

# POLITIKE CJELOŽIVOTNOG UČENJA U EUROPSKOJ UNIJI I HRVATSKOJ

**Tihomir Žiljak**

*Otvoreno učilište, Zagreb*

Izvorni znanstveni rad

## **Sažetak**

Nije nova činjenica da čovjek uči cijeloga života u obrazovnim institucijama ili različitim socijalnim situacijama. Novost je sve važnije mjesto koje cjeloživotno učenje zauzima u javnim politikama. U ovom tekstu autor pokazuje kada se i na kojim osnovama oblikuju europske politike cjeloživotnog učenja te kako hrvatska obrazovna politika odgovara na te suvremene izazove. Posebna pozornost posvećuje se Lisabonskom procesu i oblikovanju politike cjeloživotnog učenja u društvu temeljenom na znanju. Analizira se praćenje europskih trendova u Hrvatskoj te domaći pokušaji oblikovanja politike cjeloživotnog učenja.

## **Uvod**

Široko je prihvaćeno stajalište da školovanjem stječemo tek dio znanja, a učenje se proteže na čitav naš život. Nije nova činjenica da čovjek uči cijeloga života na poslu, u obitelji, susjedstvu, bavljenjem različitim aktivnostima u dokolici. Novost je sve važnije mjesto koje cjeloživotno učenje zauzima u javnim politikama. U ovom tekstu želio bih pokazati kada se i na kojim osnovama oblikuju europske politike cjeloživotnog učenja te kako hrvat-

ska obrazovna politika odgovara na te suvremene izazove.

Tvrdimo da se mogu uočiti zajednički europski elementi i velika važnost politika cjeloživotnog učenja u europskim razvojnim politikama te poteškoće da se ista dijagnoza postavi za hrvatski obrazovni sustav. Europske politike cjeloživotnog učenja pokazuju prednosti, ali i ograničenja koja su važna za njihovo provođenje u europskome obrazovnom prostoru te za hrvatsko usklađivanje s europskim obrazovnim ciljevima.

Što bismo trebali istraživati da bismo to pokazali? To pitanje sigurno nije suvišno u bogatoj literaturi o analizi politika cjeloživotnog učenja i drugih javnih politika (deLeon, Dunn, Hoppe, Griffin, Green, Hake, Laderrière).

Analiza dokumenata obrazovnih politika važna je, ali je nedovoljna ako samo prepričava njihov sadržaj. Važna je kritička analiza tekstova i otkrivanje političko-ideoloških pozadina preliminarnih odluka koje izražavaju političku volju ključnih aktera u pogledu vrijednosti izraženih u dokumentima. Tekstovi u svojim jezičnim strukturama sadrže skrivene odnose moći i vrijednosti koje treba pokazati. Analiza ciljeva, namjera i propisanih procedura nije dovoljna.

Način provođenja politike važan je ne samo kao pokazatelj učinkovitosti već i kao dokaz demokratske prakse te oslikava međusobne odnose institucija i poziciju građana. Empirijske analize precizno pokazuju odnos troškova i koristi te utjecaj obrazovanja na ekonomski rast. Analiza treba pokazati vrijednosti koje se žele postići, činjenice koje mogu kočiti ili poticati ostvarivanje ciljeva te aktivnosti kojima se to postiže.

Obrazovne politike mogu procjenjivati sudionici u donošenju odluka i stručnjaci koji se bave obrazovanjem. Još je važnije da korist procijene sami građani koji bi trebali najbolje osjetiti korist obrazovnih politika. Njihova participacija, stavovi i mogući utjecaj na obrazovne politike na kraju su procesa, ali su među najvažnijim elementima analize.

Započet ću prikazom suvremenog određenja cjeloživotnog učenja u društvu koje uči. Nastavit ću Lisabonskim

procesom, za koji tvrdim da je važan za europske obrazovne politike u ovom desetljeću. Pokazat ću kako se oblikuju i kako se provode aktualne politike cjeloživotnog učenja te koja su im polazišta i pozadinska obrazloženja. U drugome ću dijelu prikazati hrvatske odgovore na te obrazovne izazove.

### **Cjeloživotno učenje u društvu koje uči**

Suvremena ideja cjeloživotnog učenja izrazitije se oblikuje od 70-ih godina prošlog stoljeća. Kritičnost brojnih teoretičara prema školskom sustavu te afirmiranje izvanškolskih oblika učenja prate prijedlozi o produljenju učenja tijekom cijelog ljudskog života. Zahtijeva se uklanjanje barijera između škole i ostalih dijelova ljudskog života, između škole i rada.

Istodobno s cjeloživotnim učenjem javljaju se opisi "društva koje uči" i zato ta dva pojma povezano ulaze u teorijsku raspravu i političke dokumente. Katkad se koriste kao sinonimi, katkad je cjeloživotno učenje način izgradnje "društva koje uči", a kadšto je njegov sastavni dio. Bez obzira na razlike, teorijske rasprave početkom 70-ih govore o potrebi da se čitavo društvo drugačije odredi prema učenju (Torsten Husén, Donald Schön, Robert M. Hutchins, Roger Boshier) pa je rješenje pronađeno u "društvu koje uči" i pripadajućem cjeloživotnom učenju. Te su ideje zabilježene i u dokumentima međunarodnih organizacija (izvještaj E. Faure za UNESCO 1972., *Learning to Be*). Učenje uključuje cjelokupno bogato životno iskustvo pojedinca iz svih razdoblja njegova života i korištenje svih društvenih resursa (socijalnih, ekonomskih

i obrazovnih), pa tome treba prilagoditi obrazovni sustav dok se ne dostigne razina "društva koje uči". U UNESCO-u, Vijeću Europe, OECD-u tim su pristupom željeli pomoći jačanje demokracije i ljudskog dostojanstva (Antikainen, 2001: 3).

Ono što je 70-ih godina počelo kao povratno obrazovanje, kontinuirano ili permanentno obrazovanje, cjeloživotno obrazovanje – u 90-im godinama se oblikuje kao politika<sup>\*</sup> cjeloživotnog učenja u društvu koje uči. Na koji način taj proces teče u Europi?

Bijeli dokument Europske komisije iz 1995. godine (*Poučavanje i učenje – prema društvu koje uči*) određuje dominantne utjecaje na promjene obrazovnih politika. To su:

- utjecaj informatičkog društva
- utjecaj internacionalizacije
- utjecaj novih znanstvenih i tehnoloških znanja (Prema društvu, 1996: 18-22).

Na toj osnovi gradi se vizija "društva koje uči". To je društvo budućnosti, tj. cilj koji se treba postići obrazovnom politikom. Osnovni zadaci su: olakšavanje prihvata novih znanja i vještina,

---

\* Politiku ovdje shvaćamo u smislu sadržajno određene politike (policy): definiranje problema, utvrđivanje alternativnih odgovora, vrjednovanje opcija, odlučivanje, implementacija i vrjednovanje rezultata. Utjecaj na stvaranje određene politike sagledava se preko sljedećih elemenata: vlast (specifično određena u globalizacijskim i integracijskim procesima), ekspertiza (ekspertna tijela koja utvrđuju problem i predlažu rješenja), poredak (zajedničko razumijevanje načina na koji će različiti sudionici sudjelovati u pojedinim aktivnostima) (Colebatch, 2004: 101-112).

čvršće povezivanje obrazovanja i gospodarstva te borba protiv isključenosti. Znanje europskih jezika i investicije u izobrazbu dodatna su pomoć ovim ciljevima.

