekatere druge države – npr. Veliko Britanijo.

V nasprotju s takšnim pogledom na izobraževanje starejših odraslih pa v nekaterih drugih državah – tudi v Sloveniji – srečujemo bolj instrumentalen pogled, ki ni obrnjen v preteklost, marveč v prihodnost. Izobraževanje starejših namreč omogoča sodelovanje starejših v družbenem in ekonomskem razvoju. Naše prepričanje je, da takšen pogled na izobraževanje starejših iz tega izobraževanja naredi nekaj, k čemur lahko težijo vse generacije, kajti k razvoju morajo prispevati vse generacije. Odrekati možnosti razvoja tistim, ki bi se lahko razvijali, je namreč škodljivo za ravnovesje celotne družbe. V tem primeru gre za diskriminacijo po starosti, ki je prav tako škodljiva, kot sta rasizem ali diskriminacija po spolu.

Danes je v Sloveniji več različnih nosilcev izobraževanja starejših (društva upokojencev, muzeji, knjižnice, ljudske univerze, centri dnevnih aktivnosti starejših, centri za socialno delo, univerze za tretje življenjsko obdobje).

Na Finskem univerz za tretje življenjsko obdobje ne poznajo, imajo pa centre za izobraževanje odraslih vseh starosti, ki delujejo pri občinah.

V Estoniji in Litvi sta nastali univerzi za tretje življenjsko obdobje pod vplivom slovenskega modela in študentskega raziskovalnega dela v programu ERASMUS.

Na Nizozemskem so univerze za tretje življenjsko obdobje nastale leta 1984 in so namenjene tistim, ki jih imenujejo 50+. Starejši odrasli se na univerzo za tretje življenjsko obdobje vpisujejo največkrat za krajši čas, saj je v prostoru precej druge izobraževalne ponudbe, zanimive tudi za starejše. Programi so organizirani po področjih (religiozna znanja, zgodovina, umetnost in umetnostna zgodovina, književnost, miselni tokovi dvajsetega stoletja, arhitektura na kopnem in morju, naravna medicina). Izobraževanje starejših odraslih je na Nizozemskem preprosto del izobraževalne ponudbe. V ozadju ni tez o kolektivnem osvobajanju starejših, družbeni integraciji starejših, o načinu bivanja starejših in možnosti družbenega angažmaja starejših. Prav tako izobraževanje starejših odraslih tu ne vrši vpliva na spreminjanje pogleda na starost in staranje v celotni družbi.

Na Danskem obstajajo tako imenovani dnevni centri za starejše, kjer se lahko starejši vključujejo v vrsto oblik medgeneracijskega izobraževanja. Tudi velike zagovorniške organizacije vodijo izobraževanje starejših, kar njihova prizadevanja naredi bolj legitimna.

V Avstriji univerz za tretje življenjsko obdobje ne poznajo. Tudi sicer izobraževalne ustanove, ki bi bile posebej namenjene starejšim odraslim, ne obstajajo. »Politične stranke in skupine za pritisk so namreč bolj naklonjene izobraževanju, ki je 'odprto' vsem starostnim skupinam, saj se getoizaciji starejših želijo izogniti« (Findeisen, 1999). Dosti starejših se na univerzo vpisuje skupaj z mladimi. V letu 1993/94 je bil njihov delež 4,9 % vseh vpisanih. Zakon avstrijske univerze zavezuje, da omogočijo bremen prosti vpis vsem starostnim skupinam. V letu 1978 so ustanovili posebne svetovalne centre, ki naj spodbudijo starejše (ženske, starejše

od 40 let in moške, starejše od 45 let), da se vpišejo na univerzo. V desetih letih e je vpis starejših na avstrijske univerze skoraj podvojil. Leta 1993 je bil eden od dvajsetih študentov "starejši študent".

Na Portugalskem je neprofitna organizacija RUTIS, ki združuje tamkajšnje univerze za tretje življenjsko obdobje. Imajo 175 univerz in preko 30. 000 študentov.

