

Sabina Jelenc Krašovec

Pomen javnih prostorov za druženje in učenje starejših ljudi

Povzetek: Prispevek obravnava vlogo javnega odprtega prostora, kjer poteka srečevanje različnih posameznikov in skupin, ki niso prijatelji, družina ali sodelavci. Javni odprti prostor različni avtorji različno razumejo, a skupno je prepričanje, da tam potekajo pomembni družbeni in učni procesi, spodbujeni od spodaj navzgor. Izhajamo iz predpostavke, da so starejši ljudje v javnem prostoru pomembna skupina, da pa so pogosto pasivni in izključeni. Zanima nas vloga učenja in delovanja v tem prostoru, ki vpliva na soočanje idej različnih posameznikov in skupin, pa tudi, kako privatizacija javnega prostora vpliva na učne procese, ki tam potekajo. V prispevku so teoretsko analizirane potrebe in možnosti za vzpostavljanje javnega prostora ter predpostavke, da sta za analizo učnih dejavnosti vseh starostnih skupin v javnem prostoru potrebna interdisciplinarni pristop in ustrezno razumevanje vloge izobraževalcev, ki vstopajo v ta prostor.

Ključne besede: javni odprti prostor, učenje, komunikacija, kakovost življenja, starejši ljudje

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

Dr. Sabina Jelenc Krašovec, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;

e-naslov: sabina.jelenc@guest.arnes.si

Uvod

Za razumevanje družbene vključenosti starejših ljudi¹ v skupnost po načelu »od spodaj navzgor« je nujno prepoznati in opredeliti javne in zasebne prostore ter komunikacijo in procese izmenjave mnenj in učenja v teh prostorih. Izjemno pomembno je, da starejši ljudje ostajajo del javnih prostorov² v skupnostih, kjer živijo, kajti to vpliva na kakovost njihovega življenja in na njihovo blaginjo. Izhajam iz predpostavke, da je dejavna vključenost starejših ljudi v javne prostore celo pomembnejša, kot to velja za mlajše, saj so potrebe starejših ljudi bolj vezane na njihovo neposredno življenjsko okolje. Da pa bi učenje v javnem prostoru lahko ustrezno analizirali, je potreben interdisciplinarni pristop; upoštevati je treba spoznanja s področja javne sociologije³, javne pedagogike⁴, kritične izobraževalne teorije in gerontologije, fenomenologije, javne geografije, sociologije prostora⁵, če jih naštejemo le nekaj. Prispevek ponuja pregled in analizo izbranih teoretskih virov, na podlagi česar iščem odgovore na vprašanja, kako pomemben je javni prostor za starejše ljudi, kaj vključuje ideja učenja v odprtih javnih prostorih tako za starejše ljudi kot za druge starostne skupine, kakšne so značilnosti učnih procesov v javnih odprtih prostorih ter kakšen je njihov pomen za večjo medgeneracijsko

¹ V prispevku starejše ljudi opredeljujem kot skupino, ki jo sestavljajo ljudje, stari 65 let in več. Glede opredelitev, kdo spada v skupino starejših ljudi, med različnimi avtorji sicer ni konsenza. V političnih dokumentih so kot starejši ljudje večinoma razumljeni odrasli, stari 65 let in več, v nekaterih opredelitvah so to osebe, starejše od 60 let, v primerih, ko pa gre za starejše, ki so še zaposleni, pa se običajno upošteva starost od 50 do 64 ali od 55 do 64 let.

² Javni prostor razumem kot odprti prostor, kot areno za druženje ter vsakdanjo izmenjavo izkušenj vseh prebivalcev skupnosti, in sicer prek meja kroga prijateljev, družine ali starostne skupine.

³ Javno sociologijo (Burawoy 2013, 2005) lahko razumemo kot dialog, ki je odvisen od razumevanja javnih vprašanj sociologov in javnosti. V nasprotju z akademsko sociologijo se poskuša javna sociologija izogibati sklicevanju na samo sebe in zanikanju vključevanja javnosti; uporablja kritično komunikativno metodologijo, s katero daje glas marginaliziranim skupinam, ki so blizu družbenim gibanjem, diskusijam o razmerjih moči in aktivizmu.

⁴ Biesta (2012) javno pedagogiko definira kot pedagogiko javnosti (pedagogy of the public), ki vpliva na kakovost človeške skupnosti.

⁵ Sociologija prostora preučuje družbene prakse in materialno celovitost interakcije človeka in prostora.

solidarnost, vključenost in pripoznanje vseh skupin, ki živijo v skupnosti. Zanima me tudi, ali so javni odprti prostori vključujoči in odprti za vse ali pa so morda dejavnosti, ki jih udeleženci v javnem prostoru soustvarjajo, lahko družbeno škodljive, zavajajoče ali celo diskriminatorne. Glede tega je potreben tudi premislek, kakšno vlogo imajo v javnem prostoru izobraževalci (odraslih).

Opredelitve in pomen prostora in časa

Različni avtorji zelo različno opredeljujejo javni prostor, nejasne pa ostajajo tudi razlike v opredelitvah prostora in kraja ter definicije posameznih različic obeh pojmov.⁶ V prispevku bom za razumevanje različnih vlog prostora uporabila opredelitev marksističnega prostorskega teoretika D. Harveyja (2011, str. 169, 170), ki prostor in čas razume na absolutni, relativni in relacijski način, kar po njegovem mnenju pogojuje naše možnosti, da razumemo svet, ki nas obdaja. Harvey (2011, str. 170) trdi, da je *absolutni prostor* nespremenljiv in nepremičen; je ogródje, v katerem lahko natančno identificiramo in opišemo dogodke in procese, saj dopušča standardizirane meritve. Gre za umeščanje ljudi in dogodkov na povsem konkretne lokacije, položaje, ki jih lahko identificiramo in omejimo. »V družbenem smislu je absolutni prostor izključevalni prostor zasebne lastnine.« (Harvey 2011, str. 171) Prostor in čas sta pri takem razumevanju prostora ločena. *Relativni prostor* je prostor procesov in gibanja in ga merimo z razdaljami v prostoru, ki pa so relativne, spremenljive, odvisne od več različnih okoliščin (razdalje, stroškov, časa, načina premikanja); v tem primeru prostora ne moremo razumeti ločeno od časa (koncept prostor-čas). V *relacijskem prostoru* procesi oblikujejo svoj lastni prostor in čas, »prostor in čas sta ponotranjena v snovi in procesih« (prav tam, str. 174), pomembni so odnosi in razmerja; prostora ni mogoče ločiti od časa, saj sta povezana (koncept prostor-čas). Harvey za opis razlik med opisanimi tremi dimenzijami prostora in časa ponudi zanimiv primer: ljudje, zbrani v absolutnem prostoru, prinašajo vanj veliko preteklih izkušenj, spominov in sanj, pa tudi pričakovanj in upanj, zbranih med spopadanjem s svetom; iz relacijskega zornega kota, ki je za prispevek ključen, vplivi prihajajo iz vseh smeri in gredo v vse smeri, pri čemer se lahko začasno »strdijo«, ustvarjajo »dogodke«. V relacijskem prostoru-času se oblikuje spremenljiva, multipla, nedoločna identiteta, ki ima povsem drugačen pomen kot v absolutnem prostoru ali relativnem prostoru-času; Harvey poudarja, da je relacijski prostor »nikogaršnje ozemlje«, ki ga oblikujejo vsi vključeni. Zaradi tega verjame, da prostor lahko ni ne absoluten, ne relativen in ne relacijski, lahko pa – odvisno od okoliščin – postane vse od tega.