"Društvo koje uči" postao je trendovski termin koji se počeo upotrebljavati u najrazličitijim značenjima. Pod njim se razumijevaju različiti sadržaji: osobni razvoj, utopijska zamisao, planirane reforme obrazovnog sustava, nov odnos tržišta i obrazovanja. To je dovelo do toga da se "društvo koje uči" stavi pod pitanje kao "konfuzna i zbunjujuća zamisao" (Jarvis, 2003: 26-27).

Ove teorijske dvojbe nisu usporile primjenu ideje cjeloživotnog učenja. Godinu 1996. Europski parlament i Vijeće EU proglasili su Godinom cjeloživotnog učenja.

Dodatni poticaj dalo je Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće iz 1996. u kojem su ključne osposobljenosti nazvane "potpornjima obrazovanja" koje će se osigurati cjeloživotnim učenjem. Prema spomenutom Izvješću, tijekom života pojedinac mora "učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živjeti" i "učiti biti" (Delors, 1998).

### **Cjeloživotno učenje u društvu temeljenom na znanju (politike cjeloživotnog učenja za europsku konkurentnost)**

Uloga cjeloživotnog učenja u europskim obrazovnim politikama nakon 2000. godine određena je Lisabonskim procesom. On je započeo sjednicom Europskog vijeća na kojoj je utvrđena strategija razvitka EU-a do 2010. godine s ciljem izgradnje najdinamičnijeg i najkonkurentnijeg svjetskog gospodar-

skog prostora temeljenog na znanju u kojem bi se povećala zaposlenost i životni standard.

U pripremi i provedbi Lisabonskog procesa važnu ulogu odigrao je Savjetodavni odbor za društvene znanosti Europske komisije i njegova predsjednica Maria João Rodrigues. Aktualnu transformaciju, po njezinom mišljenju, možemo nazvati prijelazom u društvo temeljeno na znanju u kojem se znanje na nov način proizvodi, širi i upotrebljava (Rodrigues, 2002). Ona drži da živimo u vremenu velike transformacije kako je opisana u radovima Karla Polanyija. Stoga se može zaključiti da se u teorijske podloge i instrumente za praćenje Lisabonskog procesa uključuju postavke Karla Polanyija o dvostrukom kretanju u suvremenom društvu:

“... djelovanje dvaju organizacijskih načela u društvu, od kojih svako sebi postavlja specifične institucionalne ciljeve, ima podršku određenih društvenih snaga i koristi vlastite distinktivne metode. Jedno je načelo ekonomskog liberalizma, koje teži uspostavljanju samoregulatornog tržišta, oslanja se na podršku poslovnih klasa te ponajčešće koristi *laissez-faire* i slobodnu trgovinu kao svoje metode; drugo je načelo društvene zaštite, koje teži očuvanju čovjeka i prirode kao i proizvodne organizacije, oslanjajući se na promjenljivu podršku onih koje najneposrednije pogađa pogubno djelovanje tržišta – ponajprije, ali ne isključivo, radnih i zemljišnih klasa – i koristi zaštitno zakonodavstvo, restriktivna udruženja i druga sredstva intervencije kao svoje metode” (Polanyi, 1999: 159).

Traženje odgovarajućeg odgovora na ekonomsko ovladavanje društvom (na načelima liberalizma) u globaliza-

cijskim uvjetima stvara osnovnu napetost čitavog tog procesa: nastojanje da se istodobno ostvari europska konkurentnost u uvjetima ekonomskog liberalizma i socijalna kohezija uz zaštitu stečevina države blagostanja.

Znanje ovdje upotrebljavam u smislu Habermasova određivanja instrumentalnog djelovanja (s njegova tri podsistema: znanost, tehnika, ekonomija) te njegova razlikovanja od komunikacijskog djelovanja koje nije zatvoreno u granice tehničkog raspolaganja “opredmećenim prirodnim procesima” (Habermas 1975: 179).

Godine 2002. razrađen je detaljan program ostvarivanja obrazovnih ciljeva u Lisabonskom procesu na temelju široke rasprave u zemljama članicama i Vijeću za obrazovanje.

Utvrđeni su obrazovni ciljevi: razvoj pojedinca (njegov sretan i svrhovit život), razvoj društva (smanjenje razlika i nejednakosti), gospodarstva (postizanje ravnoteže na tržištu rada).

Istaknuto je pet spornih područja s pripadajućim zadacima:

- kvaliteta obrazovanja (kvaliteta poučavanja, didaktičkog materijala itd.)
- dostupnost učenja za sve društvene skupine u svim životnim razdobljima
- sadržaj (zastupljenost novih tehnologija, stalno redefiniranje osnovnih vještina te uloga obrazovanja u prenošenju društvenih vrijednosti)
- otvorenost institucija prema lokalnoj zajednici, europskim i ostalim zemljama
- učinkovitost i razrada sustava edukacije kako bi se ljudski i financijski resursi optimalno koristili (The

Concrete Future Objectives, 2001: 4).

Društvo znanja u početku se koristi uz "društvo koje uči" kao njegov sinonim, a kasnije ga sve češće zamjenjuje. Putem Lisabonskog procesa razrađuju se obrazovne strategije, inicijative i poticaji, utvrđuju ciljevi razvoja u europskim zemljama koji trebaju odgovoriti novim društvenim i političkim izazovima. Oni se nalaze u promijenjenoj prirodi rada (za radnike i menadžere), demografskim promjenama (kao posljedicama starenja stanovništva i migracija), borbi za jednake mogućnosti i protiv isključenosti pojedinih skupina građana te u širenju EU-a novim članicama. Obrazovanje mora postati kvalitetnije i učinkovitije, mora postići otvorenost i atraktivnost te se otvoriti utjecajima drugih dijelova društva (na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini). Transfer znanja treba postati djelotvorniji. Politika cjeloživotnog učenja treba dovesti do toga da europsko gospodarstvo postane najkompetentnije i najdinamičnije svjetsko gospodarstvo koje se temelji na znanju. To će dovesti do umnažanja radnih mjesta i socijalne kohezije. Praćenjem realizacije tih ciljeva i dodatnim poticajima ovaj se proces nastoji provoditi brzo i kvalitetno (Rezolucija Vijeća EU-a o cjeloživotnom učenju iz 2002.).

Na istom tragu Europska komisija Memorandumom o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine ističe zapošljivost i aktivno građanstvo kao rezultate koji bi se trebali postići provedbom politike cjeloživotnog učenja. Izgradnja aktivnog građanstva naznačena je kao važan zadatak cjeloživotnog učenja koji je osim u Memorandumu istaknut i u razradi dugoročnih ciljeva Lisabonskog

procesa (Education and Training, 2003: 8). Takvo obrazovanje treba pomoći socijalnoj koheziji, sprječavanju diskriminacije, isključenosti, očuvanju temeljnih europskih vrijednosti, poštivanju ljudskih prava. Uz osobni razvoj pojedinca veću važnost dobiva obrazovanje za aktivno građanstvo kao važan oblik političke socijalizacije. Ona pak treba osigurati demokratski okvir za učinkovito funkcioniranje konkurentnog i inovativnog gospodarstva.

Povezivanje obrazovnih politika i traženje elemenata za "zajedničku politiku" pokazalo se važnim u procesu stvaranja jedinstvenog europskog obrazovnog prostora. Na sjednici Vijeća u Barceloni (2002.) istaknuta je važnost obrazovanja za novi europski socijalni model. Kopenhaškom deklaracijom (2002.) nastoje se razraditi konkretnije akcije na povezivanju obrazovnih politika u području strukovne izobrazbe i obrazovanja te praksi cjeloživotnog obrazovanja. Unaprjeđivanje cjeloživotnog strukovnog obrazovanja potrebno je upravo zbog kompetitivnosti europskoga gospodarstva. Stvaranje primjereno osposobljene, prilagodljive i mobilne radne snage zapošljive u cijeloj Europi, važno je za europski gospodarski razvoj.

