

GENEALOGIJA KONCEPTA CJELOŽIVOTNOG UČENJA¹

ANITA LUKENDA

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru
Faculty of science and education, University of Mostar

UDK: 374

Izvorni znanstveni članak / *Original scientific paper*

Primljeno / *Received*: 13. VI. 2017.

Svrha ovoga rada je pružiti razjašnjenje značenja koncepta cjeloživotnog učenja prateći njegov nastanak i razvoj. Polazi se od suvremenog značenja cjeloživotnog učenja a zatim se govori o tome kada, kako i zašto je taj pojam nastao pri čemu se pravi razlika između pojma cjeloživotnog učenja kao ideje i pojma cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političkog konstrukta. Navodi se određenje koncepta cjeloživotnog učenja UNESCO-a, OECD-a, Vijeća Europe i Europske Unije koje je autorica iznašla korištenjem metode analize sadržaja na uzorku od ukupno osam ključnih dokumenata navedenih organizacija u okviru dviju razvojnih faza. Pružaju se i definicije pojmova srodnih pojmu cjeloživotnog učenja kako bi se ukazalo na razlike u njihovom i značenju cjeloživotnog učenja. Navode se i razmatraju različite orijentacije, odnosno stajališta o konceptu cjeloživotnog učenja. Na kraju se govori o razlozima zbog kojih je stariji koncept cjeloživotnog obrazovanja zamijenjen novijim konceptom cjeloživotnog učenja.

KLJUČNE RIJEČI: *cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih, UNESCO, OECD, Vijeće Europe, Europska Unija*

UVOD

U proteklih nekoliko desetljeća pojam cjeloživotnog učenja je jedan od najčešće korištenih termina ne samo u teoriji, politici i praksi odgoja i obrazovanja nego i u svakidašnjem govoru. Sama ideja da čovjek treba učiti dok je živ stara je gotovo kao i ljudska vrsta, no cjeloživotno učenje kao obrazovno-politički koncept nastao je relativno nedavno, šezdesetih godina dvadesetog stoljeća, kada su ga stvorile dvije međunarodne i jedna europska vladina organizacija: UNESCO, OECD i Vijeće Europe.

Učestalost i različiti konteksti uporabe koncepta cjeloživotnog učenja ne znače da postoji opće razumijevanje njegova značenja niti da je on jasno i jednoznačno definiran. Shvaćanju značenja pojma cjeloživotnog učenja ne ide u prilog ni to što se na prvi pogled njegovo značenje čini samorazumljivim. Naime, čini se logičnim zaključiti da cjeloživotno

¹ Ovaj rad je nastao na temelju dijela neobjavljene doktorske disertacije dr. sc. Anite Lukenda obranjene 21. travnja 2017. godine na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

učenje znači učenje tijekom čitavog života no radi se, zapravo, o cirkularnoj definiciji koja o značenju pojma cjeloživotnog učenja suštinski ne kaže ništa. Uz to, nema jedne općeprihvaćene definicije cjeloživotnog učenja nego ono različitim ljudima znači različite stvari. Dodatnoj konfuziji u vezi sa značenjem pojma cjeloživotnog učenja pridonosi također postojanje raznih, vrlo sličnih i bliskih mu pojmova, s kojima ga se često zamjenjuje ali koji nemaju isto značenje kao cjeloživotno učenje. Radi se, prvenstveno, o pojmovima poput obrazovanja odraslih, kontinuiranog obrazovanja, povratnog obrazovanja, permanentnog obrazovanja te cjeloživotnog obrazovanja.

S obzirom na navedeno, cilj ovoga rada je pružiti razjašnjenje značenja pojma cjeloživotnog učenja pri čemu je korištena metoda analize sadržaja na uzorku od ukupno osam ključnih dokumenata relevantnih međunarodnih i europskih organizacija (UNESCO, OECD, Vijeće Europe i Europska Unija) u okviru dviju razvojnih faza koncepta cjeloživotnog učenja. U tu se svrhu prvo iznosi suvremeno značenje cjeloživotnog učenja, a potom se govori o pojavi ideje i o nastanku obrazovno-političkog koncepta cjeloživotnog učenja. Iza toga slijedi razmatranje faza razvoja koncepta nakon čega se navodi određenje koncepta u ključnim dokumentima UNESCO-a, OECD-a, Vijeća Europe i Europske Unije. Potom se govori o srodnim pojmovima i različitim orijentacijama koncepta cjeloživotnog učenja. Objasnjavaju se i razlozi zbog kojih je termin cjeloživotnog obrazovanja sredinom devedesetih godina dvadesetog stoljeća zamijenjen terminom cjeloživotnog učenja, nakon čega slijede zaključna razmatranja.

ZNAČENJE KONCEPTA

Kad je u pitanju koncept cjeloživotnog učenja autorica ovoga rada zastupa maksimalističku i humanističku poziciju koja je, po našem sudu, najbolje opisana u radu UNESCO-va stručnjaka R.H. Davea iz 1973. godine. Dakle, ključne karakteristike koncepta cjeloživotnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja po R. H. Daveu (1973) su sljedeće: tri temeljna termina na kojima se zasniva značenje koncepta su „život“, „cijeli“ te „obrazovanje“; obuhvaća i ujedinjuje sve etape obrazovanja i ono nakon toga; uključuje planirano i neplanirano učenje; obrazovanje i učenje se odvija u obitelji, zajednici, obrazovnim institucijama poput škola, sveučilišta i centara za izobrazbu kao i drugim obrazovnim institucijama u društvu; ono je protiv elitističkog oblika obrazovanja, a za demokratizaciju obrazovanja. Nadalje, obilježja su mu fleksibilnost i raznovrsnost sadržaja, načina i tehnika učenja te vremena učenja kao i dinamički pristup obrazovanju; sadrži dvije široke komponente - opću i profesionalnu, povezane i u međusobnoj interakciji; ima adaptivnu, inovativnu i korektivnu funkciju; konačni mu je cilj poboljšati i očuvati kvalitetu života; tri glavna preduvjeta cjeloživotnog obrazovanja su obrazovne šanse, motivacija i sposobnost za obrazovanje i, konačno, cjeloživotno obrazovanje je organizirajuće načelo cjelokupnog obrazovanja.

Vrlo slična obilježja koncepta cjeloživotnog učenja navedena su u dokumentu koji je nastao dvadeset i nešto godina kasnije i u drugačijem kontekstu. Naime, u OECD-ovu izvješću „Cjeloživotno učenje za sve“ (*Lifelong Learning for All*) iz 1996. godine istaknuto je da, iako značenje cjeloživotnog učenja ovisi o političkom i filozofskom opredjeljenju, većina suvremenih interpretacija sadrži sljedeće elemente: čvrsto uvjerenje u intrinzične nasuprot instrumentalne vrijednosti obrazovanja i učenja; zajednička želja za univerzalnim

pristupom obrazovnim prilikama bez obzira na dob, spol, te je li osoba zaposlena ili ne; priznanje važnosti neformalnog učenja u različitim okruženjima a ne samo u obrazovnim institucijama; opće slaganje da se cjeloživotno učenje razlikuje od konvencionalnih pristupa po raznolikosti sredstava i metoda poučavanja i učenja; postojanje osobina koje omogućuju kasnije učenje poput motivacije, sposobnosti uključenja u samo-upravljano i nezavisno učenje i, konačno, koncept cjeloživotnog učenja se iznosi kao kritika i alternativa konvencionalnoj obrazovnoj 'front-end' filozofiji.