⁶ Tako npr. Habermas govori o javni sferi, Marquant o javnem področju (public domain), H. Arendt in Kohn o javnem prostoru, Biesta o javnem kraju, H. Arendt o medprostoru (interspace), Lefebvre in Kohn o socialnem prostoru, Oldenburg o tretjem prostoru, Mean in Tims o deljenem prostoru, navideznem javnem prostoru (quasy-public space), mikroprostoru, nekateri drugi pa še o vsakdanjem prostoru, samoniklih prizoriščih, urbanih brazdah itd. Te izraze uporabljajo zlasti strokovnjaki, ki niso geografi; slednji se bolj ukvarjajo z različnimi opredelitvami prostora, časa in kraja.

Premislek o Harveyjevih idejah nakazuje, da je absolutni prostor mesto, kjer se porajajo konflikti med različnimi skupinami, a odnosi med posamezniki in skupinami se ustvarjajo v nematerialnem prostoru-času, ki ga člani sooblikujejo. Iz tega izhaja, da noben prostor sam po sebi nima pozitivnih ali negativnih konotacij, temveč lahko postane vključujoč ali izključujoč zaradi ljudi, ki vanj vstopajo in ga sooblikujejo. Ljudje lahko postanejo žrtve prostora in časa ali pa njegovi dejavni ustvarjalci oziroma tisti, ki relacijski prostor spreminjajo. V političnem smislu trenutno prevladuje razumevanje prostora in časa kot absolutne dimenzije, s čimer je omogočen večji nadzor nad »svobodnimi«, a hkrati atomiziranimi in individualiziranimi posamezniki. V družbi najdemo primere skupnosti, ki delujejo po načelu absolutnega prostora z določenimi pravili družbene udeležbe, ki so izključujoča za nečlane te skupnosti; tak primer so npr. varovane soseske ali t. i. ograjene skupnosti (močno prisotne zlasti v ZDA, imamo pa jih tudi v Sloveniji, npr. Nova Grbina), v katerih je javni prostor privatiziran, ograjen in varovan. V skupnostih je meja med progresivno skupnostno politiko ter izključujočimi in avtoritarnimi praksami včasih zelo tenka in se kaže kot razlika med privilegiranimi in neprivilegiranimi državljani.

Javni odprti prostori kot arena za druženje in svobodno izmenjavo mnenj, stališč in znanja

Kot javni odprti prostori so tradicionalno razumljene glavne ulice, ulični trgi, parki, igrišča, vrtički. Ti in drugi javni prostori zagotavljajo potrebno areno za pretok informacij med ljudmi. Gre za prostore, kjer se ljudje lahko učijo, s kom živijo, kaj delajo in, če je prostor dovolj odprt, tudi to, kaj razmišljajo in o čem sanjajo⁷.

V uvodu sem nakazala, da se med avtorji pojavljajo precejšnje razlike v definiranju in pojmovanju javnega prostora, čeprav je v njihovem jedru pogosto manj razhajanja, kot je videti na prvi pogled. H. Arendt (1996) tako govori o javnem prostoru kot pogoju političnega, prostoru, ki politično omogoča, pri čemer pa je ključno pravilno ločevanje med zasebnim in javnim (Arendt 1996, str. 30). Javno H. Arendt definira z dvema fenomenoma: a) v smislu, da vsak lahko vidi in sliši vse, kar se pojavi pred občestvom; vse, kar v tem smislu ni pomembno za javnost, samo po sebi postane zasebno; b) pojem javnega pomeni »svet sam, kolikor nam je skupen in se kot tak razlikuje od tistega, kar je privatno« (Arendt 1996, str. 54). Javni prostor kot skupni svet povezuje človeška bistva in jih hkrati ščiti pred vzajemnim uničevanjem. Biesta (2012) govori o javnih krajih kot tistih, kjer lahko delujemo brez dovoljenja; tak prostor ne sme biti opredeljen z zasebnimi vprašanji ali interesi. »Javna sfera« se torej na eni strani razlikuje od zasebnega področja, ki je zaznamovano z ljubeznijo, prijateljstvom in osebnimi vezmi, na drugi strani pa od področja trga, kjer potekata kupovanje in prodaja (Marquand 2004 v Biesta in Cowell 2012, str. 49). Mean in Tims (2005, str. 16) podobno navajata, da naj

⁷ Umetnostni/kulturni/skupnostni centri (če niso zasebni ali ciljno upravljani), ki so v nenaseljenih, zapuščenih stavbah, lahko omogočajo javni prostor različnim skupinam iz skupnosti. Tak primer uporabe zasebnega prostora in njegove pretvorbe v prostor za javni namen, odprt za medgeneracijsko in medkulturno komunikacijo ter dejavnosti, so »Živa dvorišča« v Mariboru (Živa dvorišča b. l.).

bi v javnem prostoru tujci upoštevali drug drugega kot enakovredne partnerje v skupnem družbenem življenju in ob izmenjavi izkušenj z ljudmi, ki ne spadajo v krog prijateljev, družine ali sodelavcev, vsakodnevno kolektivno opredeljevali javni interes.

Javni prostor je zlasti v zadnjih desetletjih izpostavljen spremembam, saj so začeli vanj zelo agresivno vstopati zasebni interesi in zamegljevati ločnice med javnim in zasebnim. Na te procese opozarjajo tako sociologi kot tudi antropologi, etnologi, arhitekti, ekonomisti in drugi, ki obravnavajo dogajanje v javnem prostoru. Pojavljajo se nove oblike obvladovanja javnih prostorov, ki preoblikujejo kolektivno življenje mest. Običajne javne prostore, ki jih sicer upravlja vlada/občina, nadomeščajo in izrivajo različni drugi prostori z najrazličnejšimi upravitelji (trgovinska/nakupovalna središča, poslovni parki, zabavišni kompleksi) (Hall 2012; Mean in Times 2005). Mnogi so navzven videti kot običajni javni prostori, vendar pa v njih veljajo implicitne ali eksplicitne omejitve uporabe teh prostorov, kar se kaže kot nadzor nad komunikacijo in vedenjem. Ti procesi so opredeljeni kot progresivna (radikalna) privatizacija javnega prostora, kjer postaja razlika med javnim in zasebnim še kako očitna. Pod pretvezo skrbi za prostor in dogajanje nastajajo nadzorovani prostori, kar se pogosto povezuje tudi s »turistično potrošnjo«, ki javne prostore v mestih spreminja v prostore za »prostočasne dejavnosti« (Hajer in Reijndorp 2004, str. 44). Prostori postajajo del »trga izkušenj«, kjer so ponujene vse vrste dogodkov, da bi ljudje vsaj za kratek čas doživeli vznemirjenje (festivali, bienale, različni kulturni dogodki) (prav tam, str. 49); kultura je tu uporabljena za potrženje javnih prostorov.