Strategije cjeloživotnog učenja ugrađuju se kao važan dio Bolonjskog procesa (politike visokog obrazovanja) već u Praškom priopćenju iz 2001. godine (Zgaga, 2003: 6). Indikativan je i proces kojim se Bolonjski proces od dobrovoljne akcije pretvara u skupinu obveza s konkretnim budućim obrazovnim ciljevima obrazovnih sustava. Objedinjavanjem svih faza obrazovanja cjeloživotno se učenje napokon smješta u središte europskih obrazovnih politika.

Unutar Europskoga parlamenta i Vijeća 2004. godine započela je izgradnja integralnog akcijskog programa u području cjeloživotnog učenja koji bi trebao uključiti različite programe – od općih obrazovnih programa za srednje škole, visoko obrazovanje, strukovno obrazovanje do obrazovanja odraslih, a sve u okviru koncepta cjeloživotnog učenja (Proposal for a Decision, 2004.).

Lisabonskim procesom omogućila bi se veća kompetitivnost Europljana, ali i bolja integracija institucija i zajednica. I sam Jean Monnet pod kraj je života izjavio da bi (kad bi ponovno započeo svoju inicijativu) Europu integrirao preko obrazovanja.

Europske politike cjeloživotnog učenja obuhvaćaju gotovo sva područja ljudskog života (od okoliša, jezika i političkog odlučivanja), ali su sva ona stavljena u kontekst ekonomskog prosperiteta i socijalne kohezije. O cjeloživotnom učenju govori se na različitim razinama. O njemu se može govoriti kao o: strategiji, kulturi obrazovanja, retorici, viziji, metafori – ali za građane je posebno važno da ono postane *policy*. Može li se prihvatiti da nastaje politika cjeloživotnog učenja u europskim zemljama? Držimo da može.

Definiran je problem razvoja europskog društva i pitanje kompetitivnosti europskoga gospodarstva. Naznačeni su alternativni prijedlozi, a ekspertne skupine predložile su jasna rješenja. Usvojeni su strateški ciljevi, instrumenti provedbe, nositelji i predviđeni resursi za to (na nacionalnoj i europskoj razini). Postoji velik stupanj slaganja oko koncepta cjeloživotnog učenja.

### Provođenje politika cjeloživotnog učenja

Europske obrazovne politike mijenjaju se, a (prema Wielemansu) osnovna obilježja aktualnih promjena su:

- promjene se događaju pod utjecajem ekonomskih čimbenika koji su izvanjski obrazovanju; promjene rijetko proizlaze iz motivacija i inovacija unutar obrazovnog procesa
- prevladavaju ekonomski pristupi u određivanju ciljeva i u konceptu
- obrazovne politike imaju vrlo različite oblike
- napušta se centralizacija obrazovnih politika; politika se sve manje vodi donošenjem propisa i zakona, a sve više preko dominantnog “ekonomističkog” pristupa
- inovacije idu manje na ruku interesima pojedinog učenika/studenta, a više pogoduju školi kao organizaciji
- obrazovne inovacije poprimaju internacionalna obilježja i uključuju se u razmjenu ideja pa sve važnija postaje komparativna obrazovna politika
- sloboda na tržištu uključuje i slobodu izbora potrošača
- val promjena nije kratkog daha i uključuje temeljite promjene, promjene se odnose na *policy-makers*, učitelje, roditelje, studente (Wielemans, 2000: 33).

Green govori o različitosti tih politika te zaključuje da je na djelu konvergentnost europskih obrazovnih politika i divergentnost obrazovnih praksi (Green, 2002: 619).

Mogu se prepoznati različite europske politike cjeloživotnog učenja – od

onih u kojima pojedinci sa svojim zahtjevima imaju glavnu ulogu (UK), preko modela socijalnog partnerstva (nordijske zemlje), do većeg utjecaja države u sustavima Portugala i Grčke.

Različitost je prepoznata i u izvještaju Europske komisije o provedbi strategije cjeloživotnog učenja u Europi iz 2003. godine u kojem su navedena četiri koncepta cjeloživotnog učenja: a) dobro razvijena kultura cjeloživotnog učenja *od kolijevke do groba*; b) pristup usmjeren na zapošljivost; c) nedavno prihvaćanje koncepta cjeloživotnog učenja (vezano uz modernizaciju društva i gospodarstva); d) pristup temeljen na društvenoj uključenosti (Provedba strategija cjeloživotnog učenja, 2003: 6,7).

Različiti su, također, oblici i težišta djelovanja u odnosu na obrazovne politike u EU-u, OECD-u i Vijeću Europe. *Europska unija* od početka izbjegava unificiranje obrazovnih politika. Umjesto jedinstvene obrazovne politike naglasak je na različitim sustavima i zajedničkim ciljevima. Jedan od tri strateška zajednička cilja EU-a jest: dostupnost obrazovanja za sve na načelima cjeloživotnog učenja. Ostala dva cilja su: poboljšanje kvalitete obrazovanja za društvo znanja te otvaranje obrazovnih sustava široj okolini (odgovaranje izazovima globalizacije) (Education and Training, 2002: 10-11). Cjeloživotno učenje na taj način dolazi u središte obrazovnih politika. Provođenje zajedničkih europskih ciljeva obrazovanja može se pratiti preko tri osnovna mehanizma: koordinacije (sposobnost "da se žice pritisnu zajedno"), formiranja mnijenja (utjecaj na nacionalne diskurse o obrazovnim pitanjima), organizacijskih instrumenata koji proizlaze iz

članskih obveza i financijskih poticaja (Martens/Balzer, 2004: 3,4).

Europska se unija danas koristi otvorenom metodom koordinacije u usklađivanju obrazovnih politika. To je način kojim se šire najbolje prakse i postiže veće približavanje na putu prema najvažnijim ciljevima EU-a. Ona pomaže članicama pri oblikovanju njihovih politika. Ta metoda omogućuje okvir za suradnju zemljama članicama, tj. približavanje nacionalnih politika i ostvarivanje ciljeva koje su svi prihvatili. Temelji se na:

- zajedničkom identificiranju i definiranju ciljeva, predstavljanju najboljih praktičnih rješenja koja potiču razvoj nacionalnih politika
- zajedničkom definiranju statističkih podataka i indikatora koji će im omogućiti procjene vlastite pozicije u ostvarivanju kratkoročnih, srednjoročnih i dugoročnih ciljeva
- komparativnim kooperacijskim alatima za stimuliranje inovativnosti, kvalitete i relevantnosti obrazovnih programa (Lisbon European Council, 2000).

U obrazovanju ta metoda služi uspoređivanju i učenju, smanjuje napetosti i povezana je s promjenama i reformama. *Mekanim* provođenjem zajedničkih ciljeva daje se prilika institucionalnom učenju. Stručnjaci, provoditelji obrazovnih politika i građani će tijekom provođenja normi i zagovaranjem svojih interesa učiti, mijenjati svoje stavove i stvarati zajedničke elemente obrazovne politike. Učiti se može upoznavanjem najboljih praktičnih rješenja, redefiniranjem ciljeva obrazovnih politika (konceptualno učenje) te kroz proces tijekom kojeg osobe i organizacije počinju shvaćati zajedničke proble-

me u njihovoj cjelovitosti i kompleksnosti (Tucker, 2003: 26).

