

ZNAČENJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA U KONTEKSTU MEĐUNARODNIH TIJELA I ORGANIZACIJA

ANA MARIJA ROGIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of Pedagogy

UDK: 374.7
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 9. XII. 2014.

Cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, te održivi razvoj sveprisutne su ključne riječi obrazovnih programa i projekata današnjice. U cjeloživotnom učenju prepoznaju se ujedno i cilj i sredstvo za razvoj gospodarstva i zadovoljenje potreba tržišta rada s jedne strane, te stvaranje društva temeljenog na poštivanju ljudskih prava i osobnog razvoja pojedinca s druge strane. Naizgled jasan, pojam cjeloživotnog učenja nije sam po sebi razumljiv. U nekoliko posljednjih desetljeća iskristalizirali su se njegovi različiti nazivi i tumačenja. Razlog tomu su određeni vremenski, prostorni i sociološki konteksti njegova prihvaćanja. Prve službene publikacije o toj temi izdane su od strane međunarodnih organizacija UNESCO-a, OECD-a i Europske komisije. Metodološki pristup u ovom radu čini sadržajna analiza s ciljem sažetog prikazivanja i razjašnjavanja pojmova srodnih ili istoznačnih cjeloživotnom učenju, kao i ukazivanja na osnovne ciljeve pojedinih obrazovno-političkih dokumenata. Rezultat toga ujedno su sadržajna i vremenska podjela koncepcija/e cjeloživotnog učenja, pri čemu postaje vidljiv i povijesni razvitak samog pojma. Umjesto zaključka iznose se kritička razmatranja o koncepciji cjeloživotnog učenja.

KLJUČNE RIJEČI: *cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje, permanentno obrazovanje, povratno obrazovanje*

I. UVOD

U svakodnevnom životu brojni primjeri cjeloživotnog učenja su priče starijih ljudi u kojima prepričavaju vlastito snalaženje u životnim okolnostima i svoje stečene spoznaje nastoje prenijeti mlađim naraštajima kao pripremu za njihove buduće životne (ne)prilike.

Kada se govori o cjeloživotnom učenju kao koncepciji, onda nije riječ o jednoj ideji. Njena konceptualizacija se uvijek prilagođavala društveno-političkim i obrazovno-političkim interesima pojedine organizacije/društva, povijesnoj epohi, kulturnim okvirima, te sustavima i tradicijama obrazovanja. Otuda se razvijala odgovarajuća praksa glede cjeloživotnog obrazovanja (Mušanović, 1988; Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Prije samog početka analize koncepcije neophodno je istaknuti razliku između *cjeloživotnog obrazovanja* i *cjeloživotnog učenja*. Pojam *obrazovanja* označava kolektivni entitet i obvezu države, a pojam učenje pojedinačni entitet i dužnost svakog

pojedince. (Barros, 2012). U knjizi koju je još 1973. g. godine izdao OECD¹ o povratnom obrazovanju, obrazovanje se tumači na način da pretpostavlja organiziran svrhovit napor koji tijekom tog vremenskog razdoblja zahtjeva određeni odmak od drugih aktivnosti. Stoga se obrazovanje ne može razumjeti kao permanentan, neprestani proces, što jedino može vrijediti za učenje (Šoljan, 1979).

Učenje je individualan proces suočavanja s okolinom na osnovi već stečenih kognitivnih struktura, koji ujedno nudi mogućnost za daljnje učenje (Grießhammer, 2005). Ono može biti spontano, nenamjerno, „prirodno“ učenje i organizirano učenje (odnosno neintencionalno i intencionalno) koje je u temelju i obrazovanja i odgajanja, te doista može trajati cijeli život. Pritom postaje očito da je organiziranost najznačajnija razlika između obrazovanja i odgoja s jedne, te prirodnog učenja s druge strane (Dohmen, 1996 prema Pastuović, 1999). Može se zaključiti da je koncepcija *cjeloživotnog učenja* šira od koncepcije *cjeloživotnog obrazovanja* jer obuhvaća i školovanje (formalno) i neškolsko obrazovanje, koje može biti formalno i informalno. Kako upravo u području informalnog (prirodnog ili iskustvenog) učenja leži golem neiskorišteni potencijal čije bi aktiviranje moglo rasteretiti formalno obrazovanje, teži se tome da se koncepcijom cjeloživotnog učenja usustave različiti oblici učenja koji bi djelovali sinergijski (Pastuović, 2006). Općenito se zadnjih godina koncepcija učenja redefinira; na njega se sve više gleda kao na aktivan individualni proces, gdje oni koji uče konstruiraju vlastitu bazu znanja. Sve češće ga se shvaća kao proces koji se temelji na dijeljenju i sudjelovanju različitih partnera u zajednici i doživljava kao holistički konstruirani proces koji je međusobno isprepleten s društvenim i kulturnim premisama u kojima pojedinac uči (Niemi, 2009).

Analizirajući šest dokumenata², Kraus dolazi do zaključka da koncepcija cjeloživotnog učenja svoje težište stavlja na sam proces učenja. U publikacijama se zauzima stajalište da se u vrijeme mladosti uči za život, da su odrasli već naučili učiti i da su im potrebni samo adekvatni uvjeti za uspješno korištenje ove sposobnosti. U gotovo svim varijantama koncepcija (osim u *povratnom obrazovanju*) brišu se granice između učenja i drugih područja djelovanja – osobito rada, koje treba doprinositi širenju učenja među odraslom populacijom (Kraus, 2001).

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE I SRODNI POJMOVI

Otkako su započele službene rasprave o važnosti obrazovanja i učenja za vrijeme profesionalnog rada i tijekom cijelog života, u upotrebi su pojmovi slični ili istoznačni pojmu cjeloživotnog učenja: *doživotno (kontinuirano) učenje*, *povratno obrazovanje*, *permanentno obrazovanje*, te *općeživotno obrazovanje*. Koji se termin službeno koristio

¹ Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. Organization for Economic Cooperation and Development)

² Vijeće Europe, *Permanent education. Fundamentals for an intergrated educational policy (Permanentno obrazovanje: Temelji integrirane obrazovne politike)*, 1971.; Europska komisija, *Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje; Bijeli dokument o obrazovanju (Teaching and learning:*

Towards the learning society), 1995.; UNESCO, *Učiti za život. Naučiti postojati (Learning to be. The world of education today and tomorrow)*, 1972. i *Učenje: blago u nama (Learning: The treasure within)*, 1996.; OECD, *Recurrent education: A strategy of lifelong learning (Povratno obrazovanje: strategija cjeloživotnog učenja)*, 1973. i *Lifelong learning for all (Cjeloživotno učenje za sve)*, 1996.

ovisilo je i o govornom području i obrazovnoj tradiciji (osobito obrazovanja odraslih) pojedinih zemalja. Razjašnjavanjem distinkcija među nabrojenim pojmovima postaje prepoznatljiv i povijesni razvitak upotrebe pojma *cjeloživotnog učenja*, te promjene u njegovom poimanju, tj. širenju njegovih dimenzija.