Kohn (2004) dihotomijo javnih odprtih prostorov (ulic, trgov) in zasebnih, nadzorovanih prostorov (domov, pisarn) nadgradi s konceptom socialnih prostorov, ki mešajo vidike javnega in zasebnega (nakupovalna središča, umetniška središča, boljši sejmi, trgi itd.). V socialnem prostoru (ki pa je še vedno prostor v zasebni lasti) se ljudi spodbuja, da se zbirajo in sodelujejo, vendar pa je prostor podvržen različnim omejitvam in ureditvam. V ZDA so bile take vsiljene omejitve vidne v mnogo javnih akcijah, kot npr. v gibanju Occupy, kjer so protestniki zasedli javne prostore v zasebni lasti (POPS – privately owned public spaces), npr. v parku Zuccotti; po zasedbi so bili zasebni interesi eksplicitno zaščiteni,⁸ saj je newyorško vrhovno sodišče sprejelo sodno odredbo, s katero je protestnikom prepovedalo kampiranje in spanje v parku Zuccotti, številni protestniki pa so bili aretirani. To vsekakor ni osamljen primer. Kot nasprotovanje tem procesom se pojavljajo različni dogodki, ki opozarjajo na pomen javnega prostora, kot so npr. flash mobs (tudi smart mobs in artmobs), kjer gre za skupinsko delovanje na javnem mestu – spodbujeno z uporabo spletnih omrežij – z namenom izvajanja določenih skupnih dejavnosti ali pošiljanja določenega sporočila. Hall (2012, str. 136–137) v tem smislu opisuje flash teach-outs kot odprte razprave oziroma izobraževalne dogodke, organizirane na javnih prostorih, katerih namen je (med drugim) tudi ponuditi alternativo prepogosto potrženemu izobraževanju.

⁸ Izjava lastnikov parka je bila: »Park Zuccotti je namenjen uporabi in užitku splošne javnosti z namenom pasivne rekreacije.«

Javni prostor je torej prostor, kjer lahko poteka tudi izmenjava mnenj, stališč in znanja. S fenomenološkimi in etnometodološkimi raziskavami preučujemo tudi učni proces, ki poteka med procesom komunikacije v javnih (odprtih) prostorih, pri čemer kot produkt socialne interakcije nastajajo socialne strukture (tudi kulturni pomeni in vrednote). Pri tem lahko kot pojasnilo uporabimo Habermasovo razumevanje narave intersubjektivnosti, s katero interakcija udeležencev drugega z drugim pojasnjuje njihovo vzajemno interpretacijo družbenih situacij (Habermas 2001, str. xi). To je tudi argument za dejstvo, da posameznik ni izoliran, temveč je vključen v medosebne odnose, v katerih dejavno sodeluje kot subjekt. Komunikacija je v središču Habermasovega teoretičnega modela družbe, ki temelji na teoriji komunikativne akcije; v polju intersubjektivnosti poveže posameznika kot opazovalca, delujočega in govorca z drugimi opazovalci, delujočimi in govorci. Kot pravi Škerlep (1997, str. 156), nam to omogoča razumevanje vloge družbenega konteksta pri komunikacijskih procesih in pri opredeljevanju položaja posameznikov v tej interakciji. S komuniciranjem se vzpostavlja notranji prostor (inner space), kjer ljudje lahko sledijo svojim interesom (inter-est) (Arendt 1996, str. 189); tako H. Arendt podobno kot Harvey (o relacijskem prostoru) meni, da prostor izgine šele takrat, ko izginejo tudi ljudje, ki so ga vzpostavili, in ko prenehajo dejavnosti, ki ta prostor opredeljujejo (prav tam, str. 210–211). Po njenem mnenju sta govorjenje in delovanje najvplivnejša, ko/če ljudje govorijo in delujejo skupaj, ne drug za drugega ali drug proti drugemu (Arendt 1996, str. 186). Javni odprti prostori, v katerih se pri nenadzorovanih dogodkih zbirajo različni ljudje, lahko torej zagotavljajo učno izkušnjo, s katero se posameznik zazre izza sebe ter lahko zazna in občuti tudi stiske drugih ljudi, vendar pa to največkrat poteka nenadzorovano in spontano, zato so učinki negotovi. Učna izkušnja je lahko pozitivna, kadar so dejavnosti v javnem prostoru povezane z demokratičnimi procesi spodbujanja enakopravnosti in sodelovalnosti, lahko pa je tudi družbeno negativna, kadar so dejavnosti v javnem prostoru rasistične, militantne ali izključujoče. Obramba javnega prostora kot družbene dobrine, ki s svojo pojavnostjo lahko zagotavlja vzajemno sodelovanje in učenje, izmenjavo idej in znanja, je torej izredno pomembna. V svoji dobri različici je javni odprti prostor lahko forum za družbene in osebne spremembe, tranzicijski prostor (transitional space) (Bourgeois 2002; Wildemeersch 2012), ki je lahko bodisi vsebinsko in nazorsko usklajen bodisi nasprotujoč si, a ne destruktiven. V takem javnem prostoru – ki ga H. Arendt (1996, str. 190) imenuje mreža medčloveških zadev (web of human matters) – se ljudje lahko borijo za priznanje in pripoznanje, socialno pravičnost, krepijo duh solidarnosti in individualno ter kolektivno blaginjo (Torres 2013, str. 62). V svoji bolj negativni različici pa je javni prostor lahko tudi prazen, mrtev prostor, v katerem ni interakcije in komunikacije, pa tudi učenja ne, ali pa v njem, kar je še huje, potekajo destruktivne, konfliktne in izključujoče dejavnosti. Vzroki za to niso v prostoru kot takem, torej v absolutnem prostoru, temveč izhajajo iz nedejavnosti ali pa iz nekonstruktivne oziroma konfliktne in družbeno nesprejemljive dejavnosti v relacijskem prostoru. Vzrok za tako »iz-rabo« prostora je največkrat pasivnost, nevednost ali zavedenost posameznikov in skupin, kar gotovo odpira tudi vprašanja ustreznosti izobraževanja in učenja ter dostopnosti do teh priložnosti skozi vse življenje.

V svojih analizah je Habermas (1989, str. 181) pokazal ravno na pasivnost javnosti; po njegovem mnenju se je z razvojem komercialnih množičnih medijev v 20. stoletju javnost (publikum) spremenila iz dejavnega subjekta v pasivni objekt. Diskusije z družbenim značajem se umikajo neobvezujočim skupinskim dejavnostim kot obliki neformalnega druženja brez posebne moči pri formiranju javne komunikacije. V mnogo skupinskih dejavnostih, kot so npr. skupinske filmske predstave, ki jim ne sledi konstruktivna in kritična diskusija, se javnost ne formira; dejavnosti javne kulturne potrošnje po njegovem mnenju prepogosto potekajo v socialnih prostorih brez potrebe po nadaljnji diskusiji (Habermas 1989, str. 182). A tudi v primeru, ko diskusije navidezno ostajajo pomemben del kulturnega življenja in se ohranjajo v obliki različnih forumov, literarnih dogodkov in okroglih miz, gre za neke vrste nadomestek javnih razprav, ki jih Habermas (1989, str. 183) opredeli kot propagando »od zgoraj navzdol«.