EU inicira europske projekte kojima potiče nadnacionalno povezivanje u ostvarivanju ključnih europskih obrazovnih ciljeva. U ovom trenutku jedan od ključnih zajedničkih programa jest Ostvarivanje europskog prostora cjeloživotnog učenja (*Making a European area of lifelong learning a reality*) koji je 2001. godine Europska komisija predstavila priopćenjem nakon kojeg je 2002. godine usvojena Rezolucija Vijeća o cjeloživotnom učenju.

Europske se zemlje i unutar OECD-a bave obrazovnim politikama, ali sa slabije razrađenim koordinacijskim instrumentima. Ta je organizacija uz UNESCO prva počela s promicanjem ideje cjeloživotnog učenja. Utjecaj OECD-a oblikuje se preko publiciranja podataka o nacionalnim obrazovnim procesima te izgradnje metodičkih alata za evaluacije obrazovnih politika i obrazovnih projekata. Ciljne su skupine, prije svega, donositelji odluka, kreatori obrazovnih politika, poduzetnici i socijalni partneri. OECD nema legalnih niti financijskih sredstava za aktivnu promociju obrazovnih politika (Martens/Balzer, 2004: 16). Posebno je utjecajna analitička podloga za kreiranje obrazovnih politika *Education at a Glance* te *Education Policy Analysis* koji u godišnjaku za 2001. obrađuje upravo politike cjeloživotnog učenja.

Osnova djelovanja OECD-a u području cjeloživotnog učenja određena je ministarskom konferencijom "Cjeloživotno učenje za sve" iz 1996. godine, kojom se želi omogućiti izgradnja znanja i kompetencija svih onih koji žele participirati u obrazovnim aktivnostima.

Osnovna obilježja ovog pristupa su:

- cjelovitost – povezivanje cijelog životnog ciklusa i obuhvaćanje formalnog i neformalnog učenja
- središnje mjesto onoga koji uči – od stvaranja obrazovnog okruženja do uvažavanja obrazovnih zahtjeva polaznika
- motivacija
- višestruki ciljevi obrazovnih politika: osobni razvoj, ekonomski, socijalni, kulturni ciljevi (Policy brief, 2004: 2).

Vijeće Europe djeluje na ujednačavanju europskog gospodarskog i društvenog razvoja putem dijaloga i zajedničkih akcija. Bavi se implementacijom velikih projekata, razmjenom iskustava i poticanjem međusobne suradnje te suradnje s drugim izvan europskim institucijama i nevladinim organizacijama. Polazište Vijeća Europe jest u promicanju ljudskih prava i pluralističke demokracije, a u području obrazovanja posebna se pozornost pridaje neformalnom obrazovanju. Europski ministri obrazovanja u Krakovu su 2000. godine određivali pravce obrazovnih politika s obzirom na njihovu važnost za demokraciju, jednakost i socijalnu koheziju. Polazište je, ponovno, društvo znanja s ubrzanim promjenama tehnologije i tržištem rada koje traži cjeloživotno obnavljanje znanja i vještina. Dostupnost obrazovanja za sve (posebno učenje novih tehnologija) vezano je za inkluzivnu politiku i socijalnu koheziju, a to se namjerava postići edukacijom stanovništva tijekom cijelog njihovog života bez obzira radi li se o formalnom ili neformalnom obrazovanju. Vijeće Europe u svojim projektima pridaje važnost i učenju o Europskoj po-



vijesti (stvaranje europskog identiteta), multikulturalizmu, ljudskim pravima.

Bez obzira na različite mehanizme i prioritete u organizacijama koje okupljaju europske zemlje, jasno je da se radi o usklađivanju nacionalnih politika, a ne o jedinstvenoj obrazovnoj politici (prema čl. 149. i 150. Ugovora o EC-u). Otvorenim metodom koordinacije, predstavljanjem najboljih praksi, analitičkim podlogama nastoje se ostvariti ključni zajednički ciljevi. Strateški ciljevi su zajednički, suradnja je sve čvršća, povezanost sve bolja, mobilnost sve veća, ali se još ne dira u suvereno određivanje nacionalnih obrazovnih politika. Uz usklađivanje nacionalnih politika objedinjuje se ono što je zajedničko od ciljeva do zajedničkih europskih projekata.

#### **Granice društva temeljenog na znanju**

Te se politike redovito evaluiraju u europskim institucijama i stručnoj javnosti pa su već uočeni prvi rezultati, podbačaji ili ograničenja. Istraživanja mišljenja građana u Europi pokazuju da je u javnosti deklarativno prihvaćena ideja cjeloživotnog učenja te je podržava 9/10 Europljana koji misle da je to važno pitanje. Značajno je veće neslaganje u tome kome je ono namijenjeno: svima ili samo onima koji su neuspješni u redovnom obrazovanju (tako misli 45% svih Europljana, ali čak 87% Španjolaca) (Lifelong, 2003: 6). Važan je naravno i podatak o participaciji u obrazovanju: svi se slažu da je obrazovanje važno, ali 2/3 ispitanika u protekloj godini nije sudjelovalo niti u jednom obliku organiziranog učenja. Prosječna mjesečna participacija

građana starih od 25 do 64 godine u obrazovanju odraslih je 8,5% u EU-u i 5% u pridruženim članicama. Planirana je participacija od 12,5% do 2010. godine.

Istraživanja koja su Delphy metodom nastojala analizirati mišljenja stručnjaka i sudionika u donošenju odluka potvrdila su konvergentnost obrazovnih praksi (različita brzina institucionalna rješenja obrazovnih promjena) i divergentnost političkih inicijativa i ciljeva u provođenje europske obrazovne politike do 2010. godine (Leonie, 2004: 19). Potvrđena je i dominantnost tržišnog pristupa u obrazovnoj praksi.

Novija istraživanja pokazuju i poteškoće da se istodobno postigne ekonomska kompetitivnost i bolji život pojedinaca. Trenutna obrazovna ponuda ljudski život svodi na njegov radni dio, a u programima je naglašenija adaptivna od inovativne funkcije obrazovanja (Glastra, 2004: 298)

Jedan od prigovora upućuje na paradoksalnost inkluzivne obrazovne politike kakva se promovira u takvom konceptu cjeloživotnog učenja. Antonio M. Magalhães i Stephen R. Stoer upozoravaju da je taj model meritokratski – osnova za radnu i građansku uspješnost je znanje koje se stječe obrazovanjem. Takav model nastoji svima omogućiti dostupnost znanja tijekom cijelog života te ima inkluzivna obilježja. Znanje koje građani dobivaju mora biti upotrebljivo, vidljivo i tržišno valorizirano. No taj model ima i ekskluzivna obilježja. Isključeni su oni koji se ne uklapaju u meritokratski model. Drugi oblik isključenosti proizlazi iz samog određenja europskog građanstva. Svi koji se ne uklapaju u kriterije

europske inkluzivne politike neće participirati u blagodatima obrazovnih mogućnosti. Granica koju takav model postavlja (određujući koga će uključivati) nužno ostale ostavlja isključenima (Magalhães/Stoer, 2003: 63).