POJAVA IDEJE

Autoriteti u području cjeloživotnog učenja ističu kako sama zamisao o tome da čovjek treba učiti dok je živ nije nova. Naime, Suchodolski (1976) navodi da pojava te ideje seže daleko u prošlost do Kine, Indije i Stare Grčke; Kallen (1996) ustvrđuje da je ugrađena u svete knjige poput Starog zavjeta, Kurana, Talmuda i mnogih drugih; Lengrand (1989) kaže da se o njoj pisalo u Srednjem vijeku. Ideja cjeloživotnog učenja je bila raširena, dodaje Rizvi (2007), i u doba prosvjetiteljstva i u vremenu nastanka moderne.

Ideja o cjeloživotnom učenju usko je povezana s idejom obrazovanja odraslih. Štoviše, autori poput Kidde i Titmusa (1989), Suchodolskog (1976) te Jarvisa (1983, prema Hasan, 1996 i Sutton, 1996) ustvrđuju da je ideja o cjeloživotnom obrazovanju nastala iz ideje i potreba obrazovanja odraslih. Nadalje, Kallen (1996; 2002) ističe da su, u 19. stoljeću, dva glavna faktora koja su snažno utjecala na razvoj ideje o cjeloživotnom učenju bili industrijska revolucija i razvoj civilnog društva u smjeru demokratskog sudjelovanja i samo-upravljanja u Danskoj pod vodstvom Grundviga. Slično tome Papadopoulos (2002) smatra da su na pojavu koncepta cjeloživotnog učenja u velikoj mjeri utjecali pokreti narodnog obrazovanja kao i radnički pokreti koji su, također u 19. stoljeću, nastali u Skandinaviji, a kasnije su se proširili Europom.

Službeni dokument u kojem se termin cjeloživotno obrazovanje prvi put pojavio bio je „*Finalno izvješće odbora za obrazovanje odraslih*“ Ministarstva obnove Velike Britanije iz 1919. godine (Suchodolski, 1976; Wain, 1987; Boshier, 1997; Field, 2001). Prvu knjigu, koja je u naslovu imala naziv cjeloživotno obrazovanje, napisao je A. B. Yeaxlee 1929. godine (Suchodolski, 1976; Wain, 1987; Field, 2001). Prvi centar za kontinuirano obrazovanje osnovan je pri Sveučilištu Minnesota 1934. godine (Wain 1987).

NASTANAK OBRAZOVNO-POLITIČKOG KONCEPTA

Ranije je spomenuto da je ideja kako čovjek treba učiti stara gotovo kao samo čovječanstvo. Međutim, svijest o potrebi pružanja organizirane prekvalifikacije radnika, o potrebi izrade nacionalnih i međunarodnih politika cjeloživotnog učenja javila se tek u periodu neposredno nakon Drugog svjetskog rata (Kums, 1971; UNESCO, 1972; Kallen, 2002; Papadopoulos, 2002; Jarvis, 2004). U tom su smislu veliki poticaj razvoju obrazovanja odraslih, a time i kontekstu za javljanje koncepta cjeloživotnog učenja, dale međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih u organizaciji UNESCO-a 1949. i 1960. godine (Kallen, 1996; Lengrand 1989; Hasan, 1996; Sutton, 1996).

Aktivnosti stvaranja koncepta cjeloživotnog obrazovanja, odnosno sustavno promišljanje modela i načina realizacije cjeloživotnog obrazovanja, Wain (1987) je nazvao *pokretom* i to je ono što je, za njega, novo a ne sama ideja da se na obrazovanje treba gledati kao na cjeloživotni poduhvat. Ideje ostaju samo ideje dok god ih se ne pretvori u modele koji će poslužiti kao temelj kreiranja politike (Kallen, 1979, prema Wain, 1987; Lengrand, 1989). Slično tome, u izvješću '*Learning to be*' istaknuto je da su uvijek, svjesno ili ne, sva ljudska bića učila i obrazovala se čitav svoj život putem svog neposrednog okruženja i iskustva no sve do suvremenog doba nisu postojale strukture unutar kojih bi ta prirodna dinamika mogla naći potporu kako bi nadišla slučajnost i postala namjerni projekt (UNESCO, 1972). Copley (1979) je također rekao da je, sa stajališta obrazovne prakse, kad je u pitanju ideja cjeloživotnog učenja, novost bila u tome što se na sustavan i koncentriran način željelo stvoriti uvjete za jačanje i davanje podrške cjeloživotnom učenju.

FAZE RAZVOJA KONCEPTA

Relevantni su autori (Kallen 1980; 1996; 2002; Field 2001; Tuijnman i Bostrom, 2002; Schuetze, 2006) identificirali iste međunarodne - UNESCO, OECD i iste europske organizacije - Vijeće Europe i Europska Unija (Vijeće Europe samo u prvoj, a Europska Unija samo u drugoj fazi) kao kreatore obrazovno-političkog koncepta cjeloživotnog učenja. Nadalje, autori su bili suglasni i o postojanju dviju razvojnih faza koncepta, o vremenu njihovog javljanja kao i o tome da su se koncepti relevantnih međunarodnih i europskih organizacija javili gotovo istovremeno u obje faze.

Prva se faza javila sredinom šezdesetih godina dvadesetog stoljeća. UNESCO-ov Međunarodni odbor za unaprjeđenje obrazovanja odraslih je 1965. godine razmotrio dokument Paula Lengranda o konceptu kontinuiranog obrazovanja te preporučio UNESCO-u da ga prihvati kao načelo (Wain, 1987; Lengrand, 1965, prema Hasan 1996; Jarvis, 1983, prema Hasan 1996; Lengrand, 1965, prema Sutton 1996). U okviru Vijeća Europe, pak, na sastanku Odbora za izvanškolsko obrazovanje Vijeća za kulturnu suradnju, održanom 1965. godine, bilo je predloženo i usvojeno da permanentno obrazovanje postane glavna tema budućih rasprava što se i dogodilo već sljedeće godine (Vijeće Europe, 1975). Koncept povratnog obrazovanja, naknadno prihvaćen od strane OECD-a, prvotno je izradio švedski Odbor za obrazovanje za 1968. godinu, skraćeno nazvan U68, a prezentirao ga je Olof Palme, tadašnji ministar obrazovanja Švedske, na 6. sastanku europskih ministara obrazovanja 1969. godine u Versaillesu (Larsson, 1969; OECD, 1973).

Ključne, pak, aktivnosti UNESCO-a, Vijeća Europe i OECD-a u vezi s razvojem koncepta cjeloživotnog učenja prve faze dogodile su se početkom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća kada su nastali njihovi glavni dokumenti (Kallen, 1980; 1996; 2002; Chapman i Aspin 2000). Naime, Vijeće Europe je 1971. godine objavilo dokument „Permanentno obrazovanje: temelji integrirane obrazovne politike“ (*Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy*) u kojem je razrađen koncept permanentnog obrazovanja (*permanent education*), UNESCO u poznatom izvješću E. Faurea „Učiti biti – svijet odgoja i obrazovanja danas i sutra“ (*Learning to Be – The world of education today and tomorrow*) iz 1972. godine govori o terminu cjeloživotnog

obrazovanja (*lifelong education*), a OECD u djelu „Povratno obrazovanje: strategija za cjeloživotno učenje“ (*Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*) iz 1973. godine raspravlja o povratnom obrazovanju (*recurrent education*). U godinama koje slijede, koncept cjeloživotnog obrazovanja i pristupi tom konceptu u navedenim radovima izazvali su veliku pozornost u obrazovno-političkim krugovima, akademskoj zajednici, kao i široj javnosti, ali su imali ograničen utjecaj na vlade pojedinačnih zemalja (Kallen 1996; Tuijnman i Bostrom 2002). Određeni neovisni teoretičari i UNESCO-vi stručnjaci poput Davea, Croleya, Gelpia, Lengrand, Suchodolskog i Husena, koje se danas smatra ranim teoretičarima cjeloživotnog obrazovanja i predstavnicima maksimalističke pozicije u razvoju tog područja, nastavili su razvijati i koncept i model njegove primjene (Boshier, 1997; Tuijnman i Bostrom, 2002).