Boj za javni prostor je tesno povezan tudi s progresivnimi gibanji, katerih transformativna moč in izobraževalne prakse, ki so osredinjene proti neoliberalni globalizaciji, hegemoniji ekonomije in privatizaciji ali pa se le borijo za boljši svet, prinašajo upanje za družbeno pravičnost in družbene spremembe v sodobni družbi. Učenje v skupnosti je tesno povezano z družbenimi gibanji, in sicer poteka kot dvosmerni proces, ki temelji na akciji, njeni kritični refleksiji in javnih diskurzih o politiki, ekonomiji, kulturnih in izobraževalnih vprašanjih. Povezano je z idejami radikalnega izobraževanja, kot ga zagovarjata npr. Gramsci in Freire in kjer se povezujejo znanje, kultura in moč (Borg idr. 2002; McLaren 2000; Kump 2012). Seveda v družbenih gibanjih obstajajo raznoliki pristopi in učni konteksti, toda njihov osrednji element je dialog v javnem prostoru. Npr. v gibanju Occupy so bili učenje, kolektivni premislek in aktivno poslušanje ključni elementi pri ustvarjanju novih fizičnih, političnih in intelektualnih prostorov (Hall 2012); na Univerzi v Ljubljani, kjer se je decembra 2012 zgodila zasedba Filozofske fakultete, so študenti in učitelji organizirali predavanja in diskusije v javnih prostorih, in sicer ob dogodkih, ki so jih poimenovali Znanje na cesti (Rokavec in Mlakar 2012; Pozor: znanje na cesti ... b. l.). Podobno se v okviru gibanja Svetovni družbeni forum (World Social Forum) ustvarja odprti prostor, v katerem se prevprašuje demokratični deficit in se spodbuja decentralizirane diskusije, refleksijo in izmenjavo izkušenj med gibanji (Torres 2013, str. 3). V obrobni državi, kot so nekatere države južne Amerike in Indija, pa se že desetletja bje boj za avtonomni prostor vseh ljudi, za ustvarjanje skupnega z dialogom, v tem boju pa se ustvarjajo prostori potencije – heterotopije, kar vlija upanje odrinjenim po vsem svetu (Gregorčič 2011). Kakor koli, skupen mnogo različnim gibanjem je boj za večjo solidarnost in bolj demokratičen svet, hkrati pa za opozarjanje na pomen dejavne, odprte in demokratične komunikacije v prostoru, kjer je svoboda zagotovljena. Danes pa žal vpliv spet pridobivajo tudi gibanja z negativno konotacijo, ki jih organizirajo npr. različne neonacistične ali rasistične skupine. Ta gibanja v javni prostor vnašajo strah, vsiljujejo nestrpnost in iščejo konflikte, kar dokazuje, da je javni prostor lahko tudi marsikaj drugega kot prostor opolnomočenja in učenja demokratičnosti. Ti primeri kažejo, kako pomembno je, da v javnem prostoru potekajo (tudi) konstruktivne in demokratične dejavnosti, ki nastajajo na pobudo različnih interesnih, kulturnih in starostnih

skupin in delujejo v dobro skupnosti, ob tem pa je nujno javnosti dopustiti, da presoja in izbira, kateri glasovi bodo bolj slišani.

Vključenost starejših ljudi v javne odprte prostore

Eno najstabilnejših spoznanj v socialni gerontologiji je povezano z upadom družbene interakcije v starosti (Baltes in Carstensen 1999). Zgodnejše raziskave so nakazovale, da je upad družbene interakcije posledica družbenih vplivov (obvezno upokojevanje, ageizem) ali pa psihološkega umika starejše osebe iz družbe (zaradi približujoče se smrti) (Dalley idr. 2012; Merriam in Kee 2014; Harris 2007; Estes idr. 2003). Sodobnejše raziskave zavračajo teorijo umika starejših iz družbe (disengagement theory) in postavljajo v ospredje teorijo dejavnosti (activity theory), teorijo kontinuitete (continuity theory) in koncept produktivnega staranja (concept of productive ageing) (Merriam in Kee 2013), ki so zelo povezani s konceptom staranja v domačem okolju (ageing in place). Bauman (2002) poudarja, da je pri starejših ljudeh ravno obratno kot pri preostalih starostnih skupinah: če mlajši danes nekako bežijo ali se izogibajo prostoru, so starejši nanj bolj navezani. Okoljski gerontologi, ki interdisciplinarno preučujejo izmenjavo med posameznikom in okoljem v procesu staranja (Wahl in Oswald 2013, str. 112), poudarjajo, da ljudje v procesu staranja postajajo vse bolj navezani na svoj življenjski prostor, večino časa (približno tri četrtine dnevnega časa) preživijo doma ali v bližnji okolici doma in posledično postanejo občutljivejši za socialno in fizično okolje (Wahl in Oswald 2013, str. 112; Lawton 1977 v Iecovich 2014, str. 24; Phillipson 2013, str. 600). Izpostavljajo pojem fizično-družbenega okolja, da bi poudarili, da ni objektivnega okolja, ki bi obstajalo samo po sebi, brez družbene interpretacije, kulturnih pomenov, stalnega zgodovinskega prevrednotenja in vplivov duha časa (Wahl in Oswald 2013, str. 112).

Koncept staranja v domačem okolju zagovarja sposobnost starejših ljudi, da ohranijo neodvisnost ter ostanejo dejavni v svojem bivanjskem okolju, kar vpliva na kakovost njihovega življenja in tudi na njihovo doživljanje kakovosti življenja (Iecovich 2014). Rezultat raziskave (Wiles idr. 2011 v Iecovich 2014), ki je preučevala, kako starejši ljudje doživljajo staranje v domačem okolju, kaže, da je zanje pomembno zlasti, da imajo izbiro glede življenjskih okoliščin, dober dostop do dobrin, da ohranjajo socialne vezi in imajo povezavo z lokalnim prebivalstvom (someščani, sovaščani), da se počutijo varne ter imajo občutek samostojnosti doma in v skupnosti. Ko starejši ljudje živijo v svojem domu več desetletij, razvijejo prostorsko identiteto. Navezanost na prostor je pri njih povezana s tremi dimenzijami: a) fizična ponotranjenost (živeti nekje zelo dolgo vpliva na občutek nadzora nad okoljem); b) socialna ponotranjenost (gre za socialne odnose z drugimi, občutek biti poznan in poznati druge); c) avtobiografska ponotranjenost (identiteta, ki temelji na navezanosti na prostor zaradi spominov) (Rowles 1978, 1983 v Iecovich 2014, str. 24). Phillipson (2013, str. 600) dodaja, da je intenzifikacija občutkov, povezanih s prostorom, za starejše ljudi eden najpomembnejših dejavnikov ohranjanja identitete v hitro spreminjajočem se okolju. Iz tega zornega kota sta ohranjanje

javnega prostora na eni strani in na drugi strani dejavno vključevanje starejših ljudi v komunikacijske procese z drugimi starostnimi, kulturnimi, etničnimi idr. skupinami v javnih prostorih v skupnosti ključna za njihovo kakovost življenja. Kakovost življenja pa je dinamičen, večplasten in kompleksen koncept, ki odseva interakcijo objektivnih in subjektivnih, makro in mikro, pozitivnih in negativnih vplivov; vključuje kombinacijo dejavnikov posameznikovega življenjskega poteka in neposrednih situacijskih dejavnikov (Walker 2013, str. 575). Kot kažejo podatki raziskave (Wiggins v Walker 2013, str. 575), so vplivi medosebnih odnosov večji kot drugi vplivi dejavnikov življenjskega poteka. Druge raziskave (Kump in Jelenc Krašovec 2014; Montross idr. 2006; Walker 2013 idr.) kažejo, da nekateri objektivni dejavniki, med njimi možnosti družbene udeležbe, vplivajo na doživljanje blaginje starejših ljudi. V primerjavi z mlajšimi generacijami imajo starejši ljudje več časa, več jim pomenijo socialni stiki in jih tudi bolj potrebujejo za občutek lastne uresničitve; morda potrebujejo pomoč ali pa so jo pripravljene ponuditi drugim. Verjetno je, da so bolj zainteresirani za proaktivno uporabo in ustvarjanje fizično-socialnega okolja, ker so nanj tudi bolj navezani. Model, ki sta ga predstavila Wahl in Oswald (2013, str. 114), temelji na kompleksnosti osebno-okoljske dinamike in se nanaša na dva procesa osebno-okoljske izmenjave: pripadanje⁹ in delovanje¹⁰. Model simultano obravnava avtonomijo, identiteto in blaginjo kot ključna krajišča osebno-okoljske izmenjave v procesu staranja, kar se razlikuje od tradicionalnih pristopov v okoljski gerontologiji, ki se sicer osredinja le na eno od treh dimenzij hkrati (prav tam). Najpomembnejši pa so očitno procesi delovanja, kajti predpostavljajo, da bodo starejši ljudje proaktivno delovali zato, da bodo spreminjali življenjske pogoje v skladu s svojimi lastnimi željami in potrebami, da bi izkoristili priložnosti v okolju (prav tam, str. 116). Če pa vseeno pride do izključenosti, gre najverjetneje za večdimenzionalen fenomen, v katerem obstajajo skupnostna izključenost, materialna izključenost ter pomanjkanje socialnih odnosov, civilnih dejavnosti in temeljnih storitev (Wahl in Oswald 2013, str. 118). Taka izključenost ima za starejše ljudi hude posledice.

