

Pristopi k poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih

Nina Tušek in Mojca Leskovec

Povzetek

Cilj jezikovnega izobraževanja skladno s postulatoma Skupnega evropskega jezikovnega okvira (2001) ni uravnoteženo obvladati posamezne jezike, temveč razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti. K izgradnji sporazumevalne zmožnosti posameznika namreč prispevajo njegovo celotno znanje in izkušnje z jezikom. Ker so slednje pri starejših odraslih praviloma številne in raznolike, jih je pomembno aktivno vključiti v pouk tujih jezikov s to ciljno skupino. Toda dosedanje raziskave o uporabi pluralističnih pristopov v jezikovnem izobraževanju se osredotočajo predvsem na primarno in sekundarno izobraževanje.

Znanje poznanih jezikov in spretnosti v njih, kot tudi pridobljene strategije za njihovo učenje lahko pomembno prispevajo k učinkovitosti pouka dodatnih jezikov. Obenem pa je pri načrtovanju in izvedbi pouka nujno upoštevati značilnosti učenja starejših odraslih ter njihove izobraževalne potrebe in ovire, saj poleg ustrezno izbranih metod in gradiva predstavljajo ogrodje za pripravo izobraževalnega programa za izbrano ciljno skupino. Prispevek pretresa sodobne pristope k poučevanju tujih jezikov z vidika izzivov in priložnosti za ciljno skupino starejših odraslih ter podaja predlog smernic za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih.

Ključne besede: tuji jeziki, izobraževanje starejših odraslih, poučevanje starejših odraslih, pluralistični pristopi

Approaches to teaching foreign languages to older adults

Abstract

The goal of language education, in line with the Common European Framework of Reference for Languages (2001), is not to achieve balanced proficiency in individual languages but to develop a linguistic repertoire in which all language skills have their place. An individual's entire knowledge and experience with languages contribute to their communicative competence. Since older adults typically have numerous and diverse experiences, it is crucial to actively integrate them into foreign language teaching. However, existing research on the use of pluralistic approaches in language education primarily focuses on primary and secondary education.

Knowledge of familiar languages and skills within them, as well as acquired strategies for language learning, can significantly enhance the effectiveness of additional language instruction. At the same time, when planning and conducting foreign language courses it is essential to consider the learning characteristics, educational needs, and barriers faced by older adults, as these, along with appropriately chosen methods and materials, form the framework for developing an educational programme tailored to this target group. The article explores contemporary approaches to foreign language teaching from the perspective of challenges and opportunities for the target group of older adults and proposes guidelines for teaching foreign languages to older adults.

Keywords: foreign languages, older adult education, teaching older adults, pluralistic approaches

1 Uvod

Jezik ni zgolj sistem simbolov in slovničnih pravil, ki nam omogoča komunikacijo, temveč je tudi prenašalec kulture iz generacije v generacijo. Z njim smo v stiku vse življenje ter pomembno vpliva na naše mišljenje in dojemanje sveta. Poleg maternega jezika se skozi življenje srečujemo tudi z jeziki okolice ali se učimo tujih jezikov. Ravno slednje je eno bolj priljubljenih področij izobraževanja starejših odraslih,¹ kar kažejo tudi urniki različnih izobraževalnih ustanov, kot so univerze za tretje življenjsko obdobje, dnevni centri aktivnosti, ljudske univerze, Modra fakulteta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani idr.

Prav v zvezi z učenjem tujih jezikov pri ciljni skupini starejših odraslih pa se pogosto srečujemo s prepričanjem o njihovi zmanjšani zmožnosti učenja. Toda cilj jezikovnega izobraževanja, skladno s postulatoma Skupnega evropskega jezikovnega okvira (v nadaljevanju SEJO) (Svet Evrope, 2011), ni uravnoteženo obvladati posamezne jezike, temveč »razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti«. Že pridobljeno znanje in izkušnje niso zanemarljiv dejavnik učenja tujih jezikov, temveč, nasprotno, bistveno pripomorejo k njegovi učinkovitosti. K izgradnji sporazumevalne zmožnosti posameznika namreč prispevajo njegovo celotno znanje in izkušnje z jezikom. Ker so slednje pri starejših odraslih praviloma številne in raznolike, jih je torej pomembno aktivno vključiti v pouk tujih jezikov s to ciljno skupino. Toda dosedanje raziskave o uporabi pluralističnih pristopov v jezikovnem izobraževanju se osredotočajo predvsem na primarno in sekundarno izobraževanje.

Namen poglavja je predstaviti temeljne motive in ovire za udeležbo starejših odraslih na tečajih tujih jezikov, kot tudi značilnosti ključnih elementov

1 Starejše odrasle v poglavju opredeljujemo kot osebe, starejše od 65 let, ki niso več delovno aktivne.

izobraževalnih programov, ki nam lahko pomagajo pri načrtovanju tečajev, da bodo kar najbolj prilagojeni željam in potrebam ciljne skupine, ter spoznati pluralistične pristope, ki lahko pripomorejo k uspešnejšemu poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih.

2 Učenje tujega jezika pri starejših odraslih

V dolgoživi družbi, ko vseživljenjsko učenje postaja vse pomembnejša komponenta posameznikovega življenja, se v različne neformalne izobraževalne programe, kamor uvrščamo jezikovne tečaje, vključujejo tudi starejši odrasli. Na odločitve o njihovi dejanski vključenosti vplivajo različni dejavniki,² kot so: spol, starost, zakonski stan, stopnja izobrazbe, stališča do učenja, spremembe življenjskega sloga ter ovire in motivi, na katere se bomo osredotočili v nadaljevanju prispevka (Chang in Lin, 2011; Yamashita idr., 2015).

2.1 Motivi za udeležbo na jezikovnih tečajih

Motivi so le eden od dejavnikov, ki vplivajo na odločitev starejših odraslih o vključevanju v izobraževalne programe. Kot izpostavljata Kump in Jelenc Krašovec (2007), prične motivacija s starostjo upadati. Za razliko od mlajših generacij, pri katerih odločitve za vključevanje v izobraževanje pogosto narekujejo zunanji dejavniki in zahteve okolice, starejši odrasli svojo udeležbo v programih večinoma utemeljujejo na osebnem interesu (Krajnc, 2016).