Druga faza razvoja koncepta cjeloživotnog obrazovanja nastupila je sredinom devedesetih godina 20. stoljeća, kada su ponovno međunarodne i europske organizacije objavile ključne dokumente o cjeloživotnom učenju. Godine 1996. UNESCO je tiskao izvješće „Učenje blago u nama“, OECD „Cjeloživotno učenje za sve“ (*Lifelong Learning for All*) a Europska Unija izvješće pod nazivom „Bijela knjiga o obrazovanju i izobrazbi: poučavanje i učenje – prema društvu koje uči“ (*White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*). Za drugu fazu razvoja koncepta karakterističan je prelazak s termina cjeloživotnog obrazovanja na termin cjeloživotno učenje (Rubenson, 2002; Schuetze, 2006) kao i znatno veći utjecaj međunarodnih i europskih organizacija na nacionalne politike u tom području (Field, 2001; Schuetze, 2006). Nakon 2000. godine uvelike se razvijaju konkretne strategije i programi za implementaciju cjeloživotnog učenja, osobito u zemljama članicama Europske Unije i OECD-a. Proces je bio popraćen snažnom kritikom po kojoj je cjeloživotno učenje puki neoliberalni koncept kojim se smisao obrazovanja podređuje tržišnim interesima, povećava socijalno raslojavanje i društvena isključenost svjetskog stanovništva te raste društvena kontrola i prisila (Boshier, 1997; Tight, 1998; Coffield, 1999; Ecclestone, 1999).

U nastavku donosimo određenja koncepta cjeloživotnog učenja do kojih smo došli analizom sadržaja ključnih dokumenata međunarodnih i europskih organizacija unutar dviju razvojnih faza.

ODREĐENJE KONCEPTA U KLJUČNIM DOKUMENTIMA

Analizom sadržaja dokumenta Vijeća Europe „Permanentno obrazovanje: temelji integrirane obrazovne politike“ iz 1971. godine te studija (Capelle 1968; Tietgens, 1968; Janne, 1969; Schwartz, 1969) koje su mu prethodile proizišlo je sljedeće značenje koncepta permanentnog obrazovanja: u kontekstu suvremenog znanstveno-tehničkog doba svaku osobu će trebati osposobiti ne samo za prilagodbu promjenama nego i za ovladavanje njima putem permanentnog obrazovanja. Permanentno obrazovanje započinje u predškolskoj dobi a predškolska i školska faza trebaju osigurati temelje za obrazovanje tijekom cijelog života, odnosno sva djeca i mladi moraju biti osposobljeni učiti i trebaju u školi steći želju za učenjem i nakon okončanja školovanja. Obrazovanje će se u budućnosti sve više odvijati u odrasloj, pa i u starijoj životnoj dobi, i stoga treba postojati kontinuitet, odnosno glatki prijelaz između obrazovanja i učenja mladih, s jedne strane i odraslih osoba, s druge strane.

Određenje koncepta cjeloživotnog obrazovanja u okviru analiziranog UNESCO-va ključnog dokumenta iz 1972. godine „Učiti biti – svijet odgoja i obrazovanja danas i sutra“ podudarno je sa značenjem koncepta koje je iznio R.H. Dave 1973. godine a koje smo naveli ranije u ovom radu. Dodajmo još da je određenje koncepta cjeloživotnog obrazovanja obuhvaćalo sve navedeno za permanentno obrazovanje i više od toga. Naime, cjeloživotno obrazovanje je podrazumijevalo da se obrazovanje i učenje odvijaju u svim životnim dobima ili i u svim situacijama i okolnostima postojanja, formalno, neformalno i informalno.

Iz analize sadržaja dokumenta OECD-a „Povratno obrazovanje: strategija za cjeloživotno učenje“ iz 1973. godine proizišlo je da su autori dokumenta u fokusu povratnog obrazovanja imali isključivo post-obvezno obrazovanje koje se trebalo odvijati na povratan način, odnosno radilo se o smjenjivanju epizoda obrazovanja s epizodama rada ili aktivnosti slobodnog vremena. Naglasak je bio na obrazovanju kao na organiziranom i strukturiranom učenju koje je ograničeno na namjerno stvorene, no ne nužno školske situacije. Naime, autori permanentnog obrazovanja su smatrali da obrazovanje pretpostavlja određenu slobodu od drugih aktivnosti. Također su smatrali da treba omogućiti stavljanje u općeniti kontekst činjenica i iskustava stečenih u neorganiziranim situacijama učenja, odnosno da obrazovanjem treba usustaviti ono što se stekne izvan njega, dakle učenjem u različitim životnim situacijama. S obzirom na to, ključna primjedba koju su autori povratnog obrazovanja upućivali konceptima permanentnog i cjeloživotnog obrazovanja bila je da su ta druga dva koncepta ostavljala dojam kao da obrazovanje, u vremenskom smislu, može trajati neprestano. Nadalje, njihov prigovor je bio da ta dva pojma nisu davala odgovor na pitanje kako pružiti mogućnost cjeloživotnog obrazovanja te u kakvom su odnosu s cjeloživotnim učenjem.

U okviru razmatranja dokumenata druge faze, značenje koncepta cjeloživotnog učenja dokumenta Europske Unije, „Bijeli papir o obrazovanju i izobrazbi: poučavanje i učenje – prema društvu koje uči“ iz 1996., (iz)nađeno je u dijelu teksta u kojem su navedene društveno-gospodarske promjene i izazovi na pragu 21. stoljeća koje cjeloživotno učenje čine nužnim. Naime, konstatirano je da inicijalno obrazovanje više nije dovoljno nego da ljudi trebaju putem cjeloživotnog učenja ovladati promjenama koje se javljaju zbog znanstveno-tehničkog napretka. Istaknuto je također da se cjeloživotno učenje odvija u formalnom odgojno-obrazovnom sustavu, na radnom mjestu i informalno.

Analizom sadržaja dokumenta UNESCO-a „Učenje blago u nama“ (1996) utvrđeno je da u njemu sadržan i objašnjen koncept cjeloživotnog učenja ima isto značenje kao i stariji UNESCO-ov koncept cjeloživotnog obrazovanja iz dokumenta „Učiti biti – svijet odgoja i obrazovanja danas i sutra“. Međutim, dokument „Učenje blago u nama“ nije sadržavao objašnjenje zbog čega je termin cjeloživotnog obrazovanja zamijenjen nazivom cjeloživotnog učenja. Istaknuto je samo da je koncepcija cjeloživotnog obrazovanja ponovno promišljena i osuvremenjena. Ustvrdeno je također da cjeloživotno učenje nije nova misao nego da su i ranija izvješća o obrazovanju isticala potrebu da se ljudi vraćaju u školske klupe kako bi se mogli nositi s novim situacijama u privatnom životu i na poslu. Zamisao o cjeloživotnom učenju se, po autorima izvješća, ponovno pojavila zato što je njezina realizacija postala nužna.