Oblikovanje i provedba Lisabonskog procesa otvorili su i dvojbe o ograničenju društva temeljenog na znanju. Peter Drucker već je ranije upozoravao da će radnici koji budu imali suvremena znanja preuzeti ulogu vodeće klase te će se stvoriti socijalni sukob između novog tipa radnika i tradicionalnih radnika koji će biti građani drugog reda, bez dostojanstva i društveno isključeni (Drucker, 1992: 169). Znanje je, prema njemu, glavni kompetitivni čimbenik koji u suvremenom smislu nije usmjeren na osobu i njezin osobni razvoj, nego egzistira samo u primjeni. Opasnost prijeti s dvije strane: u sterilnosti formalnih kvalifikacija (jer je formalno obrazovanje ključno za društvo znanja) i prevelikom vrjednovanju praktičnih znanja. Drucker ostavlja otvoreno pitanje o moralnoj odgovornosti stručnjaka i odgovarajućem moralnom odgoju.

U društvu temeljenom na znanju uočena je opasnost manipulacije onih koji se legitimiraju znanjem kao (moralnim) pokrićem dvojbenih odluka. Na tu opasnost impresivno je upozorio još u kritičnim tridesetim godinama Jaspers kada govori kako se vjera u znanost može pretočiti u praznovjerje. "Prava znanost je znanje s poznavanjem načina i granica znanja. Vjeruje li se pak u njezine rezultate, poznavajući ih samo kao takve, a ne metodom njihova stjecanja, onda u imaginarnom nerazumijevanju to praznovjerje postaje surogatom prave vjere" (Jaspers, 1997: 143). Filozof i matematičar Marc

Luyckx Ghisi, koji je od 1990. do 1999. godine radio kao savjetnik dvaju predsjednika Europske komisije u Bruxellesu (Jacquesa Delorsa i Jacquesa Sante-*ra*), na pitanje koje su opasnosti društva znanja odgovara: "Manipulacija – to je opasnost društva znanja. George Bush, primjerice, manipulira religijom i etikom kako bi rat u Iraku prikazao moralnim. Pola Amerike mu vjeruje, dakle, ide mu sasvim dobro. Manipulaciju ne smijete podcijeniti, to je opasnost budućnosti i na to se treba pripremiti" (Novi list, 2. lipnja 2004.).

Upozorenja stižu i iz UNESCO-a, koji je organizirao i posebnu konferenciju o odnosu društva znanja i ekonomiji temeljenoj na znanju (2003.). Postavljeno je pitanje o odnosu znanja, ekonomskog prosperiteta i moći, posebno u zemljama u razvoju s nerazvijenom znanstvenom infrastrukturom za participiranje u društvu znanja (*knowledge gap, digital divide*).

Opće je prihvaćen pozitivan utjecaj obrazovnih politika na ekonomski razvoj. Međutim, složenost tog utjecaja dovodi u pitanje jednostavnu kauzalnu vezu između ta dva procesa. Ne potiče svaki obrazovni razvoj identičan ekonomski razvoj, ista obrazovna promjena ne djeluje jednako u bogatim i u siromašnim zemljama. Je li obrazovanje ključna američka prednost koju Europa treba preskočiti da bi bila konkurentnija?

Složenost tog procesa opisuje Emmanuel Todd u *Kraju imperija*. On osnovnu pismenost drži važnom etapom mentalne revolucije kojom ljudi počnu preuzimati kontrolu nad svojim okolišem. Masovno opismenjivanje prati kontrola rađanja što obilježava napredak u kojem se ljudi odvajaju

od tradicionalnog života, a uzdržano stanovništvo prihvaća nasilno socijalno i političko ponašanje (Todd 2004: 39). Taj oblik modernizacije kroz masovno opismenjivanje (kulturna revolucija) otvara prostore za ekonomski rast. Radnici bivšeg trećeg svijeta znaju "... čitati i pisati, i to je uvjet da se mogu iskorištavati" (Todd 2004 :34). Toddovim izvodom potvrđena je teza da je ekonomski rast najjasnije vezan uz opismenjivanje i osnovno obrazovanje. U razvijenom svijetu daljnjim obrazovanjem rađa se novo obrazovno raslojavanje, tj. nastaje "umjereni antidemokratski učinak neegalitarne stratifikacije" (Todd, 2004: 199). Masovno opismenjivanje važan je demokratski čimbenik, a sveučilišna stratifikacija ima oligarhijske tendencije.

Razvoj tehnologije trebaju pratiti apsorptivni socijalni kapaciteti inače on nema smisla. Na razvoj inovacijskih aktivnosti utječe više parametara od samog procesa učenja pa i ne možemo zaključiti da će jednostavno širenje znanja izravno poticati ekonomski rast (Mantzavinos, 2004: 80).

U kompetitivnom procesu razvoj tehnologije rezultat je ekonomske igre i borbe za povećanje profita. Tehnologija i znanje tek su jedan od elemenata kompetitivnog procesa. Ideje su autonomni čimbenici socijalno-ekonomske evolucije te ne funkcionira mehanički, deterministički model ekonomskih promjena (Mantzavinos, 2004: 80). Slično zaključuje i Larry Cuban, koji (zajedno s Lawrenceom Creminom) zaključuje da je glupost očekivati da će samo školska reforma povećati američku kompetitivnost, jer su daleko važnije odluke predsjednika, Kongresa, upravnih struktura Federalnih pričuva (Cuban, 2004: 238). U tim se ocjena-

ma američki obrazovni analitičari slažu s Toddom: američka kompetitivnost pada, a na nju više utječe politika dolara (i priljev stranog kapitala), nego obrazovna politika.

Robert Barro, koji je analizirao utjecaj obrazovanja na ekonomski rast u 100 zemalja od 1960. do 1995. godine, upozorava nas da ne donosimo pojednostavljene zaključke. Uočene su razlike u ekonomskim učincima obrazovanja muškaraca i žena, učincima razvoja humanističkih i prirodnih znanosti, različitim obrazovnim učincima u bogatim i siromašnim zemljama te odnosu obrazovne kvalitete i kvantitete. Te naznake posebno su važne za cjeloživotno učenje u kojem međuovisnost različitih obrazovnih razina otežava zasebno vrjednovanje njihovih ekonomskih učinaka. Kako razdvojiti ekonomske učinke visokog školstva od onih koje proizvodi osnovna i srednja škola bez kojih nema znanstvenog usavršavanja (Sharmistha 2003: 54)?

Važnost ljudskog kapitala vidi se u mogućnosti apsorpcije vrhunskih tehnologija vodećih zemalja. S druge strane, ljudski se kapital teže prilagođuje nego fizički pa se ubrzani rast često temelji na fizičkom kapitalu (Barro, 2000: 20).

Lisabonski proces na europskom obrazovnom prostoru promiče postfordistički pristup obrazovanju kojim se obrazovne politike prilagođavaju globalnoj konkurenciji, pridružuju stvaranju poduzetničke kulture, visoko kvalificirane specijalizirane radne snage i usavršavanju kao nacionalnom ulaganju, a to je dopunjeno postmodernom perspektivom u obrazovanju (posebno u jednakom vrednovanju različitih znanja i istina, različitim oblicima i

mjestima učenja) (Haralambos, 2002: 813-816).

Je li važna samo ekonomska dimenzija i rast ljudskog kapitala? Zašto se zapostavlja politička dimenzija cjeloživotnog obrazovanja i promiče njegova instrumentalnost? Prati li suvremeni razvoj cjeloživotnog učenja njegovo veliko širenje (*life-wide*) i istodobno redukciju na radnu upotrebljivost?