Različni avtorji (Cross, 1981, str. 82; Findsen in Formosa, 2011, str. 120) v okviru motivacije odraslih za izobraževanje navadno povzemajo Houlovo tipologijo motivov. V prvo skupino Houle uvršča tiste, ki se izobražujejo z namenom doseganja določenega cilja, pri čemer je učenje le pot z vmesnimi etapami, ki jih morajo opraviti z namero po doseganju končnega cilja. Kot izpostavlja Cross (prav tam), ob tem niso obremenjeni z izbiro institucije ali metode, s pomočjo katere želijo doseči cilj. Houle v drugo skupino uvršča tiste, ki jih motivira sama aktivnost učenja in izobraževanja. Udeležba na izobraževalnem programu lahko zanje predstavlja pobeg pred težkimi občutji, priložnost za tkanje novih vezi idr. (prav tam). Tipologijo zaokrožuje zadnja skupina odraslih, ki jih navdušujeta sam proces učenja in razvoj, ki ga ob tem dosežejo. Z zavedanjem omenjenih motivov do sedaj opravljene raziskave kažejo na nekatere bolj izražene motive starejših odraslih za vključevanje v izobraževalne programe, kot tudi konkretno v jezikovne tečaje.

2 Glede na dejavnike se v neformalne izobraževalne programe pogosteje vključujejo ženske ter posamezniki z višjim socialno-ekonomskim statusom in/ali višjo stopnjo izobrazbe, ki prihajajo iz urbanega okolja (Formosa, 2012, str. 286; Formosa, 2019, str. 265; Jelenc Krašovec in Kump, 2016, str. 394).

Ob tem lahko izpostavimo izobraževanje zaradi osebnega interesa, ki odloča o relevantnosti izobraževalnega programa glede na posameznikove izobraževalne potrebe, česar bi se morali zavedati tudi načrtovalci izobraževalnih programov (Boulton-Lewis in Buys, 2015; Duay in Bryan, 2008). Poleg omenjenega motiva prese- neča tudi izobraževanje z namenom vključenosti v skupino, ki se oblikuje znotraj izobraževalnih programov in kaže na pomembnost ohranjanja ali vzpostavljanja socialnih stikov starejših odraslih (Åberg, 2016; Boulton-Lewis in Buys, 2015).

Poleg splošnih motivov (starejših) odraslih za vključevanje v izobraževalne programe se bomo v nadaljevanju osredotočili na specifične motive za udeležbo na jezikovnih tečajih. Kim in Kim (2015) v svoji raziskavi predstavljata dejavnike, ki starejše ženske v Južni Koreji motivirajo k učenju angleščine. V raziskavo je bilo vključenih 420 žensk, starih med 43 in 78 let, od tega 46,9 % starih med 51 in 60 let ter 31,4 % starih med 61 in 70 let. Čeprav starostni razpon presega izbrano ciljno skupino starejših odraslih, kot jih opredeljujemo v našem prispevku, nam omenjena raziskava, z upoštevanjem drugega kulturnega okolja, ki ni primerljivo z evropskim prostorom, podaja vpogled v motive starejših odraslih za vključevanje v jezikovni tečaj angleščine. Kim in Kim (prav tam, str. 125) kot najpomembnejši dejavnik izpostavljata samoaktualizacijo, ki se kaže v posameznikovi želji po učenju jezika in navdušenju nad njim. Eden od pomembnih motivov je notranja želja po znanju jezika, kar so v intervjujih izpostavili tudi starejši odrasli na Kitajskem. Slednji omenjajo še učenje jezika, ki se ga prej niso imeli možnosti učiti, oz. jim učenje predstavlja doseganje novega cilja (Chen, 2022). Kot izpostavljajo nekateri intervjuvanci, se jezika učijo z mislijo na potovanja oz. komunikacijo v tujini (prav tam). Drugi najbolj prepoznaven motiv, ki ga navajata Kim in Kim (2015, str. 125), je ohranjanje dostojanstva oz. ugleda (angl. face saving), kar se kaže v odločanju za učenje jezika v izogib potencialnim neprijetnim situacijam kot posledicam neznanja tega jezika. Starejše ženske v Koreji se za učenje angleščine odločajo tudi zaradi občutka dolžnosti poznavanja jezika, saj njegovo pomembnost izpostavlja neposredna okolica, ker to krepi njihov ugled in/ali potrditev. Avtorja (prav tam) kot najmanj izrazit motiv izpostavljata instrumentalni motiv, tj. učenje z namenom dosega nekega drugega cilja.

V okviru evropskega raziskovalnega okolja lahko izpostavimo raziskavo s področja tujih jezikov, opravljeno med starejšimi odraslimi na Poljskem. Klimczak-Pawlak in Kossakowska-Pisarek (2018) sta v raziskavo vključili 54 udeležencev jezikovnega tečaja angleščine, starih med 50 in 59 let, ki glede na našo opredelitev sicer ne spadajo med starejše odrasle, pa vendarle predstavljajo skupino tistih, ki so v procesu tranzicije v novo življenjsko obdobje, tj. starost. Na podlagi izvedenega vprašalnika in polstrukturiranih intervjujev sta prepoznali ključne motive starejših odraslih za učenje angleščine. Udeleženci so kot enega ključnih motivov izpostavili nujnost aktivnega znanja angleščine, pri čemer motivov,

čemu želijo doseči aktivno znanje jezika, niso eksplicitno predstavili, z izjemo manjšega deleža tistih, ki so kot razlog izpostavili uporabnost znanja jezika na potovanjih, vendar je slednjih le 6 % (prav tam, str. 258–259). Drugi pomemben motiv predstavlja komunikacija z družino in sorodniki, ki živijo v tujini. Nekateri udeleženci raziskave so izpostavili željo po ohranjanju aktivnosti in kognitivne čilosti. Podobno kot v raziskavi opažata Kim in Kim (2015), tudi Klimczak-Pawlak in Kossakowska-Pisarek (2018, str. 259) omenjata motiv pritiska okolice, ki ga občutijo udeleženci raziskave, s tezo, da »vsi okoli njih govorijo angleško«, kar jih spodbuja k učenju tega jezika.