Određenje koncepta cjeloživotnog učenja u ključnom dokumentu OECD-a „Cjeloživotno učenje za sve“ iz 1996. godine izneseno je u prvom dijelu ovog rada pa ga nećemo ovdje ponavljati.

SRODNI POJMOVI

Nakon što smo se osvrnuli na nastanak i razvojni tijek koncepta cjeloživotnog učenja kronološkim redom, u ovom dijelu rada razmatramo značenje njemu bliskih pojmova. Iako danas jasno razlikujemo značenje pojma cjeloživotnog učenja od njemu bliskih i srodnih pojmova, postojao je određeni vremenski period u kojem to nije bilo tako. Knowles (1975), na primjer, ističe da se termin *cjeloživotno obrazovanje* koristio kao zamjena, odnosno sinonim za termine *kontinuirano obrazovanje*, *postsekundarno obrazovanje* i *obrazovanje odraslih* sve do pojave UNESCO-ova izvješća 'Learning to be' iz 1972. godine kada u uporabu ulazi njegovo novo značenje, naime, kontinuirano, sustavno obrazovanje od rođenja do smrti. Slično je u samom izvješću 'Learning to be' navedeno da je na samom početku svog nastanka termin cjeloživotno obrazovanje bio samo drugo ime za obrazovanje odraslih pa čak i večernji tečaj (UNESCO, 1972).

U „Terminologiji obrazovanja odraslih“ (*Terminology of adult education*), koju su 1979. godine za UNESCO i Međunarodni ured za obrazovanje (*International Bureau of Education*) na engleskom, francuskom i španjolskom jeziku pripremili Colin Titmus, Paz Buttedahl, Diana Ironside i Paul Lengrand, navedeni su razni relevantni termini i njihovo značenje. Dio kojim navedeni rječnik počinje, *Temeljni koncepti*, donosi značenje termina: obrazovanje odraslih (*adult education*), kontinuirano obrazovanje (*continuing education*), cjeloživotno obrazovanje (*lifelong education*), permanentno obrazovanje (*permanent education*).

U vezi s pojmom *obrazovanje odraslih* (*adult education*) autori kažu da u engleskom jeziku obje riječi „otežavaju posao leksikografima“ (UNESCO, 1979, 27). Navode da u engleskom jeziku riječi obrazovanje (*education*) i izobrazba (*training*) imaju različita značenja. Za obrazovanje (*education*) kažu da označava aktivnosti kojima je cilj usvajanje znanja, moralnih vrijednosti i razumijevanja potrebnih za sve životne situacije te da je njegova svrha pružiti uvjete bitne mladima i odraslima kako bi razumjeli tradicije i ideje koje utječu na društvo u kojemu žive, vlastitu i kulturu drugih kao i zakone prirode te kako bi stekli lingvističke i ostale vještine koje su osnova komuniciranja. Izobrazba (*training*), pak, kažu autori, znači sustavno usvajanje stavova, znanja i vještina nužnih kako bi pojedinac adekvatno obavljao određeni zadatak.

Autori također navode dva pogleda na riječ izobrazba (*training*). Jedno viđenje koje se sve više uobičajilo, kažu autori, gleda na izobrazbu (*training*) kao na uži koncept sadržan u širem konceptu obrazovanja (*education*). Drugo viđenje, koje je još uvijek važno većinom iz povijesnih razloga u obrazovanju odraslih u Velikoj Britaniji te u zemljama engleskog govornog područja koje baštine tradiciju obrazovanja odraslih upravo iz Velike Britanije, ističu autori, isključuje izobrazbu (*training*), a posebice strukovnu izobrazbu (*vocational training*) iz pojma obrazovanje (*education*).

Stoga, ustvrđuju autori, termin *obrazovanje odraslih* ima dva temeljna značenja, šire i uže. U širem značenju, „to je proces kojim osoba koja je okončala inicijalni ciklus neprekidnog obrazovanja poduzima epizodne i organizirane aktivnosti sa svjesnom namjerom usvajanja novih informacija, znanja, razumijevanja ili vještina, mišljenja i stavova“ (UNESCO, 1979, 27-28). U užem smislu, koji je još u uporabi u Velikoj Britaniji, naglašavaju autori, „to je proces kojim osoba koja je okončala inicijalni ciklus neprekidnog

obrazovanja poduzima epizodne i organizirane aktivnosti isključivo iz razloga koji nisu povezani s radom“ (UNESCO, 1979, 28).

Autori potom razmatraju pojam *obrazovanje odraslih (adult education)* uz pojam *kontinuiranog obrazovanja (continuing education)*. Kažu da riječ odrasla osoba (*adult*) označava osobu koja je dostigla fizičku i intelektualnu zrelost. Budući da se pohađanje visokog i post-srednjoškolskog obrazovanja, kao dijela neprekinutog ciklusa započetog u djetinjstvu, ne smatra obrazovanjem odraslih, ističu autori, ono i ne podrazumijeva neke obrazovne aktivnosti u koje su uključeni odrasli. S druge strane, dodaju, obrazovanje odraslih uključuje obrazovne aktivnosti adolescenata koji su napustili školu ali ih se ne smatra odraslim osobama u punom smislu te riječi. Ta anomalija, kažu autori, se ne javlja u terminu kontinuirano obrazovanje (*continuing education*) kojeg se sve više smatra sinonimom obrazovanja odraslih u širem smislu, te dodaju da termin kontinuirano obrazovanje (*continuing education*) ima više od jednog značenja i pri tome upućuju na značenje termina *cjeloživotno obrazovanje (lifelong education)*.

Sljedeći važni termini su: *cjeloživotno obrazovanje (lifelong education)*, *cjeloživotno učenje (lifelong learning)*, *cjeloživotno integrirano učenje (lifelong integrated learning)*, *kontinuirano učenje (continous learning)*, *permanentno obrazovanje (permanent education)*. Autori kažu da se navedeni termini mogu smatrati sinonimima. Također ističu da su prva tri termina stvorena kako bi se naglasili različiti aspekti koncepta kojeg označavaju dok je četvrti termin prijevod s francuskog jezika.

Termini su, navode autori, proistekli iz koncepta koji na obrazovanje ne gleda kao na jednom-zauvijek iskustvo inicijalnog obrazovanja koje započinje u djetinjstvu nego kao na proces koji treba trajati čitav život. Sam život je, dodaju, proces kontinuiranog učenja, no svaka osoba treba posebne prilike za kontinuirano, svrhovito i dosljedno učenje kako bi bila u tijeku s tehničkim i društvenim promjenama, kako bi bila pripremljena na promjene u vlastitom životu (udaja/ženidba, roditeljstvo, zaposlenje, starost, itd.), te kako bi postigla puni osobni razvoj. *Cjeloživotno obrazovanje* obuhvaća, kažu, namjerno i nenamjerno učenje.

Autori ustvrđuju da je, uporabom, značenje termina *cjeloživotno obrazovanje* nagriženo te da su u čestu uporabu ušla dva druga značenja i to: „a) u određenim slučajevima se termini upotrebljavaju kao sinonimi za *obrazovanje odraslih*; b) u određenim slučajevima se termini koriste kako bi se njima označila organizacija učenjskih prilika za zadovoljenje potreba pojedinca tijekom čitavog života (no ovo ne uključuje nenamjerno učenje)“ (UNESCO, 1979, 29). Autori dodaju da se u sjevernoj Americi u tom smislu koristi i termin *kontinuirano obrazovanje (continuing education)*.