Amartya Sen želi pomaknuti težište s ljudskog kapitala na ljudske sposobnosti kojima bi ljudi mogli voditi život koji će s razlogom cijeniti te da uvažavaju prave mogućnosti izbora koje imaju (Amartya, 2002: 341). Prema tome koristi od obrazovanja nadilaze ulogu ljudskog kapitala u proizvodnji roba i usluga. U osnovi to je razlika sredstava i ciljeva. Zašto se želi postići ekonomski razvoj? Kako to koristi zdravlju, sigurnosti, blagostanju? Razvoj sposobnosti treba imati direktnu važnost za blagostanje i slobodu, a indirektni utjecaj na socijalne promjene i utjecaj kroz ekonomske promjene (Amartya, 2002: 344).

U Europi se, dakle, može govoriti o zajedničkim ciljevima i različitim nacionalnim politikama cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno učenje postaje ključno za cjelokupan obrazovni sustav koji se promovira u dokumentima EU-a i obrazovnim politikama pojedinih članica te je sve više prihvaćeno među europskim građanima. Uza sve usklađenije provođenje zajedničkih europskih ciljeva jasno se formulira i znanstvena prosudba opasnosti te ograničenja takva pristupa.

## Cjeloživotno učenje u Hrvatskoj

Kakvo je stanje u Hrvatskoj?

Poziciju cjeloživotnog učenja pokazat ćemo kroz dva dokumenta HAZU-a (Deklaracija HAZU-a o znanju iz 2002. godine i Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja iz 2004.), Strategiju razvoja obrazovanja iz 2002. Vlade RH, Preporuke za konkurentnost Nacionalnog vijeća za povećanje konkurentnosti (Stručna skupina Obrazovanje za rast i razvoj) iz 2003. te Strategiju i prijedlog akcijskog plana obrazovanja odraslih Povjerenstva za obrazovanje odraslih Vlade RH iz 2004. godine.

Vlada RH 2002. usvojila je "Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće". U Bijelom dokumentu o hrvatskom obrazovanju (Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj) iz 2002. polazi se od koncepcije cjeloživotnog učenja, odnosno koncepcije "društva koje uči". To su gotovo sinonimi – čovjek uči čitav život i u različitim socijalnim situacijama (često izvan škole). Zato društvo postaje društvom koje uči (Konceptija, 2002: 6). Dokument izričito nastoji oblikovati politiku cjeloživotnog učenja. Utemeljivanjem obrazovne politike na koncepciji cjeloživotnog učenja i razvijanjem društva koje uči, utvrđena je takva dugoročna orijentacija razvoja obrazovanja iz koje izlaze i načela, odnosno smjernice (*policy directions*) za praktičnu provedbu koncepcije. Konceptija se time nadovezuje na međunarodne organizacije koje se bave obrazovanjem, kao što su UNESCO i Europska komisija, uključujući i tehnologiju izrade ekspertnih dokumenata koji su pretpostavka za određivanje alternativa i prioriteta (Konceptija, 2002: 23). Konceptija je vrlo precizna u stručnim

određenjima učenja, obrazovanja, razlikovanja cjeloživotnog učenja i obrazovanja te operacionalizaciji osnovnih obrazovnih ciljeva. To je tek jedan u nizu dokumenata koji su trebali odrediti strategiju razvitka Hrvatske u 21. stoljeću te je stoga nužno jasno sektorski određen (odnosi se najviše na školski sustav i obrazovanje). Zadatak je te strategije bio urediti jedno područje društvenog života, koje nužno zahvaća niz drugih područja iz drugih strategija.

Dva dokumenta HAZU-a (Deklaracija HAZU-a o znanju iz 2002. godine i Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja iz 2004.) ne polaze od djelatnosti (obrazovanja ili znanosti), već od dramatičnih upozorenja o zaostajanjima hrvatskoga gospodarstva i potrebe za afirmacijom razvoja kojim bi se dinamizirao razvoj hrvatskog društva. Ključno je znanje, a onda se razmatraju znanosti i obrazovanje koji ga trebaju osigurati i prenijeti građanima. Najvećim dijelom usmjeren je na povećanje kvalitete u visokom školstvu i srednjoškolskom obrazovanju. Potrebno je stvoriti bolje osnove za razvoj znanosti i obrazovanja. Znanost i obrazovanje promatraju se kao dio istog procesa u društvu znanja. Znanje se pak određuje kao osnovna proizvodna snaga, a učenje treba učinkovito transferirati znanja. Transferiranje se ne može obaviti samo u školskim okvirima, već treba postati cjeloživotni proces. "Obrazovanje... postaje cjeloživotna aktivnost koja je jedina u stanju održati korak sa širenjem znanja" (Deklaracija, 2004: 9). Potrebno je "...podići kvalitetu (obrazovanja) osuvremeniti sadržaje, dinamizirati metode, stručno usavršiti ljude, stvoriti institucije i programe za cjeloživotno učenje, poboljšati prohodnost cjelokupnog sustava" (Deklaraci-

ja, 2004: 52). Kako bi obrazovanje bilo učinkovito, potrebno ga je utemeljiti na izrađenim katalozima znanja (Deklaracija, 2004: 27). Bez tih pretpostavki hrvatsko društvo neće biti kompetitivno, tj. neće se izgrađivati kao društvo znanja. Deklaracija postavlja čvrstu vezu obrazovanja i znanosti te znanosti i obrazovanja s gospodarstvom kako bi se stečena znanja što više primjenjivala. Kada se govori o društvu znanja koje se održava permanentnim učenjem, misli se na "informativno društvo u kojem se svaki napredak ostvaruje oplemenjivanjem i širenjem znanja i informacija" (Deklaracija, 2004: 9). Deklaracija naznačuje potrebne zakonske promjene, stvaranje financijskih pretpostavki, promjene u pravnom sustavu i organiziranju državnih službi.

Dok se za školsku reformu daju detaljne upute (državna matura, katalozi znanja), za visoko se školstvo preporučuje precizan sustav evaluacije – cjelokupno područje obrazovanja odraslih ostalo je tek na grubim naznakama. Taj je propust teško razumljiv jer jedan član akademije (akademik Šlaus) na drugome mjestu (časopis *Ruđer*) istodobno ističe da Hrvatska zbog demografskih obilježja ne može udovoljiti zadacima izgradnje društva znanja, tj. dostizanja omjera od 40% visokoobrazovanih građana i 20.000 aktivnih istraživača samo putem obrazovanja novih generacija studenata. Mora se posegnuti za obuhvatnijim obrazovanjem odraslih (Šlaus, 2003: 4).

Nacionalno vijeće za konkurentnost, tj. njegova stručna skupina nastoje Preporukama za modernizaciju obrazovnog sustava iz 2003. godine povećati hrvatsku konkurentnost. Osnovni je cilj "poboljšanje obrazovne strukture radno sposobnog stanovništva,

ponajprije porast udjela visoko i više obrazovanih ljudi u radnoj snazi” (Preporuke 2003: 2), i to posebno stručnjaka za prirodne i tehničke znanosti. Detaljno su razrađene potrebe i mogućnosti svih obrazovnih razina te prijedlozi za njihovo poboljšanje. Iako ograničen svojom zadaćom, tj. funkcijom obrazovanja u gospodarskom rastu i razvoju, taj dokument upozorava da obrazovanje nije svemogućí lijek za konkurentnost te je potrebno uočiti razlike u obrazovnim učincima na mobiliziranje znanja, zapošljivost te na ukupan nacionalni razvoj. Najviše se očekuje od države koja bi uz “gospodarske subjekte” trebala obrazovanje prepoznati kao opći interes (Preporuke 2003: 3) te razvijati koncepciju cjeloživotnog učenja u društvu koje uči. Taj dokument djelomično se nadovezuje na Strategiju Vlade iz 2002. godine. To je vidljivo npr. u razradi ciljeva obrazovanja odraslih i važnosti da se formalno obrazovanje odraslih prihvati kao nacionalni interes koji financira država, a da porezne olakšice stimuliraju privatne ulagače. Taj dokument postavlja temeljitije i obuhvatnije nacionalnu obrazovnu strategiju, ali je ograničen svojom namjenom (gospodarska konkurentnost) i naručiteljem (Vlada sa svojom regulativom).