Kot začetek andragoškega raziskovanja motivov starejših odraslih za udeležbo na jezikovnih tečajih v Sloveniji lahko štejemo raziskavo Zavrl in Radovana (2016, str. 13), ki kot ključne motive starejših odraslih za učenje španščine navajata: ljubezen do jezika, potovanja po špansko govorečih deželah, aktivno preživljanje prostega časa, vsesplošno zanimanje za učenje tujih jezikov, sporazumevanje v izbranem jeziku ipd. Podobno v kvantitativni raziskavi ugotavlja Miklič (2018, str. 62), ki izpostavlja namero pridobivanja novega znanja in nadgradnjo že obstoječega ter ohranjanje kognitivne funkcije.

Iz predstavljenih raziskav sledi, da so se starejši odrasli pretežno odločali za izobraževanje zaradi svojega osebnega interesa ter zanimanja za jezik in kulturo, zaradi potrebe po aktivni komunikaciji v tujem jeziku ter zaradi ohranjanja življenjske aktivne drže in/ali kognitivne kondicije. Navkljub poznavanju motivov starejših za udeležbo na jezikovnih tečajih nas kot načrtovalce izobraževalnih programov zanimajo ovire, ki starejše odvrčajo od udeležbe. Skromen nabor raziskav, katerih začetki segajo v prejšnje desetletje, kaže na podhranjenost raziskovalnih podatkov s področja geragogike tujih jezikov v Sloveniji ter potrebo po proučevanju in razvijanju področja, saj so jezikovni tečaji vseprisotni med različnimi ponudniki izobraževalnih vsebin za starejše odrasle v Sloveniji.

2.2 Ovire za udeležbo na jezikovnih tečajih

Cross (1981, str. 98) ovire odraslih za izobraževanje deli na dispozicijske, situacijske in institucionalne. Dispozicijske ovire izhajajo iz negativnih izobraževalnih izkušenj in/ali prepričanj o (ne)zmožnosti učenja v starosti (Kump in Jelenc Krašovec, 2010, str. 26). Hu (2023) v sklopu kvalitativne raziskave predstavlja razloge, zakaj se intervjuvani starejši odrasli ne vključujejo v izobraževalne programe. Slednji med drugim navajajo soočanje z različnimi oblikami bolezni, ki jim otežujejo vključevanje v izobraževalne programe, medtem ko nekateri dvomijo v lastne sposobnosti učenja (prav tam, str. 7–8). Med situacijske ovire vključujemo ekonomske, socialne, lokacijske in družinske dejavnike. Starejši odrasli se verjetneje ne bodo vključili v izobraževalne programe, če se soočajo z izgubo bližnjega, imajo nizke prihodke, so preveč oddaljeni od lokacije izobraževanja

ali nimajo dovolj časa (Kump in Jelenc Krašovec, 2010; Tam, 2016; Wang idr., 2016). Hu (2023, str. 49) navaja, da osamljenost zmanjšuje pripravljenost starejših odraslih za vključevanje v izobraževanje. Poudarja, da se starejši pogosteje vključujejo v (nove) dejavnosti v družbi prijateljev, partnerjev ali znancev, redkeje pa so se v nepoznane situacije pripravljeni vključiti sami. V tretjo kategorijo ovir spadajo institucionalne ovire, nad katerimi imajo popoln nadzor ponudniki izobraževalnih programov, ki morajo skrbeti za ustrezno dostopnost lokacije izvedbe programa, prilagojene urnike ter ustrezno izbiro oblik in metod tako poučevanja kot vsebine (Kump in Jelenc Krašovec, 2010, str. 26). Hu (2023, str. 50) dodaja, da nekateri ponudniki niti ne preverjajo potreb starejših odraslih, ki predstavljajo temeljni gradnik za načrtovanje izobraževalnih programov. Četudi načrtujemo visokokakovostni izobraževalni program, slednji ne bo obiskan, če informacije o njem ne bodo dosegle ciljne skupine udeležencev, kar ugotavljajo tudi Menéndez idr. (2018, str. 602), ki v sistemskem pregledu raziskav s področja visokošolske izobraževalne ponudbe za starejše odrasle izpostavljajo delež člankov, ki poudarjajo pomanjkanje informacij o izobraževalni ponudbi, ki jim je namenjena. Pomanjkanje informacij kaže na vrzel med na eni strani pestro izobraževalno ponudbo ter na drugi poznavanjem potreb in ovir starejših, saj je za učinkovito informiranje nujno dobro razumevanje značilnosti ciljne skupine, njenih pričakovanj in morebitnih preprek, kar nam omogoča ustrezno prilagoditev sporočil ter izbiro komunikacijskih kanalov, po katerih lahko širimo informacije o izobraževalnih priložnostih.

Če se osredotočimo na dejavnike, ki ovirajo oz. zmanjšajo motiviranost starejših za udeležbo na jezikovnih tečajih, lahko izpostavimo izsledke raziskave Kim in Kim (2015, str. 127), ki med drugim izpostavljata težave pri učenju angleškega jezika, ko udeleženci niso deležni niti podpore okolice. S stopnjevanjem težavnosti učenja jezika lahko pride do občutka pritiska starejših odraslih glede poznavanja jezika, posledično pa upade samozavest glede znanja jezika. Starejše ženske pa se najbolj nemotivirane počutijo takrat, ko so pretirano osredotočene na opravljanje izpita, ki sledi na koncu izobraževanja (prav tam). Pomembno je torej, da se načrtovalci izobraževalnih programov zavestno lotimo izobraževanja z zavedanjem vseh ovir, ki vplivajo na potencialno udeležbo v programih.