Autori nisu smjestili termin *povratno obrazovanje (recurrent education)* u temeljne koncepte ovdje analiziranog dokumenta „*Terminologija obrazovanja odraslih*“ (*Terminology of adult education*) nego u popis termina. Za *povratno obrazovanje* je pruženo sljedeće objašnjenje: „organizacija cjeloživotnog obrazovanja u periode sustavnog učenja koji se smjenjuju s ostalim aktivnostima poput, na primjer, rada ili slobodnog vremena“ (UNESCO, 1979, 58).

Wain (1987) ističe da je sam pojam cjeloživotnog obrazovanja ambivalentan te da ga se najčešće smatra sofisticiranijim nazivom za obrazovanje odraslih. Kako bi napravio razliku između tog i ostalih pojmova, s jedne strane, te cjeloživotnog obrazovanja s druge,

u pomoć priziva semantički i programski, odnosno historijski kriterij. Navodi da kad se koristi semantički kriterij, odmah postaje jasno da se termini cjeloživotno obrazovanje (*lifelong education*) i obrazovanje odraslih (*adult education*) međusobno razlikuju te da ih se ne može međusobno zamjenjivati. Međutim, smatra Wain (1987), stvari ne stoje tako jasno kad se pojam cjeloživotnog obrazovanja promatra uz pojmove poput povratnog obrazovanja (*recurrent education*), permanentnog obrazovanja (*permanent education*) i kontinuiranog obrazovanja (*continuing education*). Naime, navedeni pojmovi su, u semantičkom pogledu, međusobno vrlo slični te ih se, smatra Wain, pravilno razlikovati može jedino korištenjem historijskog, odnosno programskog kriterija.

U odnosu na pojam cjeloživotnog obrazovanja, pojmovi kontinuirano obrazovanje i permanentno obrazovanje u programskom smislu, napominje Wain (1987), znače programe osvježivanja, nadopunjavanja znanja, još više istog, odnosno postojećeg obrazovanja, formalno obrazovanje određene razine kao preduvjet za nastavak obrazovanja, ponovnu izobrazbu. Wain (1987) se poziva na Jessupa (1969) kad dodatno ustvrđuje da se u Sjevernoj Americi pojam kontinuiranog obrazovanja koristi za posebni tip kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U programskom smislu daljnja važna razlika između pojmova cjeloživotnog obrazovanja, povratnog obrazovanja i permanentnog obrazovanja je ta, dodaje Wain (1987), što su ih stvorile različite organizacije - UNESCO je stvorio pojam cjeloživotnog učenja, OECD pojam povratnog obrazovanja a Vijeće Europe, pri čemu se poziva na Kallena (1979), pojam permanentnog obrazovanja. Na kraju Wain ističe ključnu razliku između pojmova cjeloživotnog obrazovanja i povratnog obrazovanja u programskom, odnosno historijskom smislu. Naime, cjeloživotno obrazovanje uključuje i informalno obrazovanje dok povratno obrazovanje uključuje samo formalno i neformalno obrazovanje.

Dodatni način potpunijeg shvaćanja prirode i značenja pojma cjeloživotnog učenja kao i njegova razlikovanja u odnosu na srodne mu pojmove jest upoznavanje različitih orijentacija, odnosno pozicija s kojih se promatra koncept cjeloživotnog učenja. O tome više u nastavku teksta.

RAZLIČITE ORIJENTACIJE

Kad je u pitanju cjeloživotno obrazovanje i obrazovna praksa, Cropley (1979) razlikuje dvije pozicije - maksimalističku i minimalističku. *Minimalistička pozicija* izjednačava cjeloživotno obrazovanje s profesionalnim usavršavanjem, povratnim obrazovanjem i, općenito, s cjelokupnim područjem obrazovanja odraslih. Ključna praktična pitanja za cjeloživotno obrazovanje u minimalističkom kontekstu su, navodi autor: kako odrasli uče, kako koordinirati daljnje obrazovanje s radom, što odrasli trebaju učiti, kako certificirati i akreditirati takvo učenje i slična pitanja.

S druge strane, prema *maksimalističkoj poziciji*, ističe Cropley (1979), cjeloživotno obrazovanje uključuje temeljnu transformaciju društva u smislu da čitavo društvo bude izvor učenja za svakog pojedinca te svjesno vlastite obrazovne odgovornosti. Prema tom stajalištu, naglašava, škole su jednako dio cjeloživotnog obrazovanja kao i institucije obrazovanja odraslih te ostale institucije poput tvornica, sindikata, crkvi. Prijatelji, radni kolege, poslodavci, svećenici i roditelji su priznati kao nastavnici, dodaje Cropley (1979), dok su masovni mediji i kulturne agencije modaliteti obrazovanja.

Cropley (1979) također navodi dva različita gledišta na cjeloživotno obrazovanje za koja ustvrđuje da su bliski opisanom maksimalističkom i minimalističkom modelu ali nisu s njim identični. Radi se o *instrumentalnom* i *neinstrumentalnom* gledištu na cjeloživotno obrazovanje.

Instrumentalno gledište, koje je i najkompatibilnije s minimalističkom pozicijom, smatra Cropley (1979), gleda na cjeloživotno obrazovanje kao na način ostvarenja određenih konkretnih i praktičnih ciljeva poput sve većih strukovnih vještina, veće radne učinkovitosti, viših standarda življenja, povećanog uživanja u slobodno vrijeme, itd.

Neinstrumentalno gledište, koje je najbliže maksimalističkom pogledu, za razliku od toga, ističe autor, naglašava važnost cjeloživotnog obrazovanja za razvoj samog obrazovanja, ne kao instrumenta ili sredstva za neki cilj nego za cilj u sebi samom s naglaskom prvenstveno na duhovnim a ne materijalnim koristima.

Cropley (1979) konstatira da se nijedan pristup ne može smatrati jednim *ispravnim*. Smatra da oba mogu potaknuti vrijednu raspravu o implikacijama cjeloživotnog obrazovanja za obrazovnu praksu. Naglašava da je, donekle, razlika između dva pristupa umjetna, jer se u praksi oba pojavljuju, te je stoga razlika samo u tome koja praktična pitanja se više naglašavaju od drugih.

Wain (1993) polazi od Cropleyeva (1979) razlikovanja maksimalističkog i minimalističkog pristupa cjeloživotnom učenju i dodatno precizira razlike među njima. Smatra da je prema maksimalističkom viđenju cilj cjeloživotnog učenja rekonceptualizacija čitavog obrazovanja. Navodi da među predstavnicima minimalističkog pristupa jedni koriste termin cjeloživotno učenje dok drugi za svoje stajalište koriste nazive poput *povratnog obrazovanja* i *kontinuiranog obrazovanja*. Međutim, zajedničko za sve minimaliste je, dodaje Wain (1993), da se oni isključivo bave obrazovanjem odraslih a termin cjeloživotno učenje koriste kao sinonim za obrazovanje odraslih, odnosno koriste čas jedan čas drugi termin.