Predpostavljala sem, da vključenost starejših ljudi v skupnost in javni prostor definirajo njihove potrebe in značilnosti v procesu staranja, ki pa so pogosto zamgljene zaradi stereotipov in mitov o starejših ljudeh. Pogosto se predpostavlja, da so starejši ljudje ranljivi in odvisni (Merriam in Kee 2013; Formosa 2012), a raziskave (Albertini idr. 2007; Bengtson 2001; Gauthier 2002) kažejo, da so številni stari ljudje zelo proaktivni v procesu dajanja pomoči in v skrbi za mlajše generacije kot tudi pri pomoči svojim vrstnikom v družinskem ali skupnostnem življenju. Med starejšimi so nedvomno velike razlike glede pripravljenosti za vključevanje v javni prostor; številni starejši, ki že desetletja živijo v isti lokalni skupnosti, se pogosto dnevno srečujejo na različnih javnih prostorih in za te ljudi, zlasti ovдове ali osamljene, je morda to edina socialna aktivnost v dnevu/tednu. Vendar pa je v zahodnih družbah tudi vse več starih ljudi, ki ekstenzivno potujejo ali se celo selijo. Ti starejši ljudje imajo glede javnih prostorov drugačna pričakovanja,

⁹ Pripadanje vključuje pretežno kognitivno in emocionalno vrednotenje in predstavljanje fizičnega okolja, pa tudi navezanost na prostore prinaša celo paleto izkušenj.

¹⁰ Temelji na celem nizu k cilju osredinjenih znanj, vedenj in socialnih praks.

pri čemer je njihov življenjski stil morda bolj podoben življenjskemu stilu mlajših generacij.¹¹ V prihodnosti bo tudi iz teh razlogov treba posvetiti več pozornosti medgeneracijskemu in medkulturnemu sodelovanju različnih starostnih in drugih skupin v javnem prostoru (tudi pri dejavnostih v okviru družbenih gibanj).

Čeprav raziskave kažejo, da se starejši ljudje v Evropi (EU28 v letu 2012) soočajo z manjšim tveganjem revščine v primerjavi s celotno populacijo, v mnogo državah veliko starejših ljudi živi v revščini, kar še zlasti velja za starejše ženske in zelo stare ljudi. Za te skupine starejših so javni prostori priložnost, da so videni in niso izključeni. Čeprav se zdi, da se starejši ljudje pogosto sestajajo v kavarnah in čajnicah, si jih to v resnici lahko privoščijo le manjšina. Za revnejše so javni prostori priložnost za družbeno vključenost in druženje brez stroškov (Watson in Studdert 2006, str. 18). Mnogi posedajo na klopih ali drugih formalnih sediščih, čeprav so tudi neformalne površine v javnih prostorih, kjer si je mogoče spočiti, za zelo stare in šibke ljudi zelo pomembne. Starejši ljudje uporabljajo javne prostore v povezavi z možnostjo uporabe drugih storitev/dobrin, zlasti samopostrežnih trgovin, zdravstvenih centrov, javnih knjižnic, pošte, skupnostnih služb; mnogi ne morejo hoditi daleč, zato se srečujejo čim bližje tistim storitvam, ki jih morajo dnevno uporabljati. Raziskave (Watson in Studdert 2006) kažejo, da so zlasti tržnice za starejše ljudi (še posebno ženske) pomembni javni (socialni) prostori, kjer se srečujejo, klepetajo in barantajo s prodajalci, kar je pomembno zlasti za tiste, ki imajo majhno socialno omrežje. Čeprav srečevanje in klepet nista nujno dejavnost, ki bi jo razumeli kot učno dejavnost, pa je tako priložnostno učenje pogosto izredno pomemben dejavnik razumevanja vsakdanjosti, družbenega dogajanja in svojega položaja v družbi ter prispevek k vzpostavljanju empatičnosti in solidarnosti.

Učenje in izobraževanje starejših ljudi v javnih prostorih

V javnih prostorih lahko potekajo srečevanje, druženje, komunikacija in ob tem zlasti priložnostno izobraževanje in učenje (ob od zunaj organiziranih dejavnostih lahko tudi neformalno izobraževanje).¹² Vlogi učenja in izobraževanja na javnih prostorih se posveča malo pozornosti, še manj pa je ob tem govora o starejših ljudeh. Nekatere raziskave poudarjajo pomen učenja in izobraževanja za večjo neodvisnost starejših, njihovo zdravje, dejavno udeležbo v civilni družbi in spodbujanje osebne rasti v starejših letih (Dye idr. 2011; Plath 2009). Učenje in izobraževanje v javnih prostorih kot relativno svobodnem okolju naj bi v večji meri kot izobraževanje v institucijah omogočala izogibanje različnim oblikam nadzora,

¹¹ Moderna mesta sicer zaznamujejo nasprotja med zahtevami hiper mobilne (mlajše) strokovne manjšine in zahtevami starejših (in drugih manj mobilnih) skupin prebivalstva (ki se starajo v domačem okolju) (Phillipson 2013, str. 598).

¹² Priložnostno izobraževanje je proces, ki poteka vse življenje in temelji na vsakodnevnih izobraževalnih vplivih in izkušnjah iz okolja, soseske, poteka ob nakupovanju, v knjižnici, iz medijev. Tako izobraževanje vpliva na oblikovanje stališč, vrednot, spretnosti in znanj posameznikov (Jelenc 1991, str. 54). Priložnostno učenje pa je proces, kjer ni izobraževalnih programov, vsebina, trajanje in potek so priložnostni, poteka povsod, brez natančno določenih ciljev in neorganizirano; izraža se z različnimi sociokulturnimi kazalniki v skupnosti (Jelenc 1994, str. 53–54).