Zaradi izrednega pomanjkanja virov, ki bi predstavili ovire starejših odraslih za vključevanje v jezikovne tečaje, težko govorimo o vzrokih, ki preprečujejo njihovo udeležbo. Ob tem pa velja poudariti, da se z določenimi ovirami starejši srečujejo tudi med udeležbo na jezikovnih tečajih. Ovire med učenjem angleščine kot drugega jezika starejših ruskih migrantov, živečih v Združenih državah Amerike, je raziskovala Hubenthal (2004). Kvalitativna raziskava je vključevala deset starejših odraslih, starih nad 64 let, pri čemer so večino (sedem) predstavljale ženske. Ključne ugotovitve intervjujev kažejo na nekatere ovire, specifične za

starejše, kot so težave s pomnjenjem, saj naj bi učenje jezika predstavljajo večji napor za posameznika, kar pa jih ne odvrača od mnenja, da se ga je možno vseeno naučiti tudi v starosti (prav tam, str. 116). Glede na specifičnost raziskave, tj. proučevanje ovir migrantov, je bilo zaznati tudi občutek sramu med udeleženci, saj njihov napredek v jeziku ni takšen, kot bi želeli, kar se kaže tudi v občutkih frustracije ob oblikovanju zahtevnejših povedi in/ali pogovoru z naravnimi govorci (prav tam). Moč sramu je vplivala tudi na udeležbo starejših na jezikovnih tečajih angleščine. Kot smo že omenili, ne smemo zanemariti niti zdravstvenih težav starejših odraslih, akutnih ali kroničnih, s katerimi se soočajo sami ali njihovi bližnji, kar jih odvrne od nadaljnje vključenosti v učenje jezika (prav tam). Hubenthal (2004, str. 116) izpostavlja tudi bližino oz. dostopnost tečajev starejšim odraslim, ki ni bila prilagojena njihovim potrebam in željam.

2.3 Pomen in vloga izobraževalca tujih jezikov skozi oči starejših odraslih

V slovenskem akademskem prostoru se šele v zadnjih letih začenja razvijati področje geragogike tujih jezikov, znotraj katere ima ključno vlogo izobraževalec starejših odraslih. Njegovo pomembnost ugotavljata tudi Duay in Bryan (2008, str. 1078), ki sta v kvalitativni raziskavi proučevali lastnosti izobraževalne izkušnje, ki so pomembne starejšim odraslim pri vključevanju v izobraževalne programe. Eden pomembnejših soustvarjalcev izobraževalne izkušnje je izobraževalec, ki vodi izobraževalni program ter mora biti po mnenju starejših odraslih entuziastičen, strokoven, odprtega duha, prepoznati mora vrednost izkušenj starejših odraslih, uporabljati preproste izraze in ustvarjati prijetno vzdušje v skupini. Udeleženci programa zatorej ne smejo imeti občutka, da so se vrnili v šolske klopi, kjer se postavljajo roki in določila, kaj je treba opraviti v sklopu izobraževanja. Starejši se za izobraževanje odločajo zaradi lastnih interesov, zato tovrstnega pritiska ne želijo (prav tam, str. 1079).

Značilnosti izobraževalca tujih jezikov za starejše odrasle je v kvalitativni raziskavi ugotavljala tudi Grotek (2018, str. 131–132), in sicer med 87 osebami, vključenimi v jezikovne tečaje v Katovicah. Udeležence so v več kot 90 % predstavljale ženske, medtem ko se je starost vseh gibala med 58 in 83 let, pri čemer so jezikovne tečaje obiskovali od tri do pet let (prav tam). Želene lastnosti izobraževalcev jezikovnih tečajev avtorica (prav tam, str. 133) deli v pet kategorij. Vprašanim je ključnega pomena (1) izobraževalčeva strokovna usposobljenost za pripravo na jasno sporazumevanje posameznikov v tujem jeziku. Starejši odrasli, ki so bili udeleženi v raziskavi, preferirajo osredotočenost na aktivno rabo jezika, ki se kaže v govorjenju in/ali slušnem razumevanju jezika ter pravilni izgovorjavi besed, medtem ko je poznavanje slovnice nižje na njihovi prioritetni lestvici. Ob tem opozarjajo na nujnost upoštevanja posebnosti ciljne skupine, ki zahteva dodaten didaktični premislek glede kar najbolj učinkovite izvedbe ure tečaja. Kot

smo že omenili, je eden od motivov za udeležbo starejših v izobraževalnih programih nasploh vključevanje v skupino in pomembnost dobrega počutja v njej. Intervjuvanci štejejo (2) ustvarjanje prijetnega in sproščenega vzdušja v skupini za še eno pomembno sposobnost izobraževalca tujih jezikov (prav tam, str. 136). Ob tem udeleženci tečajev navajajo tudi izbrane osebnostne značilnosti, kot so: prijaznost, empatija, potrpežljivost in mirnost izobraževalca. Četudi gre za skupino, znotraj katere so vidne precejšnje razlike v znanju, je po njihovem mnenju naloga izobraževalca, da najde stične točke, ki skupino povezujejo. Ciljna skupina udeležencev raziskave kot pomembno kategorijo navaja tudi (3) pestro paleto različnih nalog, učnih materialov in drugih gradiv, ki jim pomagajo pri težavah s pomnjenjem in jim omogočajo več ponavljanja. Obravnavane tematike naj se navezujejo na njihovo vsakdanje življenje oz. njihove interese, ob tem pa naj se tako gradivo kot hitrost govorjenja prilagodita posebnostim ciljne skupine (npr. več ponovitev, počasnejše govorjenje, večji font) (prav tam, str. 137). Z zavedanjem njihovega upada spominske kapacitete si želijo (4) več ponavljanja naučenega z domačimi nalogami, hkrati pa se zavedajo tudi (5) pomembnosti povratne informacije, pri čemer jim misel na formativno ocenjevanje predstavlja stres in negativna občutja, zato je naloga izobraževalca, da poišče druge načine podajanja konstruktivne povratne informacije o njihovem znanju (prav tam, str. 138–141). Naloga izobraževalca je torej, da poskuša zmanjšati občutke tesnobe in povečati občutek lastne sposobnosti učenja jezika starejših odraslih, ki je lahko skrhan zaradi predhodnih negativnih izkušenj, omejitvenih prepričanj o nezmožnosti učenja v starosti ipd.