Strategija i prijedlog akcijskog plana obrazovanja odraslih iz 2004. godine promatra obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja. Određenje cjeloživotnog učenja nadovezuje se na europske dokumente (Memorandum, Delorsov izvještaj i dokument Europske komisije *Izgradnja europskog prostora cjeloživotnog učenja*) te Deklaraciju HAZU-a iz 2002. i preporuke Vlade i Nacionalnog vijeća za konkurentnost iz 2004. godine. Temeljne odrednice usmjerene su na konkurent-

nost privrede, kompetitivnost i zapošljivost s razrađenim zadacima, nositeljima i resursima. Strategija iz 2004. razrada je HAZU-ova dokumenta iz 2002. dopunjena preporukama Vlade Republike Hrvatske i Nacionalnog vijeća za konkurentnost iz 2004., a obrazovnu strategiju prošle Vlade iz iste godine u potpunosti ignorira.

Tim se dokumentom u Hrvatskoj cjeloživotno učenje prihvaća kao vizija društva znanja, a utemeljuje se na ideji ljudskih prava. “Društvo temeljeno na znanju znači da se količina novog znanja povećava velikom brzinom pa znanja stečena u tradicionalnom obrazovnom sustavu zastarijevaju i nisu dostatna potrebama pojedinca i društvene zajednice” (Strategija, 2004: 15). Zbog njegove važnosti cjeloživotno se učenje označuje kao “prava i obveze svih građana Republike Hrvatske” (Strategija, 2004: 6). Sukladno tomu razrađeni su instrumenti (organizacijski, stručni, financijski, zakonski) za provedbu te strategije. Akcijskim planom naglasak se stavlja na institucijski okvir djelovanja Vlade, ministarstava i javnih ustanova, pri čemu bi država zakonima i poreznim mjerama potaknula to obrazovanje. U njoj je poseban naglasak stavljen na zapošljivost i što učinkovitiji prijenos znanja. Provedivost dokumenta očekuje se zbog bitnog pozitivnog “zaokreta službene hrvatske politike” te uhodane prakse obrazovanja odraslih koja se odnosi na mrežu obrazovnih ustanova i dobru obrazovnu ponudu (posebno u neformalnom obrazovanju).

Možemo li u Hrvatskoj jasno izdvojiti odrednice politike cjeloživotnog učenja? Teško. Hrvatska sigurno prati europske trendove u izgradnji početne pozicije: konkurentnost i društvo

temeljeno na znanju za koje je potrebno cjeloživotno učenje, ali se to društvo prikazuje jednostrano. Pokazuju se, uglavnom, samo pozitivne strane tog procesa koji je prikazan kao blagotvoran izlaz za sve naše ključne probleme. Strategija prošle vlade iz 2002. nema prepoznatljiv nastavak u novim dokumentima koji spominju cjeloživotno učenje. Cjeloživotno se učenje načelno utemeljuje u Deklaraciji HAZU-a, a sadašnji strateški dokumenti ograničavaju se na obrazovanje odraslih. Izdvojena je samo jedna skupina organizacija (pučka učilišta s Hrvatskom zajednicom pučkih i otvorenih učilišta), dok su druge ustanove i udruge izostavljene. Nevladine organizacije ne pojavljuju se kao davatelji usluga, a upravo su one često nudile inovativne obrazovne modele u neformalnom obrazovanju.

Uklapanje u europsku politiku cjeloživotnog učenja provodi se neujednačeno i segmentarno. Obrazovne organizacije strogo su odvojene po dobnim i ciljnim skupinama s neusklađenim mišljenjima o povezujućim i preklapajućim programima (npr. kako se odnositi prema skupini 17- i 18-godišnjaka koji napuštaju redovnu školu). Ustanove koje su nosile glavni teret cjeloživotnog učenja (pučka, otvorena učilišta, kulturno-obrazovni centri) i dalje su na pozicijama tržišnog preživljavanja s neizgrađenim tržištem usluga, nesigurnom (obećanom) državnom potporom za prioritetne programe (npr. opismenjivanje). Obrazovanje najvećim dijelom pretpostavlja racionalan izbor korisnika koji će uložiti svoje vrijeme i materijalna sredstva za osobni profit.

Ustanove za cjeloživotno učenje djeluju, najvećim dijelom, na hibridnoj osnovi tržišnog poslovanja i državnog

(ili gradskog) upravljanja. Istraživanja cjeloživotnog učenja izrazito su deficitarna. Nedostaju čak osnovni statistički podaci s brojem organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih, brojem i profilom polaznika, njihovim stavovima prema cjeloživotnom učenju.

### Zaključak

Možemo zaključiti da se u europskim zemljama izgrađuje prepoznatljiva politika cjeloživotnog učenja te možemo govoriti o nacionalnim politikama cjeloživotnog učenja i izgradnji zajedničkih europskih osnova (programskih, institucionalnih, financijskih) za stvaranje europskog prostora cjeloživotnog učenja i prvih elemenata zajedničke buduće obrazovne politike. Osnovna je napetost i poteškoća sadašnjih obrazovnih reformi u nastojanju da se istodobno postigne gospodarska konkurentnost i da se održi socijalna kohezija u društvu temeljenom na znanju. Otvorenom metodom koordinacije nastoje se pomiriti divergentne obrazovne prakse i konvergentni politički ciljevi.

U Hrvatskoj je situacija sigurno povoljnija nego na početku 90-ih, a cjeloživotno je učenje ušlo u retoriku nositelja obrazovne politike te u pojedine dokumente. Teško je razlučiti je li tome više pomogla potreba prekvalifikacije nezaposlenih i stjecanja novih znanja i vještina ili usklađivanje s europskim obrazovnim politikama. Trenutno je prisutna neusklađenost institucionalne infrastrukture koja bi trebala pratiti cjeloživotno učenje (obrazovne organizacije, znanstveni instituti, stručni časopisi, izrada analitičkih osnova i istraživanja, formiranje skupina za analiranje obrazovnih politika, usavršavanje

andragoga itd.), dokumenata obrazovne politike i aktivnosti glavnih aktera. Oni nisu utemeljeni na istim osnovama, ne polaze s istih polazišta, nemaju konzistentnost ili minimalan kontinui-

tet u provedbi niti se ujednačeno evaluiraju te je teško i procjenjivati njihovu učinkovitost, održivost i važnost za razvoj hrvatskoga društva.