Doživotno (trajno, kontinuirano) obrazovanje često se rabi kao istoznačnica pojmu cjeloživotnog učenja. Razlika između cjeloživotnog obrazovanja (eng. *lifelong education*) i doživotnog obrazovanja (eng. *continuing education*) je u tome što se cjeloživotno obrazovanje odnosi na obrazovanje i odgoj od rođenja do smrti, dok se doživotno obrazovanje odnosi na obrazovanje od završetka nekog stupnja formalnog obrazovanja (obično nakon obveznog obrazovanja) do smrti, ili barem do kraja radnog vijeka. Cjeloživotno obrazovanje i odgoj prema načelu vertikalnog povezivanja obuhvaća obrazovanje i odgoj djece, mladih i odraslih, a doživotnim se obrazovanjem usklađuju samo oblici formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja odraslih (načelo horizontalnog povezivanja) (Pastuović, 1999).

U zemljama engleskog govornog područja, još se od 1960-ih godina *kontinuirano obrazovanje* (eng. *continuing education*, franc. *formation continue*) uglavnom odnosi na trajno profesionalno obrazovanje odraslih, dok se njihovo doživotno neprofesionalno obrazovanje naziva obrazovanjem odraslih (eng. *adult education*). Takvo razlikovno razumijevanje pojmova kontinuiranog obrazovanja i obrazovanja odraslih rezultat je tradicije obrazovnog razvoja u Velikoj Britaniji. Nasuprot tomu pojam *formation continue* upotrebljavao se u okviru kolektivnog puta za profesionalizaciju. Točnije, sklopljenim sporazumom ANI³ iz 1970. g. od strane socijalnih partnera u Francuskoj dana je dvostruka podrška: industriji, u kvalificiranju radništva prema odgovarajućim zahtjevima tehnoloških promjena i međunarodne konkurencije, te nastojanju da se uklone manjkavosti školskog ali i tehničkog obrazovanja (Pastuović, 1999). *Continuing education* nastao je poslije Drugog svjetskog rata kada su na sveučilištima SAD-a osnovani „centri za kontinuirano obrazovanje“ namijenjeni pretežno akademski obrazovanoj populaciji (Šoljan, 1979). Zato ovaj izraz nema značenje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja u širem smislu, već je ograničen na dopunsko usavršavanje populacije s najvišim stupnjem obrazovanja (Mušanović, 1988) i ima prednost u uslužnim djelatnostima (eng. *continuing education*, tj. *in-service training*) (Pastuović, 1999). U američkim izvorima uz njega se još češće koristi termin *obrazovanje odraslih* (eng. *adult education*), dok se rijetko može naići na termin *povratno obrazovanje* (Šoljan, 1979).

Povratno obrazovanje (eng. *recurrent education*) je još jedan termin vezan uz obrazovanje odraslih. Početkom 1970-ih godina počeo se upotrebljavati najprije u Europi, a potom se proširio i u prekomorske zemlje. Na jednoj od stalnih konferencija Europskog vijeća, Palme iznosi ideju povratnog obrazovanja u kontekstu stvaranja jednakih mogućnosti obrazovanja za sve. Na sljedećem zasjedanju 1971. g. u Bruxellesu povratno obrazovanje se razmatra vezano uz politiku i planiranje poslijesrednjeg obrazovanja

³ ANI (fra. *Accord National Interprofessionnel*, eng. *National Interprofessional Agreement*) je međustrukovni sporazum o usavršavanju i profesionalnom razvoju sklopljen 1970. g. od strane socijalnih partnera u Francuskoj. Sljedeće godine ugovor je postavljen kao zakon. Ovim zakonom

uvvedeni su temeljni principi o sustavu strukovnog usavršavanja kao i dvostruki princip društvenog napretka i prilagodbe radnika na tehnološke promjene, te je utvrđen dopust za izobrazbu zaposlenika i državne financije za subvencioniranje usavršavanja (Le Deist/Winteron).

(eng. *post-secondary education*). Istaknuta je potreba primjene načela povratnosti u poslijesrednjem obrazovanju i nužnost osiguranja širih mogućnosti za izmjenjivanje rada i drugih aktivnosti, npr. studija. Na Osmom zasjedanju u Bernu 1973. g. ustanovljena je potreba primjene načela izmjenjivanja i povezivanja rada i obrazovanja ne samo u sustavu poslijesrednjeg obrazovanja već i u okviru cjelovitog sustava koji slijedi nakon obveznoga (eng. *post-compulsory education*): poslijeosnovno obrazovanje, posljednje godine srednjeg obrazovanja, zatim visoko obrazovanje, obrazovanje na radu i obrazovanje odraslih shvaćeno više u smislu stjecanja opće kulture. U navedenim dijelovima obrazovnog sustava i na svim njegovim razinama, povratno obrazovanje treba stvarati uvjete koje će pomoći svakom pojedincu da postigne pun osobni razvoj i samoostvarenje ličnosti (Šoljan, 1979). Ovu ideju preuzela je švedska komisija koja se bavila obrazovanjem odraslih i koja je razradila ideju vraćanja faze obrazovanja tijekom radnog vijeka u život. Ova koncepcija je prvi sustavni pokušaj da se razvije obrazovna politika za industrijske zemlje, (Papadopoulos, 1994 prema, Jakobi 2007) s osnovnom namjerom da se povratni obrazovni procesi preraspodijele po cijelom životnom vijeku, čime bi se izbrisao strogi slijed obrazovanje – radni vijek – umirovljenje (Radeka, 1997; Jakobi, 2007). Od zasjedanja 1973. g. povratno obrazovanje dovodi se u vezu s permanentnim obrazovanjem čija se filozofija, prema Europskom vijeću, sastoji u tome da ponajprije valja osigurati mogućnosti za (stručno i opće) obrazovanje za sve, i to tokom cijelog života; nadalje, da se te mogućnosti mogu ostvarivati i u ustanovama postojećeg sustava obrazovanja i izvan njih. Osim toga povratnim se obrazovanjem i njegovim načelima žele dokinuti nejednakosti koje se javljaju u pogledu mogućnosti obrazovanja unutar generacija i između generacija, te da se, u odnosu na svijet rada, osigura prilagođavanje obrazovanja potrebama tržišta rada (Šoljan, 1979).