Chen (2022, str. 84–85) je poleg intervjujev s starejšimi odraslimi izvedla tudi opazovanje tečaja angleščine za starejše. Ugotovila je, da sta bila oba izobraževalca v središču učnega procesa, pri čemer je v obeh skupinah vladalo prijetno in sproščeno vzdušje. Izobraževalec 1 je vzpostavil spodbudno in sprejemajoče okolje brez pritiska na udeležence, medtem ko je izobraževalec 2 pogosto prekinjal udeležence in jih spodbujal k hitrim odgovorom (prav tam). Kljub prekinjanju so starejši še naprej aktivno sodelovali. Tečaji so bili osredotočeni na govorno komunikacijo v angleščini in spoznavanje nekaterih slovničnih pravil, kar je bilo v skladu s cilji udeležencev, ki so se jezika učili predvsem zaradi uporabe na potovanjih (prav tam). Med opazovanjem niso bile opažene interaktivne metode, kot je igra vlog. Izbrana metoda opazovanja spodbuja k nadaljnjemu raziskovanju in analizi izvedb tečajev tujega jezika, ki bi nam podala boljši vpogled v trenutno stanje izobraževanja starejših odraslih ter omogočila pripravo smernic za učenje jezika, prilagojeno starejšim odraslim (prav tam).

3 Pristopi k poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih

3.1 Pluralistični pristopi k jezikom in kulturam

Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam te opredeljuje kot »didaktične pristope, ki v pedagoških/učnih dejavnostih vključujejo več (tj. več kot eno) različic jezikov ali kultur« (Svet Evrope, 2017, str. 14). Kot tiste, ki so v zadnjih treh desetletjih zaznamovali načine poučevanja jezikov, izpostavlja štiri pluralistične pristope: medkulturni pristop, integrirani didaktični pristop k različnim jezikom, medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki in jezikovno prebujanje (prav tam).

Medkulturni pristop ima več različic, pri čemer vse temeljijo na didaktičnih načelih, ki zagovarjajo uporabo pojavov iz enega ali več kulturnih območij kot podlago za razumevanje drugih iz enega ali več drugih območij (Svet Evrope, 2017, str. 14). Integrirani didaktični pristop je usmerjen v pomoč učečim se pri vzpostavljanju povezav med jeziki, ki se poučujejo v okviru šolskega kurikula, da bi se bodisi tradicionalno naučili enake zmožnosti v vseh poučevanih jezikih bodisi delne zmožnosti v nekaterih med njimi; cilj je uporabiti prvi jezik oz. jezik izobraževanja kot odskočno desko za lažje usvajanje prvega tujega jezika, nato pa uporabiti ta jezik kot podlago za učenje drugega tujega jezika (prav tam). Pri medjezikovnem razumevanju med sorodnimi jeziki učeči se vzporedno obravnavata dva ali več jezikov iste jezikovne družine, od katerih je eden njegov prvi jezik, jezik izobraževanja ali drug predhodno naučeni jezik, pri čemer se pristop sistematično osredotoča na receptivne spretnosti, ne izključuje pa niti nekaterih dodanih prednosti za produktivne spretnosti (prav tam, str. 15). Izraz *jezikovno prebujanje* pa opisuje pristope, v katerih se nekatere učne dejavnosti nanašajo na jezike, ki jih šola na splošno ne namerava poučevati, ter je bil zasnovan predvsem kot način za predstavljanje jezikovne raznolikosti otrok in njihovih jezikov na začetku šolanja kot gibalo za širše prepoznavanje jezikov (prav tam).

Pluralistični pristopi tako predstavljajo nasprotje didaktičnim pristopom v smislu komunikacijskega, ki upoštevajo le en jezik ali kulturo, ga/jo obravnavajo samostojno ter prepovedujejo prevajanje in siceršnjo uporabo prvega jezika pri poučevanju nadaljnjih (Svet Evrope, 2017, str. 14). Toda če cilj jezikovnega izobraževanja skladno s postulatoma SEJO ni uravnoteženo obvladati posamezne jezike, temveč »razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti« (Svet Evrope, 2011), potem so pri tujejezikovnem pouku nujni prav pluralistični pristopi.

Številne in raznolike pridobljene izkušnje ter že razvite učne strategije so ena od prednosti starejših odraslih pri učenju, ki jih navajajo mnogi avtorji in avtorice (prim. Grein, 2013; Grotjahn, 2016; Miklič, 2018; Stiel, 2011). Prav na tovrstnih predhodnih izkušnjah učečih se gradi didaktika terciarnih jezikov, ki jo je pri

razvoju usmerjal integrirani didaktični pristop k različnim jezikom (Svet Evrope, 2017, str. 14). Po Hufeisen (2003, str. 9) predhodno pridobljene izkušnje namreč omogočajo, da se pouk drugega tujega jezika prične na višji ravni, da je progresija hitrejša in so vsebine zahtevnejše. Transfer se pri tem nanaša tako na znanje in spretnosti kot na učne strategije. Toda kot pravi Miklič (2018, str. 58), »/z/agata lahko nastane, ko se neka strategija v procesu učenja tujega jezika izkaže za manj uporabno«. Da so učne biografije odraslih učečih se z vidika učnih rutin in strategij lahko moteče, meni tudi Vogt in omenja, da lahko denimo fonetični inventar učečega se otežuje usvajanje novih glasov (2016, str. 203).

3.2 Sodobna načela tujejezikovnega pouka

Grein (2013, str. 23) opozarja, da je uporaba nepoznanih metod poučevanja pri ciljni skupini starejših odraslih težja, načela modernega pouka tujih jezikov pa so jim tuja. Stiel (2011, str. 33) ugotavlja, da so se današnje generacije starejših odraslih v času šolanja tujega jezika učile po slovnično-prevajalni metodi, zato pričakujejo pouk, osredotočen na učitelja, v frontalni obliki, z mnogo slovničnih vaj in individualnega dela, kar pa je v nasprotju s ciljem sporazumevalne zmožnosti. In vendar je raziskava, ki jo je Miklič (2018, str. 63) opravila med udeleženci jezikovnih tečajev Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, pokazala, da je »želja po izboljšanju sporazumevalne zmožnosti /.../ tudi pri starejših odraslih v ospredju«.