Druga ključna razlika između maksimalističkog i minimalističkog pristupa, po Wainu (1993), je to što predstavnici maksimalističke pozicije imaju reformističke, čak – kako kaže – „misijske“, ili revolucionarne nakane, dok predstavnici minimalističke orijentacije to nemaju. Sve u svemu predstavnici maksimalističke pozicije, naglašava Wain (1993), ne zagovaraju ni obrazovanje odraslih niti njegovo poboljšanje ili reformu, nego žele reformirati samo društvo reformiranjem njegove obrazovne filozofije, struktura i politika obrazovanja.

Aspin i Chapman u radu iz 2000. godine govore o tri stajališta s kojih se može promatrati cjeloživotno učenje. Jedno je gore spomenuto maksimalističko gledanje na cjeloživotno učenje; drugo stajalište gleda na cjeloživotno učenje kao na produžetak namjernih i planiranih intervencija karakterističnih za *‘education proper’*, odnosno cjeloživotno učenje kao nastavak liberalnog obrazovanja. Treća orijentacija, koju Aspin i Chapman (2000) zastupaju, je pragmatički pristup usmjeren na rješavanje problema. Za svoj pristup kažu da on, za razliku od prethodna dva, ne pokušava utvrditi stvarno značenje ili neosporivu definiciju cjeloživotnog učenja, nego se značenje termina utvrđuje prema tome kako ga, i u koju svrhu, različiti akteri koriste.

Schuetze i Casey (2006) govore o četiri različita temeljna modela cjeloživotnog učenja koji se nazivaju istim imenom ali predstavljaju različite koncepte budući da imaju različite poglede na obrazovanje i učenje, rad i društvo. To su sljedeći modeli:

„a) emancipacijski model ili model društvene pravde koji zagovara ideju jednakosti šansi i životnih prilika putem obrazovanja u demokratskom društvu (‘cjeloživotno učenje za sve’);

b) kulturni model u kojem je cjeloživotno učenje sami proces života svakog pojedinca s ciljem ispunjenja života i samoostvarenja (‘cjeloživotno učenje za samo-ispunjenje’);

c) model ‘otvorenog društva’ u kojem se na cjeloživotno učenje gleda kao na adekvatni učenjski sustav za razvijene, multikulturne i demokratske zemlje (‘cjeloživotno učenje za sve koji žele i koji mogu sudjelovati u njemu’);

d) model ljudskog kapitala u kojem cjeloživotno učenje znači kontinuiranu izobrazbu povezanu s radom i razvojem vještina kako bi se zadovoljile potrebe gospodarstva i poslodavaca za kvalificiranom, fleksibilnom i prilagodljivom radnom snagom (‘cjeloživotno učenje za zapošljavanje’)“ (Schuetze i Casey, 2006, 282-283).

Autori smatraju da samo prvi model promovira cjeloživotno učenje za sve, da je on idealistički, normativni i donekle utopijski koncept. Ostali modeli su, ističu, puno uži dok je četvrti model najuži jer se isključivo odnosi na vrste učenjskih aktivnosti orijentirane na rad i zapošljavanje. Na kraju, Schuetze i Casey (2006) ističu da, kao što je obično slučaj sa svim modelima ili idealnim tipovima, nijedan od ovdje navedenih kao takav ne postoji u čistom obliku ni u jednoj zemlji. Radi se zapravo, dodaju, o hibridnim oblicima u raznim zemljama s različitim naglascima na jednom ili više ovih glavnih smjerova.

U nastavku rada se govori o razlozima koji su doveli do toga da se, u drugoj razvojnoj fazi, pojam cjeloživotnog obrazovanja zamijeni pojmom cjeloživotnog učenja.

RAZLOZI PRELASKA NA TERMIN CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Sredinom devedesetih godina 20. stoljeća se, pod utjecajem velikih promjena u gospodarskom, društvenom, kulturnom i političkom kontekstu, sve više počeo koristiti termin cjeloživotnog učenja umjesto termina cjeloživotnog obrazovanja (OECD, 1996; Field, 2001). Sva tri ključna dokumenta druge faze razvoja koncepta cjeloživotnog učenja koriste novi termin a jedan od njih, izvješće OECD-a „Cjeloživotno učenje za sve“ (1996), sadrži i objašnjenje zbog čega je stariji OECD-ov koncept *povratnog obrazovanja* zamijenjen terminom *cjeloživotnog učenja*.

Prvi razlog je pridavanje manje pozornosti ulozi formalnih institucija a veće neformalnom i informalnom učenju u najrazličitijim okruženjima poput doma, radnog mjesta i zajednice. Drugi razlog je bio pridavanje manje uloge vladi u organiziranju, upravljanju i financiranju sustava, a veće formiranju partnerstava i dijeljenju odgovornosti. Slična stajališta o većoj ulozi neformalnih i informalnih učenjskih okruženja u odnosu na formalna kao i da uz državu ostali akteri poput svijeta rada, civilnog sektora društva i samih pojedinaca postaju nositeljima odgovornosti za pružanje cjeloživotnog učenja izrazili su također Tuijnman i Bostrom (2002). Nadalje su njih dvoje istaknuli da je naglasak na **učenju** a ne na *obrazovanju* vrlo značajan zbog toga što smanjuje tradicionalnu

zaokupljenost strukturama i institucijama a fokusira se na pojedinca. Pojedinaac je, rekli su, u središtu *sustava* cjeloživotnog učenja, a ostvarenje cjeloživotnog učenja ovisi uvelike o sposobnosti i motivaciji pojedinaca da se brinu o vlastitom učenju.

Razlog što se koncept cjeloživotnog obrazovanja ponovno pojavio sredinom devedesetih godina 20. stoljeća u vidu cjeloživotnog učenja, po Hageru (1998), je taj što se dobro uklopilo u ekonomsku agendu raznih nacionalnih vlada. Uz to, ističe Hager (1998), novija istraživanja u području obrazovanja, pokrenuta u svrhu prevladavanja problema dihotomije teorije i prakse, rezultirala su idejom *refleksivnog praktičara*, problemskog učenja, teorije situacijskog učenja, učenja na radnom mjestu i razvoja ekspertize. Treći razlog po Hageru (1998) bio je sve veći utjecaj postmoderne misli, a stajalište da je cjeloživotno učenje rezultat postmodernizma, odnosno da je cjeloživotno učenje postmoderno stanje obrazovanja iznijeli su i drugi relevantni autori (Wain, 2000; Edwards i Usher, 2001; Jarvis, Holford i Griffin, 2004).

Aspin i Chapman (2001) navode niz razloga za, kako su rekli, postupni prijelaz s ranijeg koncepta *cjeloživotno obrazovanje* na kasniji *cjeloživotno učenje* u javnom diskursu. Ističu da su brojni autori, ali i relevantne međunarodne organizacije, počeli uviđati da je naglasak na ideji *cjeloživotnog obrazovanja* stavljao pretežak teret na poučavanje i učenje unutar institucionalnog okruženja. Shvatilo se, dodaju, da ljudi zainteresirani za učenje mogu i trebaju biti u mogućnosti kognitivno napredovati u raznim okruženjima te da su obrazovne institucije samo jedan od mnogih miljea i lokacija u kojima ljudi mogu realizirati želju za rastom i napredovanjem u znanju, razumijevanju i vještinama. Isto tako, konstatiraju autori, sve više se traži da pojedinci sami naprave plan o tome što žele učiti te da imaju priliku procijeniti kojim će dostupnim programima poučavanja i učenja svih vrsta i na raznim mjestima - tradicionalnim, novim, formalnim, informalnim, konvencionalnim i alternativnim - najbolje zadovoljiti vlastite učenjske potrebe.