U težnji da se ideja povratnog obrazovanja u zemljama-članicama, pa i šire, koristi što jednoznačnije, OECD⁴ iste godine izdaje knjigu *Recurrent education: A strategy for lifelong learning (Povratno obrazovanje: strategija za doživotno učenje)* (1973.), s namjerom da koncepciju razjasni i utvrdi neke bitne odlike budućeg sustava obrazovanja izgrađenog na spomenutom načelu povezivanja i izmjenjivanja rada i obrazovanja. *Povratno obrazovanje* nudi okvir za organizaciju cjeloživotnog učenja kao djelotvornu interakciju između obrazovanja kao učenja koje se zbiva u strukturiranim uvjetima i informalnog, slučajnog učenja tijekom društvenih aktivnosti (OECD, 1973). Na poticaj OECD-a, tadašnja Jugoslavija je pored Švedske i Francuske, osim za koncepciju permanentnog obrazovanja pokazala i interes za ideju povratnog obrazovanja. Pri tom se nije ustalio termin *povratno obrazovanje*, već sljedeći termini umjesto njega: *obrazovanje uz rad*, *obrazovanje iz rada* i *obrazovanje na radu*. Prva dva termina smatraju se izvornima i zapravo podrazumijevaju značenje pojma povratnog obrazovanja. Oboje karakterizira dvojna uloga pojedinca koji je uključen u rad i obrazovanje. U odnosu na prvi termin razlika je u tome što je interval rada u organizaciji udruženog rada stalan, a sam proces obrazovanja ostvaruje se uglavnom izvan školskog okoliša. Pod *obrazovanjem na radu* se podrazumijevalo obrazovanje koje se izvodi u prvom redu na radnom mjestu i u svrhu neposrednih potreba radnog mjesta. U

⁴ Strategija dugoročnog planiranja povratnog obrazovanja bilo je područje djelovanja OECD-ovog Centra za pedagoška istraživanja i inovacije CERI (Centre for Educational Research and Innovation), osnovanog 1967. g.

odnosu na dva prethodna termina *obrazovanje na radu* nešto je uže, i u pogledu sadržaja kao i u pogledu trajanja (Šoljan, 1979).

Svojedobno je Vijeće Europe⁵ (CCC) za osnovu cjelokupne politike obrazovanja prihvatilo permanentno obrazovanje, dok se OECD (CERI) odlučio prihvatiti ideju povratnog obrazovanja kao vodeću ideju obrazovnih politika svojih zemalja-članica. Savjet za kulturnu suradnju stavlja povratno obrazovanje u kontekst permanentnog obrazovanja koji služi kao okvir za povratno obrazovanje. Spomenuti Savjet nije otpočeka pridavao veću pozornost koncepciji povratnog obrazovanja jer se njena pojava vremenski preklapa upravo sa završnim radovima na konceptualizaciji permanentnog obrazovanja. Gotovo jedini teorijski prilog toj koncepciji u pripremnoj fazi intenzivnog projekta drži se Larssonov rad *Recurrent education (Povratno obrazovanje)*, objavljen u knjizi *Permanent education: A Compendium of studies by the Council of cultural cooperation*“ (*Permanentno obrazovanje: Kompendij studija Vijeća za kulturnu suradnju*) (1970). U drugoj fazi projekta malo je tog što se može dovesti u vezu s povratnim obrazovanjem (Šoljan, 1979).

Permanentno obrazovanje (eng. *permanent education*) rabi se u nekoliko različitih značenja. Vijeće Europe ga rabi u značenju cjeloživotnog obrazovanja još od 1971. Najšire je prihvaćen u francuskom jezičnom području, odakle je i potekao. Tu se *éducation permanente* (*permanentno obrazovanje*) više rabi u značenju doživotnog obrazovanja ali i povratnog obrazovanja (fra. *éducation récurrente*) (Pastuović, 1999). *Éducation permanente* – prema shvaćanju u Francuskoj – odnosi se na ideju individualnog uspinjanja na društvenoj ljestvici, koja je svoj oblik dobila u 19.st., a danas se može prepoznati u ideji „druge prilike“. Riječ je o tome da je svima onima koji se žele obrazovati, a rano su izišli iz formalnog tijeka školovanja, omogućen nastavak studija i time njihovo obogaćivanje obrazovne biografije (Gauron, 2007).

Sredinom 1960-ih godina UNESCO⁶ pokazuje veće zanimanje za ovaj pojam i veći dio svog programa iz područja obrazovanja posvećuje razvoju i širenju ideje permanentnog obrazovanja. U početku se dovodio u vezu s obrazovanjem odraslih, a kasnije je osmišljeno kao načelo koje se prostire na cjelokupan sustav obrazovanja. Shvaćanje permanentnog obrazovanja se potom dalje razvijalo do razine koncepcije i nove filozofije obrazovanja. Neovisno o tomu, UNESCO-ov utjecaj na širenje ideje permanentnog obrazovanja bio je golem u cijelom svijetu. Poseban utjecaj izvršen je na zemlje u razvoju putem programa za obrazovanje odraslih (Šoljan, 1979). Termin *permanentno obrazovanje* je u nas bio najšire prihvaćen kao i u Poljskoj – *edukacija permanentna* i bivšem Sovjetskom Savezu, gdje se uz *permanetnoe obrazovanje* upotrebljavao i izraz *nepreterivnoe obrazovanje*. Demokratsnost obrazovanja i njegov politehnički karakter u ovim je zemljama predstavljalo znatno širu osnovu za ostvarivanje koncepcije permanentnog obrazovanja u praksi negoli je to slučaj u zapadnim zemljama (Mušanović, 1988). Permanentno obrazovanje obilježava stalnost bez obzira na vrijeme i oblike u kojima se provodi. Ono je zapravo sinonim današnjeg aktualnog naziva *cjeloživotno obrazovanje*.

⁵ Vijeće Europe najstarija je europska politička organizacija, osnovana 1949. g. Council for cultural cooperation (CCC) (hrv. Vijeće za kulturnu suradnju) odgovoran je za rad Vijeća Europe iz područja obrazovanja, kulture i sporta (Pejčinović Burić, 2002).

⁶ Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (eng. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Naziv *općeživotno učenje* (eng. *life-wide learning*) koristi Niemi (2003) i pod njim podrazumijeva dvije komponente: 1) učenje u različitoj dobi i 2) učenje kroz životne prostore. Prema tome *life-wide* učenje znači da učimo u različitim kontekstima i prostorima života, prelazeći granice tradicionalnih ustanova za učenje. Radno mjesto i radne organizacije su važna mjesta za učenje, ali internet i virtualna komunikacija su stvorili značajnu okolinu za učenje, u formalnom i informalnom pogledu obrazovanja. Općeživotno učenje znači da procesi učenja mogu teći vertikalno tijekom godina i horizontalno, ukršteno sa svim životnim područjima (Niemi, 2009). Sažetu definiciju općeživotnog učenja dao je i CEDEFOP, koji ga vidi kao dimenziju cjeloživotnog učenja. Ono također obuhvaća formalno, neformalno ili informalno učenje koje se odvija unutar cjelokupnog opsega životnih aktivnosti (osobnih, društvenih ili profesionalnih) u bilo kojoj fazi (CEDEFOP, 2008a). Prema Drakeu (1999), misija obrazovanja nije samo da osigura njegovanje vlastitog životnog tijeka već i da utjera put za sveukupni ljudski razvitak i njegovu dobrobit. Obrazovanje treba biti i općeživotni proces i ići u životnu dubinu: mora biti usmjeren ka cjelokupnoj ličnosti. Svijet u kojem se nalazimo je e-svijet temeljen na znanju i mnogi postaju instant intelektualci, zato se ne smije previdjeti osobnu i socijalnu zrelost. Osim postizanja intelektualnog razvoja, obrazovanje treba pojedincu pomoći da prepozna i prihvati osobne i socijalne vrijednosti koje će im biti vodilje u donošenju odluka u međuljudskim odnosima, radu i općenito životu. Obrazovanje mora pomoći u stvaranju širokog karaktera, svi trebaju učiti o pravima pojedinca, ali i pripadajućim odgovornostima. Kao što je bitna sama vrijednost tako je i bitno kako poučavamo i učimo o vrijednostima (Drake, 1999).