možnost za refleksijo družbenega dogajanja, spremembo pogledov in možnost za nagovarjanje skupnostnih problemov. Če okolje v izobraževalnih organizacijah pogosto definirajo razmerja moči, vnaprej določeni cilji ter avtoritarni odnosi (Torres 2013, str. 26), pa naj bi bilo učenje v javnih prostorih bolj demokratično in naj bi potekalo od spodaj navzgor, torej na podlagi interesov in ciljev udeležencev. Pri tem seveda obstaja tudi nevarnost, da svoboda in nestrukturiranost procesov učenja v javnem prostoru prineseta drugačne rezultate, kot bi si jih morda želeli. Javni prostori so v primerjavi s tradicionalnimi (strukturiranimi, reguliranimi) učnimi okolji spremenljivi, odprti in se ustvarjajo z diskusijami ljudi, ki so vanje vključeni. Učenje je zato nepredvidljivo, večplastno in nekako zahtevnejše, kajti poteka in rezultatov ni mogoče napovedati; odvisni so od okoliščin in spretnosti ter znanja posameznikov, kar pa je lahko zelo raznoliko. To pomeni, da sta lahko tako učenje in izobraževanje zelo učinkovita in navdihujoča, lahko pa sta tudi škodljiva, zavajajoča, celo frustrirajoča. Avtorji, ki preučujejo učenje in izobraževanje v skupnosti, sicer poudarjajo zlasti pozitivne značilnosti, ki veljajo tudi za učenje na javnih mestih: a) lahko je terapevtsko (v smislu spodbujanja mentalnih in fizičnih dejavnosti); b) lahko ima emancipatorno vlogo; c) lahko spodbuja starejše odrasle h kritičnemu vrednotenju njihove lastne situacije in ohranjanju nadzora nad lastnim življenjem ter možnostmi (Glendenning in Battersby 1990); d) lahko daje moč, lahko je transformativno, osvobajajoče in tranzicijsko (McLaren 1995, 2000; Torres 2013; itd.); e) lahko postane dejavnost, ki razvija kritično ozaveščenost in osvoboditev (Freire 1970, 1994), ki prispeva k opolnomočenju članov skupnosti; f) daje nove možnosti, da se izognemo osamljenosti in obupu, ki je značilen zlasti za starejše ljudi. Lahko se strinjam z argumenti Mezirowa (1997) in Illerisa (2009), da imata tudi učenje in izobraževanje v javnih prostorih kognitivno, emocionalno in socialno dimenzijo. Da se vključiš v proces oblikovanja skupnosti, moraš imeti voljo, željo in določene spretnosti, ki pa se jih je mogoče naučiti le v procesu demokratičnega sodelovanja. Spretnosti interakcije z drugimi so najpotrebnejše v procesu pogajanj in dialogu, saj omogočajo pretvorbo zasebnih zadev v javne in skupne. Bauman (2002) verjame, da so spretnosti državljskosti (skills of civility) nujne za delovanje in govorjenje v javnem prostoru, vendar pa se jih je težko naučiti in še težje ohranjati. Učimo se jih v skupnosti, ko se dnevno srečujemo z drugimi ljudmi, ki ne govorijo nujno istega jezika in ne delijo z nami iste preteklosti (Bauman 2005, str. 23). Učni proces torej vključuje evalvacijo posameznikovih znanj, vrednot, želja, sanj in njihovo transformacijo ter reformulacijo v skladu s kolektivnimi cilji in skrbmi. A kot rečeno, učne izkušnje v javnem prostoru niso vedno prijetne ali razveseljive; lahko jih določajo omahovanje, razhajanje, prekinitve ali konflikti med udeleženci (Wildemersch 2012).

Učenje v javnem prostoru lahko definiramo kot transformativno učenje. Gre za zelo zahtevno vrsto učenja, ki ji sledijo osebne spremembe, spremembe v organizaciji lastnega delovanja, posameznikovih predpostavk ter spremembe v učnih in življenjskih vzorcih (Illeris 2009; Mezirow 1997; Cranton 2002). Mezirow (1997) o transformativnem učenju govori kot o učenju, ki zahteva subjektivno ter objektivno preokvirjanje; vključuje učenje za razvoj zmognosti, da ustvarjamo svoje lastne interpretacije, namesto da bi delovali v skladu z nameni, prepričanji,

sodbami in občutki drugih (Mezirow 1997, str. 5), kar je po mnenju Mezirowa tudi eden najpomembnejših ciljev izobraževanja odraslih. To je mogoče le v družbenem kontekstu, ki temelji na zaupanju in omogoča dialog in refleksivni diskurz (Mezirow 2000). Sklepam lahko, da je takrat, ko so pogoji ugodni, to mogoče tudi v javnem odprtem prostoru. Za Freira (1994) je transformativno učenje osvobajajoče na osebni in družbeni ravni; daje nam glas, zmožnost, da opredeljujemo svet in tako konstruiramo lasten pomen sveta (Dirkx 1998). To je tudi v jedru učenja in izobraževanja v javnem prostoru, ki naj bi bil odprto, nestrukturirano okolje. Diskusije in dogajanja v javnih prostorih so različni in učeči se odziva na svet okoli sebe; lahko se torej osvobajata osebnih in družbenih spon, lahko pa v javnem prostoru postaja omejen, zaveden in ohromljen. Javni prostor je torej ogledalo družbe in družbenih vplivov ter posegov in kot tak produkt naših aktivnosti.

Zgoraj so bila omenjena tudi gibanja, ki v javni prostor vnašajo ideje, ki se ne skladajo s prevladujočimi demokratičnimi idejami svobodne družbe. Tudi ta sporočila so del učenja, ki pa zahteva prevrednotenje stališč, idealov in družbenih standardov vseh tistih, ki živijo v skupnosti. Ravno ti nezaželeni vplivi so preizkušnja delovanja vseh, ki vstopajo v javni prostor in delujejo v njem. Ideja učenja v skupnostnih prostorih je v osnovi povezana z idejami kritične pedagogike/andragogike, ki zagovarja dialoški in dialektični proces med vključenimi udeleženci, ali celo z idejami revolucionarne pedagogike, ki ustvarja narativni prostor, kjer se subjektivnost stalno raztaplja in rekonstruira (McLaren 2000). Bauman (2005, str. 23) verjame, da je tako učenje vseživljenjski proces stalnega grajenja zdaj povsem opustelega javnega prostora, kjer se moški in ženske vključujejo v stalno pretakanje med osebnim in skupnim, zasebnimi in skupnostnimi interesi, pravicami in dolžnostmi.

Ostaja vprašanje, kako spodbuditi sodelovanje in učenje v javnem prostoru, da bodo sodelujoči nagovarjali zlasti skupno dobro, solidarnost, kakovostno sobivanje in pripoznanje različnosti ter hkrati ne izgubljali individualnosti in lastne avtonomnosti.

Namesto sklepa: kako spodbujati oblikovanje javnih prostorov z dejavno udeležbo vseh generacij?

Odprti javni prostori imajo torej pomembno vlogo v družbenem življenju skupnosti. Starejši ljudje so vanje močno vpeti in dejstvo je, da imajo tudi pravico do javnega prostora, ki pa jo različno izkoriščajo. Ugotovitve kažejo, da imajo v primerjavi z mlajšimi generacijami starejši ljudje več časa ter večjo potrebo po socialnih stikih v svojem ožjem bivanjskem okolju. Pri starejših poteka kompleksna osebno-okoljska dinamika, ki vključuje kognitivno in emocionalno prevrednotenje socialnega okolja ter njihovo delovanje v tem okolju, ki vključuje pridobivanje znanj, vedenj in socialnih praks. Okoljski gerontologi poudarjajo, da so za starejše ljudi najpomembnejši proaktivni procesi delovanja, s katerimi spreminjajo življenjske pogoje v skladu z željami in priložnostmi.