## LITERATURA

- Antikainen, Ari, 2001: Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective, *European Journal of Education*, (36) 3: 379-394
- Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju (Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj), 2002. URED ZA STRATEGIJU RAZVITKA REPUBLIKE HRVATSKE, [www.hrvatska21.hr/obrazovanje%209\\_10\\_2002.pdf](http://www.hrvatska21.hr/obrazovanje%209_10_2002.pdf)
- Barro, Robert J., 2000: *Education and Economic Growth*, Symposium on the contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being, Québec City, [www.oecd.org/dataoecd/5/49/1825455.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/5/49/1825455.pdf)
- Bîrzéa, César, 2000: Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective, COE, Strasbourg
- Chapman, J. D., Aspin, D. N., 2000: Lifelong learning: concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education*, (19) 1: 2-19
- Colebatch, Hal K., 2004: *Policy*, Fakultet političkih znanosti, Zagreb
- Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning (2002/C 163/01), Official Journal of the European Communities
- Cuban, Larry, 2004: Making Public School Bussiness-Like... Again, *PS: Political Science and Politics*, (37) 2: 237-241
- Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja, 2004., HAZU, Zagreb
- deLeon, Peter, 1997: *Democracy and the policy sciences*, State University of New York Press, Albany
- Drucker, Peter, 1992: *Nova zbilja*, Novi Liber, Zagreb
- Delors, Jacques i sur., 1998: *Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb
- Dunn, William, N., 1994: *Public Policy Analysis: An Introduction* (second edition), Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ
- Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, 2002. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Glastra, Folke J., Hake, Barry J., Schedler Petra E., 2004: Lifelong Learning as Transitional Learning, *Adult Education Quarterly*, (54) 4: 291-307



- Green, Andy, 2002: The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe, *Journal of Educational Policy*, (17) 6: 611-626
- Griffin, Colin, 2000: *Lifelong Learning: Policy, Strategy and Culture*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], UK: Open University [www.open.ac.uk/.../papers/393B8319-0006-659F-0000015700000157\\_CGriffin-Paper-LifelongLearning](http://www.open.ac.uk/.../papers/393B8319-0006-659F-0000015700000157_CGriffin-Paper-LifelongLearning) (1.12.2004.)
- Habermas, Jürgen, 1975: *Saznanje i interese*, Nolit, Beograd
- Hake, Barry J., 1999: Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues, *Compare*, (29) 1, 53-71
- Haralambos, Michael, Holborn, Martin, 2002: *Sociologija – teme i perspektive*, Golden marketing, Zagreb
- Hoppe, Robert, 1999: Policy analysis, science, and politics: from “speaking truth to power” to “making sense together”, *Science and Public Policy*, (26)3: 201-210
- Jarvis, Peter, 2003: *Poučavanje. Teorija i praksa*, Zagreb: Andagoški centar, Zagreb
- Jaspers, Karl, 1997: *Duhovna situacija vremena*, Matica hrvatska, Zagreb
- Laderrière, Pierre, 2002: Lifelong learning: a challenge for public authorities, u Colardyn, Danielle (ed.): *Lifelong learning: Which way forward?* Lemma Publishers, Utrecht: 121-128
- Legrand, Louis, 1993: *Obrazovna politika*, Educa, Zagreb
- Leonie – Learning in Europe Observatory on National and International Evolution (Leonie Delphi survey Final report ), 2004., Scianter
- Lifelong learning: citizens' view*, 2003., Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Lisbon European Council 23 and 24 march 2000 Presidency Conclusions (No 37: Implementing a new open method of coordination), [www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_en.htm?textMode=on#d](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm?textMode=on#d)
- Luyckx, Ghisi, Marc, 2004: Hrvatska može čak i uvjete postavljati Europskoj uniji (intervju, razgovarao Ladi slav Tomičić), *Novi list*, 1.6.2004.
- Magalhães, Antonio M., Stoer, Stephen R., Performance, 2003: Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy, *Globalisation, Societies and Education*, (1) 1: 41-66
- Martens, Kerstin, Balzer, Carolin, 2004: *Comparing Governance of International Organisations: The EU, the OECD and Educational Policy*, Paper presented at the annual meeting of the The American Political Science Association Chicago, 2004-09-02
- Matzavinos, Nort C., Syed Shariq, 2004: Learning, Institutions, and Economic Performance, *Perspectives on Politics*, (2) 1: 75-85
- Memorandum o cjeloživotnom učenju Europske komisije* (hrvatski prijevod), EUROSTAT/E3/2000/ETS02, Luxembourg, 2000.
- Mickel, Wolfgang, 2001: Obrazovna politika, u Nohlen, Dieter (ur.) *Politološki rječnik – država i politika*, PAN- Liber, Zagreb: 251-253
- Polanyi, Karl, 1999: *Velika preobrazba (Politički i ekonomski izvori našeg vremena)*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb

- Policy Brief: Lifelong Learning* (2004.), OECD Observer
- Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje – Bijeli dokument o obrazovanju*, 1995., Educa, Zagreb
- Preporuke za povećanje konkurentnosti (radni materijal)*, 2003: Nacionalno vijeće za konkurentnost- Stručna skupina Obrazovanje za rast i razvoj, Zagreb
- Proposal for a DECISION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL *establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning*, Brussels, 14.7.2004 [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/newprog/com4\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/newprog/com4_en.pdf)
- Provedba strategija cjeloživotnog učenja u Europi: *izvješće o učinjenom u vezi odluke Vijeća iz 2002. g o cjeloživotnom učenju*, Europska komisija, Opća uprava za obrazovanje i kulturu, Brussels 2003.
- Rodrigues, João, Maria, 2002: *The Knowledge Revolution: Old Myths and New Opportunities in a Networked Society*, u: Conference "Social and Human Capital in the Knowledge Society: Policy Implications" Presentations and Proceedings, Brussels [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/knowledge\\_society/conf\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/conf_en.htm)
- SECOND SUMMIT OF HEADS OF STATE AND GOVERNMENT OF THE COUNCIL OF EUROPE (Strasbourg, 10-11 October 1997) Final Declaration, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, <http://cm.coe.int/sessions/97summit2/x3.htm>
- Sen, Amartya, 2002: *Razvoj kao sloboda*, Filip Višnjić, Beograd
- Sharmistha, Self, Grabowski, Richard, Does education at all levels cause growth? India, a case study, 2003: *Economics of Education Review*, (23) 1:47-55
- Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih*, 2004., Povjerenstvo za obrazovanje odraslih, [http://www.mzos.hr/Download/2004/07/27/Strategija\\_obrazovanja\\_odraslih\\_i\\_akcijski\\_plan.doc](http://www.mzos.hr/Download/2004/07/27/Strategija_obrazovanja_odraslih_i_akcijski_plan.doc)
- Šlaus, Ivo, 2003: Visoko obrazovanje i institut Ruđer Bošković, *Ruđer*, (Vol. 4) 7/8: 3,4
- The concrete future objectives of education and training systems*, 2001, Council of the EU, Report from the Education Council to the European Council 5680/01 EDUC 23, Brussels
- The Copenhagen Declaration – Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training, [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf)
- Todd, Emmanuel, 2004: *Kraj imperija, Ogled o raspadu američkog sustava*, Masmedia, Zagreb
- Tucker, Christopher, 2003: *The Lisbon Strategy and the Open Method of Coordination: A New Vision and the Revolutionary Potential of Soft Governance in the European Union*, Paper presented at the annual meeting of the The American Political Science Association Philadelphia Marriott Hotel, Philadelphia, PA, 2003-08-27 Online

Wielemans, Willy, 2000: European educational policy and shifting sand? *European Journal for Education Law and Policy*, (4) 1: 21-34

“EDUCATION & TRAINING 2010” THE SUCCESS OF THE LISBON STRATEGY HINGES ON URGENT REFORMS  
Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work pro-

gramme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, 6905/04 EDUC 43  
Brussels, 2004

Zgaga, Pavel, 2003: Bolonjski proces između Praga 2001. i Berlina 2003.: doprinosi politici visokog obrazovanja, [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/report-min-educ-signatory-countr-oth-hrv-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/report-min-educ-signatory-countr-oth-hrv-t02.pdf)