Na njemačkom govornom području osim naziva *lebenslanges Lernen* (cjeloživotno učenje) često se koristi i *lebensbegleitendes Lernen*, učenje koje prati život (učenje kroz život). To je proces koji tečno prelazi s prvotnog obrazovanja na daljnje obrazovanje, između općih i stručnih, te formalnih i informalnih postignuća u učenju. U budućnosti bi trebalo upravo na ovim sjecišnim točkama snažnije usmjeriti istraživačku pozornost. Ostali pojmovi kojima se pokušava što preciznije imenovati raspon cjeloživotnog obrazovanja su osim *life-wide* (*općeživotno učenje*), *life-near* (*učenje blisko životu*) i *life-deep* (*životno produbljeno učenje*) (Gruber a). Tu se radi o rastućem razgraničenju kvalifikacija i samog kvalificiranja: vremenski aspekt bi se odnosio na pojam cjeloživotno, sadržajni aspekt na općeživotno, a prostorni aspekt na učenje blisko životu (Gruber, 2013). *Life-deep* učenje pridonosi pluralističnoj interpretaciji koncepcije time što uključuje religiozne, moralne, etičke i socijalne aspekte, zapravo osobne i intimne aspekte u oblikovanju čovjekovog cjeloživotnog učenja (Aspin et al., 2012).

3. CJELOŽIVOTNO UČENJE I MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE

Podrobnija analiza pojma cjeloživotnog učenja, pokazuje da su definicije višeznačne, a koncepcije raznovrsne. Razlike u koncepcijama polaze i od različitih ciljnih usmjerenja pojedinih međunarodnih organizacija (u ovom slučaju UNESCO-a, Europske komisije i OECD-a), čija je najveća zasluga u promicanju cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političke koncepcije.

3.1. CJELOŽIVOTNO UČENJE U OKVIRU UNESCO-A

Početak 1970-ih UNESCO je angažirao uglednu skupinu stručnjaka da se pozabave pitanjima nerazmjera između škole i života. Izvješće je 1972. g. izdano pod nazivom *Učiti za život. Naučiti postojati (Learning to be. The world of education today and tomorrow)* čime je uvedena koncepcija cjeloživotnog učenja. Pošlo se od pretpostavke da će se relevantno znanje u kratkim vremenskim razmacima uvijek iznova mijenjati. Da bi sudjelovali u društvenom životu, ljudi se trebaju redovito usavršavati. To za sobom povlači i savladavanje strategija učenja, koje postaju značajnije od savladavanja određenog sadržaja (Heuer, 2001). Naglašava se da su posljedice znanstveno-tehnološke revolucije i rastuće bujice informacija znatno promijenile sustave odgoja i obrazovanja u industrijskim zemljama (Overwien, 2001). Izvješće je rezultiralo proširenjem koncepciju obrazovanja, učenja i usavršavanja. U njemu je istaknuto kako se ovi procesi protežu kroz svaku životnu dob, na različitim razinama i pojašnjava da obrazovanje nije samo državni ili građanski, već i svakodnevni čin (Dohmen, 2001).

Temelj promjena koje je postavio Faure sa suradnicima dopunile su i brojne druge međunarodne udruge te izradile slične preporuke i sugestije o tome što bi trebalo poduzeti u svezi obrazovanja mladog naraštaja, primjerice „Learning for Life“ („Učiti za život“) (1984.) Vijeća Europe (Vidulin-Orbanić, 2007). Izvješće, nažalost, nije moglo pratiti stvarnu brzinu svekolikih promjena, ali je dalo poticaj za nastajanje niza istraživačkih radova o informalnom učenju izvan i unutar UNESCO-a i UNICEF-a, i to ponajviše u SAD-u (Overwien, 2001). Faureov rad nastavila je radna skupina na čelu s Delorsom koja je 1996. g. podnijela izvješće pod nazivom *Učenje, blago u nama (Learning: the treasure within)*. Ono propagira ideju obrazovanja u svakoj dobi i podržava imperativ da se treba obrazovati cijeli život, što argumentira na sljedeći način. Prijelazom u 21. stoljeće obrazovanje poprima raznolike zadatke i oblike. Ono posreduje ljudima živo znanje o svijetu, o drugima i o samima sebi – i to od djetinjstva sve do duboke starosti. Ono povezuje četiri temeljne vrste učenja: učiti znati, učiti djelovati, učiti živjeti zajedno i učiti za život. Svi su pojedinačno pozvani na to da u svoje ruke uzmu svoju intelektualnu sudbinu i osobni razvoj. Od tog datuma nastaju tekstovi usporedivog sadržaja iz različitih europskih zemalja (Cros, 2007). Publikacija u većoj mjeri predstavlja poticaj, animiranje i senzibiliziranje javnosti, dok se prijedlozi reformi mogu samo djelomično prenijeti u stvarnost, pa kao takva ne predstavlja strategiju primjene (Knoll, 1998). Osim kroz publikacije UNESCO promiče ideju cjeloživotnog učenja i inicijativom „Tjedan cjeloživotnog učenja“ pokrenutom 1999. g., koja se nastavila obilježavati svake godine u brojnim zemljama. Od samog početka glavni cilj je širu javnost senzibilizirati za cjeloživotno učenje, promicati kulturu učenja te potaknuti osobnu motivaciju. U okviru toga organiziraju se različite akcije poput predavanja, okruglih stolova, projekcije filmova, dani otvorenih vrata, predstavljanje knjiga i projekata itd. Aktivnosti se održavaju na više mjesta i gradova odjednom, vodeći se sloganom koji se svake godine iznova osmišljava. U Hrvatskoj ovu obrazovnu kampanju s raznovrsnim događanjima posljednjih nekoliko godina redovito organizira Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s partnerima u svim dijelovima zemlje i tako pokušava građane upoznati s mogućnostima obrazovanja i učenja (Jelin, 2012).

UNESCO kao nijedno drugo tijelo ima veliki značaj u unapređivanju intelektualne suradnje i vrlo je energičan u borbi sa rasističkim i nacionalističkim doktrinama i praksama.

Zbog toga njegovo zalaganje ima odjeka kod dotičnih vlada u političkom smislu i olakšava njihovo prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog učenja. UNESCO mora pomoći obrazovanju da izbjegne provincijalizam i proste imitacije uvezenih modela (Faure et al., 1975).