Učenje in izobraževanje v javnem prostoru sta povezana z druženjem, delovanjem in komunikacijo različnih generacij ob obiskovanju prireditev v skupnosti, v knjižnici, na tržnici, ob udeležbi na shodih in javnih dejavnostih. Premislek o spodbujanju učenja in izobraževanja v javnem prostoru lahko povežem z idejami, ki jih predstavi Biesta v okviru javne pedagogike (Biesta 2012). Omenjeni avtor definira javno pedagogiko kot »pedagogiko javnosti« in kot »podaljšek skrbi za javno kakovost človeškega sobivanja« (Biesta 2012, str. 683); ta vključuje izobraževalne intervencije, sprejete v interesu kakovosti javnih prostorov in krajev (prav tam, str. 684). Biesta predlaga, da bi javni pedagog vstopal v ta prostor, vendar ne kot inštruktor, učitelj ali spodbujevalec učenja, temveč kot nekdo, ki bi skrbel za to, da bi prostor ostal odprt do stopnje, da omogoča svobodo (Biesta 2012, str. 693). Sama menim, da bi morale biti izobraževalne intervencije v javni prostor »od zgoraj navzdol« čim manjše (ali omejene na določene dogodke, prostore ali občasne intervencije) in da bi morali vsaj del javnega prostora pustiti čim bolj nedotaknjen. A to hkrati ne izključuje diskusij v strokovnem in javnem prostoru o pomenu ohranjanja javnega prostora ter upora proti potrženju in privatizaciji prostora, pri čemer je vloga kritičnih javnih intelektualcev ključna pri ozaveščanju pomena »urjenja v demokraciji«, ki se je je mogoče naučiti le z izvajanjem (Hardt in Negri 2010, str. 328). Nekaj projektov, ki posegajo v javni prostor, sem omenila, a ob tem se zdi, da so njihovi učinki sorazmerno minorni; nestrpnost, neenakosti in izključenost so naša vsakdanja realnost. To nas napeljuje na dejstvo, da je treba vnovič premisliti, kakšen pomen ima in kako naj bo načrtovano izobraževalno delovanje v javnem prostoru, kadar ne poteka »od spodaj navzgor«. Kako spodbujati udeležence dejavnosti v javnih prostorih, da bodo izobraževalni posegi pomenili zlasti konstruktivno (in tudi za skupnost koristno) izkušnjsko in transformativno učenje? Kakšna naj bo izobraževalna intervencija v javnih prostorih, da bo spodbujala tudi kritično prevrednotenje in zavračanje antidemokratskih in militantnih gibanj, ki prosperirajo zlasti v »omrtvičenem« javnem prostoru, v javnosti, kjer je »publikum« pasivni objekt (Habermas 1989, str. 181)? In končno, ali je v družbenem interesu, da se ohranja javni prostor, v katerem potekata priložnostno izobraževanje in učenje, kjer so vsebine, cilji in potek dejavnosti (ter s tem tudi učinki) negotovi?

Javni izobraževalci odraslih naj bi imeli široko interdisciplinarno znanje, in sicer – poleg kritične izobraževalne teorije – tudi o urbani sociologiji, kritični javni sociologiji, kritični izobraževalni gerontologiji, javni geografiji in sociologiji prostora, če omenimo le spoznanja nekaterih ved. Javni izobraževalec odraslih bi lahko bil, podobno kot javni sociolog (Burawoy to opredeljuje v več prispevkih, npr. Burawoy 2013), tisti, ki govori in posluša, a se hkrati tudi uči in piše o pomenu ohranjanja javnega prostora in učenju v procesu odprte komunikacije. Javni izobraževalec odraslih naj bi se ogradil od vplivov trga, države, izogibal naj bi se institucionaliziranim načinom razmišljanja o učenju in izobraževanju ter ohranjal tudi kritično stališče do političnih in ekonomskih vplivov; kot predlaga Torres (2013, str. 79), naj bi ravnal moralno odgovorno in politično predano pri ustvarjanju področja javnih razprav. Te ideje so blizu idejam in teorijam o vlogi javnega intelektualca, ki spodbuja učenje v družbenih gibanjih in zagovarja avtonomno učenje, samoor-

ganizacijo pri učenju in odprto učenje (Hall 2012, str. 134). Kot izobraževalci naj bi se bolj zavedali, da je potrebno medgeneracijsko in medkulturno učenje različnih družbenih skupin. Kot alternativo organiziranemu izobraževanju odraslih v skupnosti potrebujemo areno, a ne le za druženje v absolutnem prostoru, kjer bi soočali samo različne pretekle izkušnje, temveč se pogovarjali tudi o pričakovanjih in upih za prihodnost, kot to predlaga Harvey (2011). Delovati moramo torej tako, da bodo prostori ostali odprti različnim ljudem, mladim in starim, družabnim in bolj vase zaprtim, bolje in slabše izobraženim, kritičnim in bolj konservativnim itd. Vključujoč javni prostor naj z neomejenostjo s pravili, normami, pričakovanji in zahtevami ostaja protiutež drugim skupnostnim programom (izobraževalnim in prostočasnim), ki so zaradi narave svojih dejavnosti namenjeni le nekaterim družbenim skupinam in posameznikom. Tudi izobraževanje v izobraževalnih institucijah je v odraslosti zanimivo le za manjši delež odraslih vseh starosti, torej tudi starejših, zato je treba opozarjati na pomen učenja in izobraževanja v vsakdanjem življenju, tam, kjer ljudje živijo in sodelujejo, torej v skupnosti. Ob različnih priložnostnih spodbudah za druženje in sodelovanje, ki prihajajo »od zunaj«, od različnih animatorjev in izobraževalcev, je pomemben tudi prostor, kjer se razvijajo in udejanjajo ideje tistih, ki v prostoru živijo. Družbene spremembe se generirajo na ravni skupnosti, s sodelovanjem vseh skupin prebivalstva, ki si prizadevajo za solidarnost, pravičnost in sprejemanje različnosti. To je ključno za nadaljnji premislek o pomenu ustvarjanja, oživljanja in ohranjanja javnih odprtih prostorov, ki bodo na voljo najrazličnejšim družbenim skupinam.

Na koncu naj izpostavim tudi pomanjkljivosti prispevka, ki se kažejo v nezadostnosti odgovorov na vprašanja, kakšno prakso v javnih prostorih spodbujati, da bodo to resnično vključujoči in odprti prostori, pa tudi, kako se soočiti z naraščajočo grožnjo antidemokratskih gibanj v javnem prostoru, ki so v trenutnih družbenih razmerah krize in neenakosti precej glasna in vidna. Največja pomanjkljivost prispevka pa je manko empirične analize tega, kar kaže teoretska analiza – in to ostaja dejavnost za prihodnost.

Literatura in viri

- Albertini, M., Kohli, M. in Vogel, C. (2007). Intergenerational transfers of time and money in European families: Common patterns different regimes? *Journal of European Social Policy*, 17, št. 4, str. 319–334.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Baltes, M. M. in Carstensen, L. L. (1999). Social-psychological theories and their application to aging: From individual to collective. V: V. L. Bengtson in K. W. Schaie (ur.). *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publishing, str. 209–226.
- Bauman, Z. (2005). Learning to Walk in Quicksand. V: A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen in L. West (ur.). *»Old« and »New« Worlds of Adult Learning*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyższej Edukacji, str. 9–18.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba/*cf.