V sodobnem, postmetodnem³ obdobju se pri pouku ravnamo po didaktično-metodičnih načelih. Kot opozarja Klippel (2016, str. 315), ne v splošni didaktiki ne v didaktiki tujih jezikov ni enotnosti o definiciji, vrsti in številu didaktično-metodičnih ali metodično-didaktičnih načel oz. načel pouka; kot ugotavlja, so odvisna od vsakokrat uveljavljenih didaktičnih konceptov in vodil ter so se v zgodovini izobraževanja posledično spreminjala. Kot didaktično-metodična načela sodobnega pouka izpostavlja usmerjenost h kompetencam, akcijsko usmerjenost, samostojno delovanje in avtentičnost (prav tam, str. 317–319). Grotjahn in Kleppin (2013, str. 26) poleg akcijske usmerjenosti, usmerjenosti h kompetencam in k učečim se ter aktivacije učečih se navajata še spodbujanje avtonomnega učenja ter usmerjenost k interakciji, raznokulturnosti in raznojezičnosti ter k pravilom.

Eno od didaktično-metodičnih načel sodobnega pouka tujih jezikov je torej njegova raznojezična usmerjenost, kar pomeni navezovanje na sporazumevalne in jezikovne izkušnje učečih se, ki so se večinoma že učili kak tuji jezik, to pa jim nato lahko pomaga pri hitrejšem prepoznavanju določenih struktur ciljnega

3 Funk (2012, str. 299) sicer opozarja, da ta pogosto uporabljeni izraz morda ni najnatančnejši, vendar odlikava realno situacijo na področju poučevanja in raziskovanja jezikovnega izobraževanja, saj je obdobje makrometodoloških pristopov zaključeno.

jezika in sklepanju o pomenu besed v njem (Goethe-Institut, 2013). Sodobni tujejezikovni pouk tako odpira pot pluralističnim pristopom.

Nanje se opira tudi didaktika terciarnih jezikov, katere ključna načela – ki seveda potrebujejo prilagoditev posebnostim vsakokratne učne skupine – Neuner (2003, str. 27–32) povzema s kognitivnim učenjem, razumevanjem kot podlago in izhodiščem učenja, usmerjenostjo k vsebini in besedilu ter ekonomizacijo učnega procesa, pri čemer kognitivno učenje opredeljuje kot nadgradnjo deklarativnega znanja o jeziku in proceduralnega znanja oz. konkretno postopke primerjanja in razgovarjanja ter zavestno aktivacijo vsega jezikovnega znanja in izkušenj z učenjem jezikov pri učečih se. Kognitivni postopki, poznani iz slovnično-prevajalne metode, so pri didaktiki terciarnih jezikov torej dobrodošli.

Nadaljnje z ozirom na postulat dokumenta SEJO osrednje didaktično-metodično načelo sodobnega tujejezikovnega pouka pa je njegova akcijska usmerjenost. Skladno z njo pouk pripravlja udeležence na jezikovno delovanje, kar simulira tudi v razredu oz. na tečaju, in sicer tako, da jim ponuja avtentične jezikovne situacije in gradiva (Goethe-Institut, 2013). Akcijsko usmerjeni pouk v ospredje postavlja dejavnosti in lastno odgovornost učečih se, tako da jim zagotavlja zanje relevantno (poskusno) delovanje v avtentičnih situacijah z realnimi cilji, sicer ne brez strukture in priprave, toda z manj usmerjanja (Roche, 2016, str. 469). SEJO svoj pristop opredeljuje kot akcijsko usmerjen, »ker uporabnike in učence jezikov obravnava kot ‚družbene agense‘, torej kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila /.../ v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja« (Svet Evrope, 2011, str. 31). S takšnim pristopom tesno povezano je sodobno didaktično-metodično načelo usmerjenosti k opraviлом, po katerem naj se učeči se pri pouku soočajo predvsem z nalogami, ki so povezane z njihovim življenjem, oz. nalogami, ki uvajajo njihova bodoča jezikovna opravila; novo besedišče in slovnična pravila pri tem sicer lahko imajo določeno vlogo, vendar ne stojijo v središču zanimanja (Goethe-Institut, 2013).

3.3 Model štirih učnih področij

Kako torej zadostiti na videz nasprotujočim si načelom kognitivnega učenja in raznojezične usmerjenosti ter akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opraviлом? Rešitev ponuja model štirih učnih področij, implementiran v serijo učbenikov za nemščino kot tuji jezik za ciljno skupino odraslih (prim. Funk, 2012, str. 303–304), ki namesto tradicionalnih štirih spretnosti branja, pisanja, govorjenja in poslušanja (ter besedišča in slovnice kot ločenih komponent) vpeljuje področja dela s smiselnimi vsebinami (učenje s poslušanjem, branjem in gledanjem posnetkov), dela z jezikovnimi oblikami (učenje, usmerjeno k jezikovnim oblikam), smiselnega izražanja (učenje z ustnim in pisnim izražanjem) ter treninga tekočnosti (v ustnem in pisnem izražanju, poslušanju, branju, gledanju posnetkov), pri čemer

naj bi učne dejavnosti v okviru celotnega obsega tečaja ali šolskega leta vsa štiri področja pokrile v enakem obsegu, tako da je zagotovljen uravnotežen razvoj kompetenc (Funk idr., 2014, str. 23).⁴ Kot poudarjajo Funk idr. (prav tam), je namreč treba razpoložljivi čas porabiti za tisto, česar naj bi bili učeči se pozneje zmožni, saj se branja naučimo le z branjem in govorjenja z govorjenjem, tekoče izražanje v jeziku pa lahko dosežemo le, če ga tudi treniramo.

3.4 Smernice za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih

Na obstoječe znanje in predhodno pridobljene izkušnje se opirata večjezikovna didaktika in didaktika terciarnih jezikov, na katerih bi glede na praviloma številne in raznolike predhodno pridobljene izkušnje in usvojeno znanje ob upoštevanju učnih značilnosti, izobraževalnih potreb in ovir ciljne skupine starejših odraslih ter sodobnih didaktično-metodičnih načel akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opazilom veljalo osnovati geragoško didaktiko tujih jezikov. Rešitev za sinhrono implementacijo kognitivnega učenja kot načela didaktike terciarnih jezikov ter raznojezične usmerjenosti, akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opazilom kot sodobnih didaktično-metodičnih načel tujejezikovnega pouka ponuja predstavljeni model štirih učnih področij, tj. dela s smiselnimi vsebinami, dela z jezikovnimi oblikami, smiselnega izražanja in treninga tekočnosti (Funk idr., 2014). Izhajajoč iz predstavljenih konceptov, v nadaljevanju podajamo nabor smernic za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih, ki se bo z nadaljnjimi raziskavami ustrezno dopolnjeval.