3.2. CJELOŽIVOTNO UČENJE U OKVIRU EUROPSKE KOMISIJE

Utjecaj informatičkog društva, internacionalizacija, napredak znanosti i tehnologije od radnika zahtjevaju izrazitu fleksibilnost i prilagodljivost na nove radne uvjete, kako bi na tržištu rada ostao konkurentan. U Bijelom papiru *Prema društvu koje uči: učenje i poučavanje (Teaching and learning: Towards the learning society)* (1995.), Europska komisija nudi dva rješenja za ove probleme 1. Ponovno uvođenje vrednovanja široko zasnovanog znanja, što čini najveći zadatak škole, ali i ustanova za strukovno osposobljavanje, programa za doškoloavanje nižekvalificiranih ili vrlo specijaliziranih radnika. Znanjem kojim se shvaća pravo značenje stvari, razumijevanjem i stvaranjem može se prevladati preplavljenost informacijama, te jaz između onih koji znaju i onih koji ne znaju. 2. Povećanje sposobnosti za zapošljavanje kroz fleksibilnost i mobilnost, ali i omogućavanje cjeloživotnog učenja kroz osvještavanje (European Commission, 1995). Ovime Europska komisija inzistira na individualnom aspektu i konstrukciji društva, koje se sastoji od raznovrsnih osobnosti i koje se ujedinjuje u *društvo koje uči*. (Cros, 2007), točnije spajanje obrazovanja i osposobljavanja s politikama država članica kako bi se pomoglo Europi u kretanju prema društvu temeljenom na znanju (European Commission, 1995).

Europska komisija u prvom redu težište stavlja na pitanje ljudskih prava i njihovo poštivanje u zemljama članicama. Njeni ciljevi se podudaraju s ciljevima cjeloživotnog učenja: demokracija, jednakost šansi i cjelovitost. U Bijeloj knjizi etabliranjem kognitivnog društva navedeni su ciljevi zapošljivost pojedinca i stvaranje europskog identiteta i podudaraju se s ciljevima Europske unije. Ne radi se samo o preklapanju, već o strategiji primjene organizacijskih ciljeva same unije. Instrumentalni karakter se prepoznaje u tome da je briga za sposobnost zapošljavanja pojedinca kroz cjeloživotno učenje zapravo u svrhu gospodarskog boljitka Europe (Kraus, 2001).

Najznačajniji dokument koji je izdala Europska komisija o cjeloživotnom učenju je *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (2000) (*A memorandum on lifelong learning*). U njemu se konstatira da bez sveobuhvatnog cjeloživotnog učenja građana Europa neće moći biti međunarodno konkurentna u odnosu na gospodarstva SAD-a, Japana i novih brzorastućih dalekoistočnih gospodarstava (Pastuović, 2008). Ističe se potreba hitne primjene koncepcije cjeloživotnog učenja i objašnjava se zašto je to postalo vrhunskim prioritetom Europske unije. Europa je krenula prema društvu i ekonomiji znanja, a osim toga postala je kulturalno, etnički i jezično raznoliko društvo. Odatle su operacionalizirani glavni ciljevi cjeloživotnog učenja: unapređivanje zapošljivosti, aktivno građanstvo, što pridonosi društvenoj koheziji i smanjenju društvene isključenosti. Definirane su i nove osnovne vještine nužne za aktivno sudjelovanje u društvu i ekonomiji znanja. To su informatičke vještine, znanje stranih jezika, tehnološka kultura, poduzetništvo i socijalne vještine (Europäische Kommission, 2000). Dakako, to ne isključuje tradicionalne osnovne vještine pismenosti i računanja, jer su one preduvjet stjecanja novih. Sve navedene vještine čine novu razinu pismenosti – „pismenost 21. stoljeća“. Ona omogućuje razumijevanje

prirodnih i društvenih procesa te zauzimanje kritičkog stava prema istima, uspješno komuniciranje i suradnju u multikulturalnom društvu, poduzetničko ponašanje te trajno učenje, a sve to u svrhu ne samo društvenog i gospodarskog, već i osobnog razvoja pojedinca. Ključne sposobnosti trebaju biti usvojene tijekom osnovnog obveznog obrazovanja koje se sve više produžuje i zahvaća ne samo primarno nego i sekundarno obrazovanje. Sposobnosti se razvijaju i dalje uz pomoć svih oblika cjeloživotnog učenja, a ne samo školovanjem (Pastuović, 2006).

3.3. CJELOŽIVOTNO UČENJE U OKVIRU OECD-A

Od svog osnutka OECD se bavi obrazovno-politički pitanjima i, prema toj ideji, gleda na obrazovanje gotovo isključivo u kontekstu gospodarskog razvoja. On u prvom redu prati ekonomske ciljeve (brzi ekonomski razvoj, financijska stabilnost, prosperitet), čime također želi istaknuti društveni aspekt (Óhidy, 2008). U pogledu cjeloživotnog učenja OECD ga vidi kao obrazovno-politički cilj koji pojedincima treba omogućiti da cijeli svoj život sudjeluju u procesima učenja. Do sada se bavio raznim mjerama i temama koji se tiču cjeloživotnih procesa učenja: infrastrukturom za učenje, prije svega školskim zgradama i o načinima kako mogu podržati takvo učenje, motivacijom za cjeloživotno učenje, te ulogom škole u takvom procesu. No, formalno, OECD ima vrlo malo ovlasti. Za razliku od Europske unije i Svjetske banke, ne može dodjeljivati financijska sredstva, pa tako niti za nacionalne projekte, niti može određivati ciljeve. Za razliku od UNESCO-a, OECD ne daje nikakvu tehničku podršku, niti predlaže strukturalizaciju. Jedini instrumenti kojima ova organizacija raspolaže su strukturalizacija proceduralnim usmjeravanjem (konferencije, sustavno vrednovanje, eng. *benchmarking*), te izvješća i informacije (pregledi, PISA⁷ i indikatori; publikacije i konferencije) (Jakobi, 2007).

1973. g. OECD je po prvi puta pod svojim okriljem podcrtao ideju cjeloživotnog učenja i izdao izvješće pod nazivom *Recurrent Education – A strategy for Lifelong Learning*. To je učinio kroz spomenutu koncepciju povratnog obrazovanja koja ovo pitanje smješta u područje gospodarstva i globalnog natjecanja, te ga navodi kao najvažniji čimbenik za socijalno blagostanje. U ovom radu učenje i obrazovanje igraju dvostruku ulogu: one su pokretačka snaga ekonomskog rasta, ali i njegovo sredstvo kojim će se ono postići (Gerlach, 2000). U studiji je predloženo da se skрати vrijeme srednjoškolskog razdoblja i da se, umjesto njega, obrazovna razdoblja rasporede tijekom cijelog života. Na tom mjestu se obrazovanje shvaćalo u kontekstu osobnog razvitka, društvene pravde i radnog života. Ukazalo se na potrebu za istraživanjem, ali i stvaranjem poveznica s politikama tržišta rada. Iako je izvješće izdano prije više od 30 godina, ono sadrži pitanja koja su i danas vrlo aktualna, npr. posljedice društva znanja (Jakobi, 2007).