- Bengtson, V. L. (2001). Beyond the Nuclear Family: The Increasing Importance of Multi-generational Bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63, št. 1, str. 1–16.
- Biesta, G. in Cowell, G. (2012). How is community done? Understanding civic learning through psychogeographical mapping. *International Journal of Lifelong Education*, 31, št. 1, str. 47–61.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13, št. 7, str. 683–697.
- Borg, C., Buttigieg, J. in Mayo, P. (2002). *Gramsci and Education*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bourgeois, E. (2002). *A Constructivist Approach to Adult Learning*. V: A. Bron, A. in M. Schemmann (ur.). *Social Science Theories in Adult Education Research*. Münster: LIT Verlag, str. 130–152.
- Burawoy, M. (2005). Third-Wave Sociology and the End of Pure Science. *American Sociologist*, 36, št. 3/4, str. 152–165.
- Burawoy, M. (2013). Public Sociology: The Task and the Promise. V: K. Gould in T. Lewis (ur.). *Ten Lessons in Introductory Sociology*. Oxford: Oxford University Press, str. 279–298.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. V: J. M. Ross-Gordon (ur.). *New directions for adult and continuing education: No. 93*. Contemporary viewpoints on teaching adults effectively. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 63–71.
- Dalley, G., Gilhooly, K., Gilhooly, M., Barnett, J., Gobet, F., Harries, P., Niblock, S., Sullivan, M. P. in Victor, C. (2012). *Risk, trust and relationships in an ageing society*. Joseph Roundtree Foundation Report. Dostopno na: <http://goo.gl/ZY3UUH> (pridobljeno 30. 8. 2014).
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, str. 1–14.
- Dye, C. J., Willoughby, D. F. in Battisto, D. G. (2011). Advice from Rural Elders: What it Takes to Age in Place. *Educational Gerontology*, 37, št. 1, str. 74–93.
- Estes, C., Biggs, S. in Phillipson, C. (2003). *Social Theory, Social Policy and Ageing: Critical Perspectives*. Berkshire: Open University Press.
- Formosa, M. (2012). Lifelong education for older adults in Malta: Current trends and future visions. *International Review of Education*, 58, str. 271–292.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gauthier, A. (2002). The Role of Grandparents. *Current Sociology*, 50, št. 2, str. 295–307.
- 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.
- Gregorčič, M. (2011). *Potencia. Samoživost revolucionarnih bojev*. Ljubljana: Založba/*cf.
- Harris, D. K. (2007). *The Sociology of Ageing*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Hajer, M. in Reijndorp, A. (2004). Heritage discourse and public space. V: L. Deben, W. Salet in M.-T. van Thoore (ur.). *Cultural Heritage and the Future of the Historic Inner City of Amsterdam*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers, str. 43–53.

- Habermas, J. (2001). *On the Pragmatics of Social Interaction. Preliminary Studies in the Theory of Communicative Action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, J. (1989). *Strukturne spremembe javnosti*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta.
- Hall, B. L. (2012). A Giant Human Hashtag: Learning and the #Occupy Movement. V: B. Hall, D. E. Clover, J. Crowter in E. Scandrett (ur.). *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 127–139.
- Hardt, M. in Negri, A. (2010). *Skupno*. Ljubljana: Študentska založba.
- Harvey, D. (2011). *Kozmopolitstvo in geografije svobode*. Ljubljana: Sofia.
- Iecovich, E. (2014). Aging in Place: From Theory to Practice. *Anthropological Notebooks*, 20, št. 1, str. 21–33.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. V: K. Illeris (ur.). *Contemporary Theories of Learning*. London, New York: Routledge, str. 7–20.
- Jelenc, Z. (1994). *Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. Splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Kohn, M. (2004). *Brave New Neighborhood: The Privatization of Public Space*. New York, London: Routledge.
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih (Social movements – sites of radical adult education). *Sodobna pedagogika*, 63, št. 129 (3), str. 18–38.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). The educational opportunities for older adults in rural and urban municipalities. *Anthropological notebooks*, 20, št. 1, str. 51–68.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Mean, M. in Tims, C. (2005). *People make places*. London: Demos.
- Merriam, S. B. in Kee, Y. (2013). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, XX, št. X, str. 1–17.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. V: P. Cranton (ur.). *New directions for adult and continuing education: No. 74*. Transformative learning in action: Insights from practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 5–12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. V: J. Mezirow idr. (ur.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 3–34.
- Montross, L. P., Depp, C., Daly, J., Reichstadt, J., Golshan, S., Moore, D., Sitzer, D. in Jeste, D. V. (2006). Correlates of Self-rated Successful Aging among Community-dwelling Older Adults. *American Journal of Geriatric Psychiatry* 14, št. 1, str. 42–51.
- Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place*. Cambridge: Da Capo Press.
- Phillipson, C. (2013). Ageing in Urban Society: Growing Old in the Century of the City. V: D. Dale in C. Phillipson (ur.). *Social Gerontology*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications, str. 597–606.

- Plath, D. (2009). International Policy Perspectives on Independence in Old Age. *Journal of Aging & Social Policy*, 21, št. 2, str. 209–223.
- Pozor: znanje na cesti: Javna predavanja na javnih prostorih. (2012). Dostopno na: <https://www.facebook.com/events/123470607814853/> (pridobljeno 20. 12. 2014).
- Rokavec, Ž. in Mlakar, P. (2012, 20. 12.). Pozor: znanje na cesti. *Dnevnik*. Dostopno na: <https://www.dnevnik.si/1042568588/slovenija/pozor-znanje-na-cesti> (pridobljeno 20. 12. 2014).
- Škerlep, A. (1997). *Komunikacija v družbi, družba v komunikaciji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Torres, C. A. (2013). *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Wahl, H.-W. in Oswald, F. (2013). Environmental Perspectives on Ageing. V: D. Dale in C. Phillipson (ur.). *Social Gerontology*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications, str. 111–124.
- Walker, A. (2013). Ageing and Quality of Life in Europe. V: D. Dale in C. Phillipson (ur.). *Social Gerontology*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications, str. 573–586.
- Watson, S. in Studdert, D. (2006). *Markets as spaces for social interaction: Spaces of diversity*. Bristol: The Policy Press. Dostopno na: www.jrf.org.uk (pridobljeno 14. 8. 2014).
- Wildemeersch, D. (2012). Imagining pedagogy in public space: visions of cultural policies and practices in a city in transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31, št. 1, str. 77–95.
- Živa dvorišča. (b. l.). Dostopno na: <http://www.ziva-dvorisca.si/en> (pridobljeno 20. 12. 2014).

Sabina JELENC KRAŠOVEC (University of Ljubljana, Slovenia)

THE IMPORTANCE OF PUBLIC SPACES FOR THE SOCIALIZING AND LEARNING OF THE ELDERLY

Abstract: The article discusses the role of public spaces where different individuals and groups, who are not friends, family or co-workers, meet. Different authors understand public spaces differently, but they share a conviction that it is there that important social and learning processes take place, being encouraged in a bottom-up manner. Our assumption is that the elderly in the public space are an important group, but they are often passive and excluded. We examine the role of learning in this space, which has an impact on how ideas of different individuals and groups face one another, as well as how the privatization of public spaces influences the learning processes conducted there. The article analyzes theoretically the needs and opportunities for establishing public spaces and the assumptions that in order to analyze learning activities of all age groups in the public space we need an interdisciplinary approach and an adequate understanding of the role of the educators who enter this space.

Keywords: open public space, learning, communication, life quality, elderly

E-mail for correspondence: sabina.jelenc@guest.arnes.si