V Španiji univerze za tretje življenjsko obdobje poznajo v okviru rednih univerz – denimo Univerza za tretje življenjsko obdobje v Alicante.

V Italiji so univerze za tretje življenjsko obdobje nastale ob pomoči Lyons klubov. Razvile so se tudi univerze za tretje življenjsko obdobje po francoskem modelu; na univerzah poteka raziskovanje na različne teme – tudi na temo medgeneracijskega sodelovanja.

Zaključek

Pogled v preteklost izobraževanja starejših v Evropi in iskanje njegovih korenin pokažeta, kako je v posameznih evropskih državah to izobraževanje povezano z družbenim, kulturnim in seveda tudi političnim ter ekonomskim kontekstom. Različnost poimenovanja tega izobraževanja in različnost področij, ki jih takšno izobraževanje tu in tam obsega, pa tudi različnost konceptov in opredelitev nam omogočajo narediti naslednji sklep: izobraževanje starejših odraslih se močno odziva na družbene razmere in družbene spremembe ter mnoge med njimi tudi napove. S svojimi programi nakazuje prihajajoče družbene potrebe (brezposelnost starejših, struktura prostega časa, ekonomska kriza, zrahljana povezanost z drugimi generacijami, družbena odgovornost itd.) in se nanje prične odzivati.

Kratek in nezanesljiv pregled izobraževanja starejših odraslih – ki je nastal na temeljih številnih osebnih stikov in spoznanj, ne pa na podlagi celostnega vseevropskega raziskovanja – kaže na mnogoterost izobraževalnih oblik ter opozarja na različnost družbenih pogledov na starejše in družbeno vlogo izobraževanja zanje. Če pogledamo resnici v oči, spoznamo, da kljub starajoči se družbi, starejši največkrat spadajo med marginalizirane družbene skupine. Takšen položaj na robu družbenega dogajanja pogojuje tudi pogled politikov in celo izobraževalcev odraslih samih na izobraževanje starejših. Če starejši sami izobraževanja starejših odraslih ne bodo odločneje zahtevali, bo to ostalo na družbenem robu. Za konec še enkrat navajamo pomembno Kennedyjevo ugotovitev: »(...) kar se da veliko povečanje potencialov čim večjega števila ljudi in skozi njihovo celotno življenje je vprašanje družbene pravičnosti, pa tudi ključ do družbenega ravnovesja« (Kennedy v :Thompson, 1997).

Literatura in viri

- Benasayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. Paris: Editions de la découverte.
- Berne, E. (1989) *Šta kažeš posle zdravo*. Psihologija ljudske sudbine. Beograd: Nolit.
- Besnard, P. Lietard, B. (1974). *La formation continue*. Paris: PUF.
- Dolar, M. (2010). *Oficirji, služkinje in dimnikarji*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Erikson, E.H. in drugi (1994). *Vital Involvement in Old Age*. New York: Norton Company.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Herfray, C. (1988). *La vieillesse*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Jung, K.G. (1989). *O smislu i besmislu*. Beograd: Manadala.
- Kallmeyer, G. (ur.) (1976). *Lernen in Alter, Lexika, Vürtt*.
- Kant, I. (1981). *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette.
- Kotasek, J. (1972). *L'école de l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- Liotard, J-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Editions de minuit.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: puf.
- Maslow, A. (1982). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper&Row.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Paillat, P. (1983). *Vieillesse et vieillissement*. Paris: PUF.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating Education for Older Learners*. San Francisco: Jossey- Bass
- Pourtois, J.-P. Desmet, H.(1997). *L'éducation post-moderne*. Paris: PUF.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Šantej, A. (1992) "Razvoj slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje" v: Krajnc, Ana (ur) *Kako smo snovali slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*, str.69-95. Ljubljana: UTŽO.
- Thompson, J. (1997). *Words in Edgeways; Radical Learning for Social Change*. Leicester: niace.
- Tournier, P. (1980). *Učimo starjeti*. Zagreb: Oko tri ujutro.
- Vellas, P.(1977). *Le troisième souffle*. Paris: Dalloz.