⁷ PISA istraživanja ili PISA testiranja (eng. *Programme for International Student Assessment*) je projekt započet 2000. g. Radi se o međunarodnim istraživanjima procjene znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika u glavnim industrijskim zemljama pod pokroviteljstvom OECD-a. Osmišljen je upravo od strane njegovih

zemalja-članica čiji su osnovni ciljevi usmjereni su na politiku obrazovanja: nove vrste pismenosti i važnost cjeloživotnog učenja. Istraživanja se provode svake tri godine, a glavna im je svrha ocijeniti razinu obrazovanja među mladima (<http://www.oecd.org>).

U dokumentu *Life-long learning for all (Cjeloživotno učenje za sve)* (1996) ministri obrazovanja pokušali su pronaći odgovor na društvene trendove kao što su globalizacija, demografska kretanja, razvoj informacijskih tehnologija, nezaposlenost, promjene u radnoj organizaciji i prepoznali su ga u cjeloživotnom učenju. Stoga je stavljen naglasak na načela transparentnost, prohodnost, suradnja, fleksibilnost i koherentnost koja su formulirana za nekoliko razina: transparentnost se odnosi na odgojno-obrazovni sustav, političko odlučivanje i vrednovanje postignuća, dok se prohodnost odnosi na razinu između obrazovanja i rada, suradnja bi trebala biti prisutna između odgojno-obrazovnog sustava i socijalnih partnera, nastavnika i učenika u školi, ali i izvanškolskim institucijama. Fleksibilnost se također tiče odgojno-obrazovnog sustava, ali i pojedinca, koji će uvijek biti fleksibilan radi mogućnosti prilagođavanja na nova stanja. U konačnici koherentnost se odnosi na socijalnu integraciju u društvo koje uči, a koje se može postići samo putem cjeloživotnog učenja kao koncepta koji uključuje sve pripadnike društva. Prema OECD-u je ekonomski vid bitna argumentacija za cjeloživotno učenje, pa je njegovo ciljno usmjerenje u prvom redu ka osobnom razvoju, društvenoj koheziji i ekonomskom rastu, čemu se kasnije u dokumentu pridodaje i demokracija, jednakost šansi, učinkovitost odgojno-obrazovnog sustava, razvoj ljudskog kapitala, fleksibilnost i tolerancija (Kraus, 2001).

Treba imati na umu da se razvoj koncepcije cjeloživotnog učenja nije dogodio zahvaljujući isključivo spomenutim organizacijama. Prije bi se moglo reći da su one sjedinile nastojanja pojedinih zemalja na njihovom putu savladavanja obrazovne krize. Kao dobar primjer suradnje s organizacijama je i nekadašnja Jugoslavija, koja je uspostavila koncepcije obrazovanja uz rad i obrazovanje iz rada (Mušanović, 1988). Lengrand (1971) navodi kako je Jugoslavija bila prva država, koja je tada uvela princip permanentnog obrazovanja u svoje zakonodavstvo i pri tome ga shvaćala kao skup poveznica različitih obrazovnih sektora. Još je u izvješću *Učiti za život. Naučiti postojati (Learning to be. The world of education today and tomorrow, 1972.)* istaknuto da dolazi vrijeme obrazovnih alternativa, obrazovanje se pruža i nudi na više načina. Postaje nebitno kojim obrazovnim putem je netko išao, već što je naučio i stekao. Time je započeto prebacivanje težišta na ishod učenja (Faure et al., 1975), što se kasnije ustalilo u dokumentima koji se bave cjeloživotnim učenjem i njegovim implementiranjem u sustave odgoja i obrazovanja. *Kompetencije i ishodi učenja* su, dakle, dva ključna termina osobito u pogledu njihovog korištenja u stvaranju nacionalnih kvalifikacijskih okvira (NKO), s nastojanjem da se što više ujednače sustavi obrazovanja u Europi, čiju osnovu čini Europski kvalifikacijski okvir (EKO). Prilikom njegove izrade kao i Europskog sustava kreditnih bodova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ESOO) snažno je skrenuta pozornost na ishode učenja koji se mogu uzeti kao katalizatori za nacionalne reforme, za čiju je implementaciju u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu bitna interakcija između *top down (odozgo prema dolje)* i *bottom-up (odozdo prema gore)* pristupa (CEDEFOP, 2008b).

4. CJELOŽIVOTNO UČENJE KAO OBRAZOVNO-POLITIČKA KONCEPCIJA/E

Prvi pokušaji operacionalizacije cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političke koncepcije započeli su 1960-ih godina. Ključnim događajem smatra se sastanak Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih koji je održan 1965. g. na temelju dokumenta tajništva UNESCO-a. Tada je formulirano niz prijedloga koji su kasnije razrađeni u različitim područjima obrazovanja (Delors et al., 1998).

Tadašnja koncepcija cjeloživotnog učenja, bila je pokušaj davanja odgovora na problem neusklađenosti između obrazovanja mladih i odraslih. Usredotočenost tradicionalne pedagogije na probleme osnovnoškolskog odgoja i općeg obrazovanja djece te andragogije na obrazovanje odraslih, rezultirali su nedostatkom teorije koja bi integrirala spoznaje o obrazovanju i učenju kroz sva životna razdoblja. Takvo stanje pogodovalo je razvitku teorije i koncepcije cjeloživotnog učenja u obliku integriranog pristupa proučavanju učenja kao trajnog procesa (Pastuović, 1999).

Vertikalnu klasifikaciju konceptijskih varijanti cjeloživotnog učenja uradio je Rubenson (2001; 2004 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007), koju je Zeuner (2002 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007) kasnije priključila svojoj horizontalnoj klasifikaciji (Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007). Rubenson je koncepciju cjeloživotnog učenja podijelio na tri generacije:

Prva generacija obuhvaća vremensko razdoblje od 1970. do 1975. godine. 1970-e godine u Europi bile su godine kontroverzi i napretka, a kritike usmjerene na školski sustav, instituciju i društvo mnoge je autore potaknulo na istraživanje nove koncepcije. 1970. g. na UNESCO-voj glavnoj skupštini predstavljeno je Lengrandovo izvješće pod naslovom *Uvod u permanentno obrazovanje (Une introduction à l'éducation tout au long de la vie)* Tada je to bila samo teorijski osviještena ideja, dok za njeno provođenje autor smatra da su mnogo važniji čimbenici prosvjetni djelatnici, roditelji, mediji itd. No najveću odgovornost za ostvarivanje ove koncepcije trebala bi preuzeti politika i administracija (Lengrand, 1971). Na konferenciji je državama članicama predloženo prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja kao opće orijentacije za provedbu nužnih obrazovnih reforma. Na to se nadovezalo osnivanje međunarodne komisije koju su činili 7 „mudrih“ na čelu s Faureom, koji su 1972. g. podnijeli spomenuto izvješće *Učiti za život. Naučiti postojati* (Dohmen, 2001). 1973. g. OECD izdao je *Recurrent education: A strategy of lifelong learning (Povratno obrazovanje. Strategija cjeloživotnog učenja)*; Illich (1971) i Dauber, Verne (1976) su sa svojim radovima *Deschooling society (Dolje škole)* i *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten (Sloboda za učenje. Alternative za doživotnu skolarizaciju. Jedinstvo življenja, učenja i rada)* također značajno doprinijeli raspravi. Nabrojena izdanja Zeuner (2002 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007) razvrstala je u tri kategorije: obrazovno-teoretska, obrazovno-ekonomska i emancipacijska koncepcija.