1. Glede na predhodne izkušnje starejših odraslih z učenjem tujih jezikov, ki je potekalo pretežno po slovnično-prevajalni metodi, naj se pri sodobnem pouku tujega jezika pri starejših odraslih uporabljajo kognitivni postopki učenja, vendar se izmenjujejo z avtomatizacijo; učenje, usmerjeno k jezikovnim oblikam, naj tako za doseg cilja sporazumevalne zmožnosti dopolnjuje trening tekočnosti.
2. Da se lahko naveže na že pridobljeno znanje in izkušnje ter strategije učečih se, mora izobraževalec (starejših) odraslih pridobiti informacije o njih. Pred pričetkom pouka s skupino starejših odraslih je tako smiselna izvedba anketnega vprašalnika o predznanju ali na enem prvih skupnih srečanj izdelava učnih biografij oz. jezikovnih portretov.
3. Ob izkoriščanju prednosti ciljne skupine starejših odraslih pri učenju tujega jezika glede na že pridobljeno znanje in spretnosti je tako pri pripravi kot izvedbi pouka nujno upoštevati tudi njihove morebitne ovire, zlasti težave s sluhom in vidom, zaradi česar je pomembno omogočiti primerno

4 Kot opozarja Funk (2012, str. 303), pa model ni mišljen za zaporedno uporabo postopkov v razredu, ki bi si sledili v smeri urinega kazalca.

osvetljenost in zvočnost prostora ter dobro slišne, na začetku preproste avdioposnetke za razvijanje razumevanja ustnega izražanja (prim. Grothjahn 2016, str. 252–253). Prav tako je pri pisnih gradivih priporočljivo uporabljati neserifne pisave v primerni velikosti in večji razmik med vrsticami.

4. Da bi omejili vpliv morebitnih predhodnih negativnih izkušenj z učenjem bodisi ciljnega bodisi drugega (tujega) jezika in strah pred napakami, je pomembna vpeljava situacij, ki potrjujejo uspešnost učenja: pri začetnem učenju denimo uvajanje besedišča z mednarodnimi izrazi, skupnimi ciljnemu jeziku in drugim, že znanim jezikom, pri uvajanju novih struktur na vseh ravneh učenja pa v prvi fazi vadenje v zavarovanem načinu, ki v veliki meri izključuje možnost pojavljanja napak (vaje za avtomatizacijo struktur).
5. Časovni pritisk povzroča dodatno izločanje adrenalina in kortizola ter stres, zato Grein (2013, str. 24) opozarja tudi na izogibanje tovrstnim situacijam in poudarja pomembnost ponavljanja. Za posamezne dejavnosti učne ure je torej pomembno načrtovati dovolj časa.
6. Glede na socialne stike kot enega od identificiranih motivov za vključevanje starejših odraslih v tečaje tujih jezikov je priporočljiva pogosta uporaba sodelovalnih oblik pouka, kot je delo v dvojicah in skupinah, ki spodbuja interakcijo med udeleženci.
7. Osrednjo vlogo pri vsem navedenem ima kot načrtovalec in izvajalec jezikovnih tečajev učitelj. Za delo s ciljno skupino starejših odraslih mora biti ustrezno senzibiliziran s poznavanjem njenih značilnosti, motivov za učenje in ovir, kot tudi prednosti, zmožen vživljanja v njene potrebe in želje ter odprt za sooblikovanje in -ustvarjanje programa.

4 Zaključek

Skromni nabor raziskav o motivih starejših odraslih za vključevanje v jezikovne tečaje v slovenskem prostoru sega v prejšnje desetletje ter izkazuje potrebo po proučevanju in razvijanju področja, saj so prav jezikovni tečaji eno najbolj zastopanih področij izobraževanja starejših odraslih, ki ga izvajajo različne institucije. V prispevku smo s pregledom nabora literature skušali zapolniti del vrzeli med pestro izobraževalno ponudbo ter poznavanjem ovir in dejanskih potreb starejših, ki se nanaša na načrtovanje in izvedbo pouka tujih jezikov za ciljno skupino.

Ker že pridobljeno znanje in izkušnje, ki so pri starejših odraslih praviloma številne in raznolike, niso zanemarljiv dejavnik učenja tujih jezikov, temveč bistveno pripomorejo k njegovi učinkovitosti, jih je pomembno aktivno vključiti v pouk tujih jezikov s to ciljno skupino. Na obstoječe znanje in predhodno pridobljene izkušnje se opirata večjezikovna didaktika in didaktika terciarnih jezikov,

na katerih bi ob upoštevanju učnih značilnosti, izobraževalnih potreb in ovir ciljne skupine starejših odraslih ter sodobnih didaktično-metodičnih načel akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opravi tako veljalo osnovati geragoško didaktiko tujih jezikov. Izhajajoč iz navedenih konceptov smo oblikovali nabor smernic za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih, ki se bo z nadaljnjimi raziskavami ustrezno dopolnjeval.

V geragogiki tujih jezikov ima ključno vlogo izobraževalec. Kot načrtovalec in izvajalec jezikovnih programov mora biti za delo s ciljno skupino starejših odraslih ustrezno opremljen – s poznavanjem njenih značilnosti, motivov za učenje in ovir, kot tudi prednosti učenja v starosti. Za doseg tega cilja bi bilo geragoško didaktiko tujih jezikov treba vključiti v pedagoške študijske programe, ki izobražujejo bodoče učitelje tujih jezikov, učiteljem, delujočim v praksi, pa ponuditi programe nadaljnega usposabljanja za delo s ciljno skupino starejših odraslih.