Personalizirano učenje je, pak, sve više omogućeno, ističu Aspin i Chapman (2001), razvojem informacijske i komunikacijske tehnologije koja pojedincima nudi gotovo neograničen potencijal za stjecanje novih informacija, znanja i uvida, provođenje misaonih eksperimenata, oblikovanje hipoteza, istraživanje niza mogućnosti i isprobavanje veza i alternativnih putova. Učenje putem multimedijske tehnologije, navode autori, može se smatrati igrom pa ne čudi, naglašavaju, da sve veći broj učenika svih dobi radije uči pomoću PC-a nego da su ograničeni na tipično okruženje mnogih obrazovnih institucija i na njihovo naglašavanje određenog stila, načina i obrasca učenja i napredovanja učenika. Također, ističu autori, korištenje nove multimedijske tehnologije omogućuje učenicima učiti i postizati pozitivne rezultate prema vlastitom tempu i preferiranom stilu.

Aspin i Chapman (2001) potom razmatraju pojmove „obrazovanja“ i „učenja“. Navode kako je Richard Peters, jedan od vodećih predstavnika filozofije odgoja i obrazovanja svog vremena, isticao da su znanost, matematika, povijest, umjetnost, kuhanje, tesarstvo sastavni dio obrazovanja, a ne bingo, bridž i bilijar. Isti stav, dodaju autori, imali su i oni koji su bili zaduženi za planiranje, financiranje i izradu programa obrazovnih institucija tog doba. Međutim, ustvrđuju Aspin i Chapman (2001), nije nezamislivo da ljudi žele naučiti kako biti bolji u aktivnostima i znati više o predmetima koji po svojoj prirodi spadaju u tu drugu klasu aktivnosti a ne u prvu. *Učenje* kako dobro igrati bridž, smatraju autori, moglo bi biti poželjno za mnoge umirovljenike dok bi pak učenje snukera, bilijara ili čak pikada,

činilo dobro i mladima i starima. U tom smislu koncept **učenja** treba preferirati u odnosu na *obrazovanje*, mišljenja su autori.

Zaključno Aspin i Chapman (2001) kažu da je zbog navedenih razloga termin *cjeloživotno učenje* dobio istaknuto mjesto i više ga se koristi nego termin *cjeloživotno obrazovanje*. Za sebe kažu da, u pravilu, koriste termin cjeloživotno učenje izuzev kad razlozi jasnoće i smisla traže uporabu oba termina ili samo jednog, odnosno samo drugog.

Poput ranije navedenih autora, Schuetze i Casey (2006) također ističu da koncept cjeloživotnog učenja stavlja naglasak na **učenje** a ne na *obrazovanje* i obrazovne institucije čime, smatraju, u prvi plan dolazi individualni proces učenja, a u drugi plan socijalna dimenzija učenja koja je povezana s obrazovanjem i školovanjem. Zbog toga se, po njima, javljaju sljedeće posljedice: prvo, nema mjesta za propisani i rigidno strukturirani i etapni kurikulum ili program za sve pojedince iste dobne skupine. Naime, osim učenja u ranijoj dobi, ističu autori, ono što se uči, gdje, kada i kako se uči, određuju, u načelu, oni koji uče pa je **izbor** postao ključni termin povezan s naglaskom na učenje te na programe usmjerene na učenika. Također, smatraju autori, u sustavu usmjerenom na učenika pojedinci su aktivniji u pogledu djelovanja i smislenog biranja između raznih dostupnih opcija.

ZAKLJUČAK

Kad je u pitanju značenje koncepta cjeloživotnog učenja koje je sadržano u ključnim dokumentima međunarodnih i europskih organizacija, u prvoj i drugoj razvojnoj fazi, može se reći da razlike postoje u pogledu opsega određenja koncepta. Naime, najšire je UNESCO-ovo shvaćanje koncepta cjeloživotnog učenja iz prve i druge faze te OECD-ovo iz druge faze. Slijede ih određenja koncepta Vijeća Europe i Europske Unije dok je najuže shvaćanje ono OECD-a prve faze.

U dijelovima ovog rada o srodnim pojmovima i različitim orijentacijama koncepta cjeloživotnog učenja vidjeli smo da neki autori smatraju da su cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje sinonimi. Također smo vidjeli da postoje autori koji ističu da ti pojmovi nisu sinonimi nego da cjeloživotno obrazovanje koriste oni koji nastupaju sa maksimalističke, humanističke i emancipacijske pozicije dok pojam cjeloživotnog učenja koriste predstavnici minimalističke pozicije koji, pak, na pojmove cjeloživotnog učenja, povratnog obrazovanja, obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja gledaju kao na sinonime. Autorica ovoga rada se, međutim, priklanja mišljenju onih autora (Kallen 1980; 1996; 2002; Field 2001; Tuijnman i Bostrom, 2002; Schuetze, 2006) koji smatraju da je na kontinuumu razvoja koncepta cjeloživotno obrazovanje stariji, a cjeloživotno učenje noviji termin.

Ako bismo koncepte međunarodnih i europskih organizacija promatrali s obzirom na Cropleyevu podjelu (1979), moglo bi se reći da je UNESCO-ov koncept iz prve i druge faze odraz maksimalističkog pristupa odgojno-obrazovnoj praksi dok je OECD-ov koncept povratnog obrazovanja iz prve faze bliži minimalističkom pristupu. Što se tiče koncepta permanentnog obrazovanja Vijeća Europe, Wain (1987; 1993) ga je smatrao minimalističkom orijentacijom s čime se, međutim ne bismo u potpunosti složili. Smatramo da se koncept Vijeća Europe ipak nalazio negdje u sredini između maksimalističkog i minimalističkog gledanja na odgojno-obrazovnu praksu s pozicija cjeloživotnog učenja.

Vezano za shvaćanje koncepta cjeloživotnog učenja OECD-a iz druge faze, pak, smatramo da je u nekim aspektima vrlo blisko maksimalističkoj viziji pojma. Slično mišljenje iznijeli su i Tuijnman i Bostrom (2002).

Prijelaz s pojma cjeloživotnog obrazovanja na pojam cjeloživotnog učenja se dogodio zbog niza razloga koje ćemo ovdje ukratko ponoviti.

Naime, općenito je danas u svijetu veći naglasak na „učenju“, nego na „obrazovanju“, odnosno manja pozornost se pridaje ulozi formalnih institucija a veća neformalnom i informalnom učenju u najrazličitijim okruženjima poput doma, radnog mjesta i lokalne zajednice. Formalno obrazovanje je, dakle, i dalje vrlo važno, međutim, suvremena istraživanja odnosa teorije i prakse rezultirali su uviđanjem velikog značaja pojmova kao što su *učenje na radu* i *rad tijekom učenja*. S tim su povezani i rezultati istraživanja koji govore o refleksivnim praktičarima, učenju rješavanjem problema, teorijama situacijskog učenja, učenju na radnom mjestu, razvoju ekspertize do čega dolazi izvan konteksta obrazovnih institucija. Nadalje, važan razlog je smanjenje uloge vlade u organiziranju, upravljanju i financiranju „sustava“ cjeloživotnog učenja dok se veća važnost daje formiranju partnerstava i dijeljenju odgovornosti. Također, veći je naglasak na samom pojedincu jer o njegovim sposobnostima i motivaciji ovisi na koji će način on/ona osmisliti i u kojoj mjeri realizirati vlastito cjeloživotno učenje. Sve rečeno, pak, odgovara duhu uvjeta i načina života u postmodernoj.