- Obrazovno-teoretsku koncepciju čine radovi nastali u okrilju organizacije UNESCO. Lengrand i Faure zajedno sa svojim suradnicima na neohumanistički lajtmotiv *lifelong education* gledaju kao na postizanje zrelosti i osobno samoostvarenje, a odgoj i obrazovanje su u službi „biti“, a ne „imati“. U društveno-tehnološkim procesima napredovanja treba se postaviti kritički u svezi svjetske solidarnosti, demokratskog sudjelovanja i zrelosti pojedinca.
- Obrazovno-ekonomska koncepcija odnosi se na OECD-ovo *povratno obrazovanje*. Ovdje je ključni pojam *društvo znanja*, koji nije ograničen samo na cjeloživotno učenje u smislu vremenskog prijelaza faze učenja i faze rada. Ovdje se propagiraju fleksibilizacija i modularizacija u obrazovanju i učenju kao samokontrolirani, razvojni procesi, koji trebaju biti dostupni svima.
- Primjer emancipacijske koncepcije cjeloživotnog učenja predstavlja Illich (1970). Za njega su obrazovni ciljevi emancipacija i sposobnost zauzimanja kritičkog stava

prema strukturama vlasti i moći, kao i odvajanje obrazovnog sustava od države. Na ovaj način se pored ustaljenih koncepcija cjeloživotnog učenja otvara prostor za nova promišljanja. To vodi do opasnosti, da se ideja preobrazu u ideju socijalne kontrole i cjeloživotne prisile za učenje u „permanentnu nedostatnost“ (Verne, 1976 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Ovoj klasifikaciji može se pridodati i obrazovno-pragmatička koncepcija u koju spada *Permanent education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy (Permanentno obrazovanje: Temelji integrirane obrazovne politike)* (1971) Vijeća Europe. Ovaj dokument predstavlja srednji put između UNESCO-ve i OECD-ove koncepcije: s jedne strane preuzima argumentaciju, kako je permanentno obrazovanje put za bolji i sretniji život, a s druge strane prisvaja komponente potonje organizacije, koja stavlja težište na subjekt i njegovu sposobnost za samoorganizirano učenje, kao i izradu „flexible unit/credit system“ („fleksibilnog bodovnog sustava“) (Council of Europe/CCC, 1971: 50 prema Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Ukratko se može zaključiti da se koncepcija u 1970-ima postepeno sužavala: filozofsko-antropološka pitanja postupno su zamijenjena ekonomskim razmatranjem, a umjesto reformskih koncepata raspravlja se o pitanjima koja su izvan obveza formalnog školovanja. Sve ovo imalo je negativan utjecaj na popularnost koncepcije cjeloživotnog učenja (Óhidy, 2008).

1980-ih godina zavlдалo je zatišje u bavljenju ovom temom.

Drugo razdoblje ili „renesansa cjeloživotnog učenja“, kako ga je nazvala Zeuner (2004), traje od 1990. do 1999. g. (Gruber b), kada se unutar koncepcije cjeloživotnog učenja u društvu koje uči počinje koristiti *učenje* umjesto *obrazovanje* i *društvo* umjesto *škola*. Dvije su publikacije označile ulazak u navedeno doba: *The Learning Society (Društvo koje uči)* autora Van der Zee-a iz 1991. g. i Bijela knjiga Europske komisije *Prema društvu koje uči: učenje i poučavanje (Teaching and learning: towards the learning society)* (1995) (Green, 2002), potom UNESCO-vo izvješće *Učenje: blago u nama (Learning: The treasure within)* (1996), i OECD-ova publikacija *Lifelong learning for all (Cjeloživotno učenje za sve)* (1996). Ovdje se može primijetiti da je poziciju Vijeća Europe preuzela Europska komisija i da su organizacije i dalje ostale dosljedne svojoj koncepciji cjeloživotnog učenja: UNESCO obrazovno-teoretskoj, a OECD obrazovno-ekonomskoj. Međutim, nedostaju koncepcije s emancipacijskim polazištem koje su postojale 1970-ih godina (Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007). Zeuner tu pridodaje Bijelu knjigu o gospodarskoj politici (*White paper on growth, competitiveness and employment: The challenges and ways forward into the 21st century*) iz 1993. g., Bijelu knjigu o općem i stručnom obrazovanju (*White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*, 1995), a 1996. g. proglašena je Europskom godinom učenja (Gruber b), kada se povećava broj zemalja kojima ideja cjeloživotnog učenja - uključujući formalno, neformalno i informalno učenje - postaje vodilja u utvrđivanju smjernica svog razvoja. Mogući uzrok tomu ogleđa se upravo u međunarodnim organizacijama koje cjeloživotno učenje stavljaju u središte (Jakobi, 2007). No razloge zašto je ova koncepcija postala tako dominantna i koje su njene implikacije, Green (2002) pronalazi u dva ključna faktora: procesu starenja stanovništva i procesu globalizacije koji utječu na promjene u globalnoj ekonomiji, što uzrokuje promjene u potrebnim vještinama i znanjima. Tu su još i kulturne i društvene promjene koje vode do pojava kulturnog pluralizma i različitih društvenih stilova.

Treća generacija koncepcija započela je 2000. g. publiciranjem ključnog dokumenta Europske komisije: *Memorandum o cjeloživotnom učenju (A memorandum on lifelong learning)*. On pripada obrazovno-pragmatičnoj koncepciji s namjerom da još jednom naglasi implementaciju opsežne infrastrukture učenja u europski obrazovni prostor. Dodatno bi se uključila i kategorija aktivnog građanstva i tako osnažila društvena dimenzija cjeloživotnog učenja. U trećoj generaciji u međunarodnu diskusiju o cjeloživotnom obrazovanju uključuje se Svjetska banka. Ovoga puta istaknuto je njeno značenje u stvaranju opsežne strategije za suzbijanje siromaštva u svijetu, što je precizirano u izvješću *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries (Cjeloživotno učenje u globalnoj ekonomiji znanja: izazovi za zemlje u razvoju)* (2003) (Schreiber-Barsch/Zeuner, 2007).

Promatrajući sličnosti i razlike u koncepcijama cjeloživotnog učenja, postoje određene varijacije u interpretacijama, osobito kada se tiče ciljeva (Óhidy, 2008): od antropološkog pristupa preko razvoja ljudskih resursa do socijalne primjene jednakih mogućnosti.