Pregled dosedanjih virov kaže na precejšnji primanjkljaj kvantitativnih in kvalitativnih raziskav s področja proučevanja motivov in ovir starejših odraslih za vključevanje v jezikovne tečaje tako v evropskem kot slovenskem prostoru. Ne smemo zanemariti tudi psiholoških in socioloških dejavnikov, ki (ne)posredno vplivajo na vključevanje starejših odraslih v jezikovne tečaje ter bi jih bilo ravno tako pomembno raziskati v slovenskem kontekstu. Čeprav vemo, da je ponudba jezikovnih tečajev v Sloveniji pestra, pa na drugi strani vemo premalo o (geragoško)didaktičnih pristopih izobraževalcev starejših na tovrstnih tečajih, kot tudi o značilnostih, ki jih od kakovostnega izobraževalca pričakujejo predstavniki ciljne skupine. Tovrstne raziskave bodo pomembno prispevale k postavljanju nadaljnjih smernic za kakovostno poučevanje starejših odraslih v luči razvijajoče se geragoške didaktike tujih jezikov in nam hkrati pomagale pri učinkovitejšem naslavljanju le-te v okviru jezikovnih tečajev, ki so jim na voljo.

Viri in literatura

- Åberg, P. (2016). Nonformal learning and well-being among older adults: Links between participation in Swedish study circles, feelings of well-being and social aspects of learning. *Educational Gerontology*, 42(6), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1139972>
- Boulton-Lewis, G. M. in Buys, L. (2015). Learning Choices, Older Australians and Active Ageing. *Educational Gerontology*, 41(11), 757–766. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1039455>
- Chang, D. F. in Lin, S. P. (2011). Motivation to learn among older adults in Taiwan. *Educational Gerontology*, 37(7), 574–592. <https://doi.org/10.1080/03601271003715962>

- Chen, L. (2022). Exploring the motivation of the older Chinese people learning English in China: A case study in a senior college in Guangdong. *Educational Gerontology*, 48(2), 74–102. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.2021720>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Duay, D. L. in Bryan, V. C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34(12), 1070–1086. <https://doi.org/10.1080/03601270802290177>
- Findsen, B. in Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later Life: A handbook on older adult learning*. Sense.
- Formosa, M. (2012). Lifelong education for older adults in Malta: Current trends and future visions. *International review of education*, 58(2), 271–292. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9282-8>
- Formosa, M. (2019). Concluding Remarks and Reflections. V: M. Formosa (ur.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (str. 259–272). Springer.
- Funk, H. (2012). Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (Suppl. 1), 298–311. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v9s12012/funk.pdf>
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. in Wicke, R. E. (2014). *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- Goethe-Institut (2013). *DLL: Didaktisch-methodische Prinzipien*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf>
- Grein, M. (2013). Fremdsprachenlernen im Alter. V E. Feigl-Bogenreiter (ur.), *Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachenlernen bis ins hohe Alter* (str. 5–29). Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV Edition Sprachen. 6). http://files.adulteducation.at/uploads/MEHRSPRACHIGstattEINSILBIGfertig_EF_Vers3.pdf
- Grotek, M. (2018). Student Needs and Expectations Concerning Foreign Language Teachers in Universities of the Third Age. V D. Gabrys-Barker (ur.), *Third Age Learners of Foreign Languages* (str. 127–144). Multilingual Matters.
- Grotjahn, R. (2016). Alter. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (str. 250–254). A. Francke Verlag.
- Grotjahn, R. in Kleppin, K. (2013). Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. V K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin in I. Mohr (ur.), *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (str. 26–32). Goethe-Institut, Langenscheidt.

- Hubenthal, W. (2004). Older Russian Immigrants' Experiences in Learning English: Motivation, Methods, and Barriers. *Adult basic education*, 14(2), 104–126.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. V B. Hufeisen in G. Neuner (ur.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (str. 7–11). Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267>
- Hu, H. M. (2023). A Qualitative Study on Why Older Adults May Be Reluctant to Participate in Learning Activities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 39–55.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2016). Slovenia. V: B. Findsen in M. Formosa (ur.), *International Perspectives on Older Adult Education: Research, Policies and Practice* (str. 389–398). Springer.
- Kim, T. Y. in Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120–135. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.929345>
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) (str. 315–320). A. Francke Verlag.
- Klimczak-Pawlak, A. in Kossakowska-Pisarek, S. (2018). Language learning over 50 at the Open University in Poland: An exploratory study of needs and emotions. *Educational Gerontology*, 44(4), 255–264. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1454389>
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2007). Education: a possibility for empowering older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), 635–649. <https://doi.org/10.1080/02601370701711331>
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje?: vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Menéndez, S., Pérez-Padilla, J. in Maya, J. (2018). Empirical research of university programs for older people in Europe: a systematic review. *Educational Gerontology*, 44(9), 595–607. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1518459>
- Miklič, T. (2018). Vidiki učenja tujih jezikov na univerzi za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 57–75. <https://doi.org/10.4312/as.24.2.57-75>
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. V B. Hufeisen in G. Neuner (ur.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiär sprachenlernen*

- Deutschnach Englisch* (str. 13–34). Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267>
- Roche, J. (2016). Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) (str. 466–471). A. Francke Verlag.
- Stiel, J. (2011). Deutsch lernen im Alter. *Migration und soziale Arbeit*, 30(1), str. 29–35.
- Svet Evrope (2017, 2012). *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>
- Svet Evrope (2011, 2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Tam, M. (2016). Later life learning experiences: listening to the voices of Chinese elders in Hong Kong. *International Journal of Lifelong Education*, 35(5), 569–585. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1224042>
- Vogt, K. (2016). Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung: Curriculare Dimension. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (str. 200–205). A. Francke Verlag.
- Wang, R., De Dondera, L., De Backera, F., Shihuaa, L., Honghuia, P., Thomasa, V., Vanslambroucka, S. in Lombaertsa, K. (2016). Back to school in later life: Older Chinese adults' perspectives on learning participation barriers. *Educational Gerontology*, 42(9), 646–659. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1205385>
- Yamashita, T., Lopez, E. B., Keene, J. R. in Kinney, J. M. (2015). Predictors of Adult Education Program Satisfaction in Urban Community-Dwelling Older Adults. *Educational Gerontology*, 41(11), 825–838. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1050909>
- Zavrl, K. in Radovan, M. (2016). Tečaji španščine za starejše odrasle na univerzi za tretje življenjsko obdobje in v dnevni centrih aktivnosti za starejše. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 7–20. <https://doi.org/10.4312/as.22.1.7-20>