LITERATURA

Aspin, D. N. and Chapman, J.D. (2007). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. In: Aspin, D.N. (Ed.) *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, Lifelong Learning Book Series 11, pp. 19-38.

Aspin, D. N. and Chapman, J.D. (2001). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. In: Aspin, D. N., Chapman, J. D. Hatton, M. and Sawano, Y. (Eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-33.

Aspin, D. N. and Chapman, J.D. (2000). *Lifelong Learning: Concepts and Conceptions*. International Journal of Lifelong Education, Vol. 19, No. 1, pp. 2-19.

Boshier, R. (1997). How Lifelong Learning Was Mugged On the Road to The 21st Century (Paper presented to the Conference of the Comparative and International Education Society, Mexico City).

Capelle, J. (1968). *The Development of Permanent Education in France*. ERIC document ED-038-592, Strasbourg: Council of Europe.

Coffield, F. (1999). Breaking the Consensus: lifelong learning as social control, *British Educational Research Journal*, Vol. 25, No. 4., pp. 30-45.

Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Council of Europe (1975). *Permanent Education, A Framework for Recurrent Education: Theory and Practice*. Strasbourg: Council of Europe.

- Council of Europe (1971). *Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy*. Studies on Permanent Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Cropley A. J. (1979). Introduction. In: Cropley, A. J. (Ed.) *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: UIE, pp. 1-7.
- Cropley A. J. (1979). Lifelong Education: Some Theoretical and Practical Considerations. In: Cropley, A. J. (ed.) *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: UIE, pp. 99-125.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: UIE.
- Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Zagreb: Educa.
- Ecclestone, K. (1999). Care or Control? Defining Learners' needs for Lifelong Learning, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, No. 4, 1999, pp. 332-347
- Edwards, R, and Usher, R. (2001). Lifelong learning : a postmodern condition of education?, *Adult Education Quarterly*, Vol. 51, No. 4, str. 273-287.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2001). Lifelong Education, *International Journal of Education*, Vol. 20, No. 1/2, pp. 3-15.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent: Trentham Books.
- Hager, P. (1998). Lifelong Education: From Conflict to Consensus?, *Studies in Philosophy and Education*, 17, pp. 323-332,
- Hasan, A. (1996) Lifelong Learning, In: Tuijnman, A. (Ed.) *International Encyclopedia of Adult education and Training*, New York: Elsevier Science, 33-41.
- Ironside, D. (1989). Concepts and Definitions. In: Titmus, C.J. (Ed.) *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press, pp. 13-21.
- Istance, D, Schuetze, H.G. and Schuller, T. (Eds.) (2002). *International Perspectives on Lifelong Learning*, Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Janne, H. (1969). *Permanent Education: An Agent of Change in the Present Education System*. ERIC document ED-038-600, Strasbourg: Council of Europe.
- Jarvis, P.; Holford, J; Griffin, C. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Kallen, D. (2002). Lifelong Learning Revisited. In: Istance, D., Schuetze, H.G., I Schuller, T. (ed.) *International Perspectives on Lifelong Learning*, Buckingham: SRHE & Open University Press, pp. 32-38.
- Kallen, D. (1996). Lifelong Learning in retrospect, *Vocational Training: European Journal*, 8/9, (May-December II/III) pp. 16-22
- Kallen, D. (1980). University and Lifelong Education: a crisis of communication, *European Journal of Education*, Vol 15, No. 1, pp. 61-69.

- Kallen, D. and Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, Paris: OECD.
- Knowles, M. (1975). Adult Education: New Dimensions, *Educational Leadership*, 33(2) pp. 85-88.
- Kums, P. H. (1971). *Svetska kriza obrazovanja*. Beograd: Impresum.
- Larsson, U. (1969). *Permanent Education in Sweden*. ERIC document ED-038-595, Strasbourg: Council of Europe.
- Lengrand, P. (1989). Lifelong Education: Growth of the Concept. In: Titmus, C. (Ed.) *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Oxford: Pergamon, pp. 5-9.
- OECD (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. Paris: OECD.
- Papadopoulos, G.S. (2002). Lifelong Learning and the Changing Policy Environment. In: Istance, D., Schuetze, H.G., I Schuller, T. (Ed.) *International Perspectives on Lifelong Learning*, Buckingham: SRHE & Open University Press, pp. 39-46.
- Rizvi, F. (2007). Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. In: Aspin, D.N. (Ed.) *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, Lifelong Learning Book Series 11, pp. 114-130.
- Rubenson, K. (2002). Lifelong learning for all: Challenges and limitations of public policy. In Mojab, S. & McQueen, W. (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*, pp. 242-248. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Schuetze, H.G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong learning, *Compare*, Vol. 36, No. 3, pp. 289-306.
- Schuetze, H.G.; Casey, C. (2006). Models and Meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society, *Compare*, Vol. 36, No. 3, pp. 279-287.
- Schwartz, B. (1969). *A Prospective View of Permanent Education*. ERIC document ED-038-603, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Suchodolski, B. (1976). Filozofski problemi permanentnog obrazovanja, U: Šoljan, N. N. (ur.): *Permanentno obrazovanje*. Split: Nakladni zavod Marko Marulić, str. 23-57.
- Sutton, P (1996). Lifelong and Continuing Education, In: Tuijnman, A. (ed.) *International Encyclopedia of Adult education and Training*. New York: Elsevier Science, pp. 27-33.
- Tietgens, H. (1968). Permanent Education in the Federal Republic of Germany. ERIC document ED-038-591, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Tight, M. (1998). Lifelong Learning: opportunity or compulsion?, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, No. 3, pp. 251-263.
- Titmus, C. (1989). Lifelong Education: Introduction. In: Titmus, C.J. (Ed.) *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press, p. 6.
- Kidd, J. R.; Titmus, C. J. (1989) Introduction. In: Titmus, C.J. (Ed.) *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press.
- Titmus, C. J. et al. (1979). *Terminology of adult education*. Paris: UNESCO.

Tuijnman, A.; Bostrom, A.K. (2002). Changing notions of Lifelong Education and Lifelong Learning, *International Review of Education*, 48 (1/2), pp. 93-110.

UNESCO (1960) Second World Conference on Adult Education UNESCO Montreal, Canada. Paris: UNESCO

UNESCO (1949) Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark. Paris: UNESCO.

Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 19, No. 1, pp. 36-53.

Wain, K. (1993b.). Lifelong Education and Adult Education – The State of Theory. *International Journal of Lifelong Education*, 12, 2, pp. 85-95.

Wain, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Education*. London: Croom Helm.

GENEALOGY OF THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING

ABSTRACT

The purpose of this paper is to clarify the meaning of the concept of lifelong learning with the reference to its origin and development. First, the contemporary meaning of the lifelong learning is stated after which we discuss as to when, why and how the term was created. In that regard the difference is made between the term of lifelong learning as an idea and the term of lifelong learning as an educational policy concept. By using the content analysis method we identified the meaning of the concept of lifelong learning in a sample of eight key documents of the UNESCO, the OECD, the Council of Europe and the European Union within the two developmental phases, respectively. We then give the explanation of the terms similar to that of the lifelong learning so as to differentiate between them and the term of lifelong learning. We also examine the different orientations, i.e. positions of the concept of lifelong learning. Finally, we discuss the reasons as to why the older concept of lifelong education was replaced with the newer one - lifelong learning.

KEY WORDS: *lifelong learning, lifelong education, adult education, UNESCO, OECD, Council of Europe, European Union*