Zajednički elementi obrazovne koncepcije su:

- Cilj: bolja budućnost
- Usredotočenost na proces učenja
- Samousmjerena organizacija procesa učenja je središnji metodološki postulat
- Promijenjena uloga nastavnika
- Najvažniji sadržaj procesa učenja je unaprjeđenje sposobnosti za učenje
- Otvorenost i međusobno povezivanje obrazovnih ustanova
- Interpretacija plaćenog rada kao središnjeg dijela osobnosti

Kraus (2001) je analizirala dokumente s pedagoškog i argumentacijskog aspekta. Sličnosti među dokumentima su uočljive upravo u pedagoškom pogledu, dok je argumentiranje u pojedinim koncepta zapravo ono što ih međusobno bitno razlikuje. Slijede elementi obrazovno-političkih koncepta s obzirom na pedagoški aspekt, gdje se može primijetiti djelomično preklapanje s Óhidyjevim zajedničkim elementima:

- Središnji metodički princip je samoorganizacija učenja onih koji uče, što mijenja ulogu poučavatelja i onoga koji uči. Potonji se nalazi ovog puta u središtu procesa, a poučavatelj je posrednik znanja i ima primjerice funkciju moralnog uzora ili socijalizacije.
- Dok različite koncepcije zagovaraju različite sadržaje i predmete učenja, sama sposobnost učenja smatra se temeljnim sadržajem učenja.
- Sposobnost za učenje stječe se u vrijeme djetinjstva i mladenaštva, dok radnu aktivnost sve koncepcije u pravilu smještaju u vrijeme odraslosti.
- Otvaranje obrazovnih institucija, osobito škola (Kraus, 2001).

S argumentacijskog aspekta razlike između međunarodnih dokumenata postaju mnogo vidljivije. Jedinu zajedničku osobinu u ovom pogledu autorica primjećuje u pretpostavci o općim društvenim razvojem i promjenama, koji su i povod za preuzimanjem koncepcije cjeloživotnog učenja. Točnije, razne promjene stvaraju pritisak i veliku potrebu

za djelovanjem, što snažno upućuje na politički karakter publikacija. Upravo je zadatak politike u takvim previranjima pronaći rješenje kroz etabliranje novih institucija i donošenje pravila. Iako su u publikacijama zajedničke ključne riječi demokracija i globalizacija, razlike u dokumentima ogledaju se u područjima na koja se pozivaju autori kako bi obrazložili potrebne izmjene u obrazovnom sustavu, kao i u postavljenim ciljevima (Kraus, 2001).

Kraus (2001) dijeli organizacije u dvije skupine: kulturno-političke i ekonomske. Kulturno-političke organizacije (UNESCO i Europsko vijeće) pomoću cjeloživotnog učenja žele postići društvene promjene koje su usmjerene ka postizanju mira u svijetu, razvoju demokracije i ljudskih stavova, te međunarodnoj kooperaciji između obrazovnih, istraživačkih i kulturnih organizacija. Bitni ciljevi su osobni razvoj, stvaranje *kompletnog čovjeka* (eng. *complete man*) prema Faureovom izvješću, *građanina svijeta* (eng. *world citizen*) prema Delorsovom izvješću i realizacija vizije društva koje uči. Srž argumentacije ekonomskih organizacija čini tržište ljudskih resursa (ljudski kapital). S ovim prioritetom povezuju se i društveni i kulturni ciljevi. Dobar primjer za to su Europska unija i OECD (Óhidy, 2008).

Aktualna obrazovno-politička diskusija o koncepciji cjeloživotnog učenja sastoji se od dvije koncepcije (Schuetze/Sawano, 2004 prema Gruber, 2007):

1. Postmoderna koncepcija vidi cjeloživotno učenje kao sustav učenja koji je primjeren društvima u kojima prevladava intenzivna modernizacija.
2. Polazište u ljudskom kapitalu ističe prilagođavanje ili obnavljanje profesionalnih kvalifikacija kao funkcionalnu potrebu.

Osim ova dva dominirajuća, autori su prepoznali i emancipacijsku koncepciju (čija bit je kroz cjeloživotno učenje povećati mogućnosti za sudjelovanje i život), te tradicionalnu, kulturnu koncepciju, gdje cjeloživotno učenje služi razvoju i ostvarenju samog sebe (Gruber, 2007).

Iako postoji nekoliko obrazovno-političkih pristupa koncepciji cjeloživotnog učenja, međunarodna literatura usuglašena je da se radi o varijacijama jedne te iste koncepcije (Óhidy, 2008). U početku je naglasak u cjeloživotnom učenju bio na vremenskoj dimenziji kao najbitnijem elementu ovog pojma (*adult education, continuing education i lifelong education*). Evolucijom ideje cjeloživotnog učenja od prvobitnog izjednačavanja s obrazovanjem odraslih, ono se proširilo na doživotno ili kontinuirano, tj. na učenje u rasponu od čovjekova rođenja do kraja života. Drugi moment odnosi se na njegovu demokratičnost (sveobuhvatnost) i situacijsku raznovrsnost, čime se ovaj pojam proširuje na učenje svih ljudi, tijekom čitavog životnog vijeka i u svim životnim situacijama. Prema trećem, najširem, gledištu cjeloživotno učenje je novi pristup, načelo, koncepcija, doktrina, filozofija obrazovanja, a u krajnjoj liniji i način života. (Mušanović, 1988). Ovome valja pridodati da je još prije gotovo četrinsto godina Komensky sve tri dimenzije koncepcije anticipirao u svojim idejama o potrebi: 1. obrazovanja svih ljudi, 2. svestranog obrazovanja ljudi i 3. obrazovanja čovjeka za sve vrijeme njegova života (Jovičić, 1970).

5. UMJESTO ZAKLJUČKA

Širina dimenzije cjeloživotnog učenja u spomenutim publikacijama može se sažeto prikazati na sljedeći način: ističe se suradnja i povezanost među različitim obrazovnim instancama, jednakost s obzirom na ruralna područja, spolnu, etničku ili religijsku pripadnost, na invalidnost, mobilnost, te onih u teškoj poziciji u društvu kao što su samohrani roditelji, bivši kažnjenici, dugotrajno nezaposleni, roditelji-povratnici na tržištu rada, umirovljenici. Osim formalnog, ističe se značaj neformalnog i informalnog aspekta učenja. Mijenja se i uloga učenika i nastavnika. Cilj svih nastojanja su zapošljivost, pokretljivost, socijalna kohezija i aktivno građanstvo; aktivno sudjelovanje u društvu kroz demokratičnost, inovativnost, kreativnost. Sve skupa iziskuje razmjerno ulaganje u ljudske resurse, odnosno, iziskuje ljudski kapital kao činioca društvo znanja.

Liessman, čije su kritike o društvu znanja privukle velik interes, drži da se iza pojma cjeloživotnog učenja krije opravdanje preko kojeg se može zahtijevati stalno prilagođavanje na trenutne vlasničke odnose (Liessmann, 2008). Cjeloživotno učenje sadrži prema tome dinamičnu dimenziju jer se od svakoga očekuje da u svakom trenutku nauči nešto što je novije, brže i bolje i tako cijeloga života, kako bi njegova zapošljivost (eng. *employability*) na tržištu rada bila što veća (Gruber a). Liessmann kritizira upravo to što znanje na globalnom tržištu ima jedino svoju tržišnu vrijednost, osobito znanje iz područja prirodnih znanosti. Pritom u obrazovnim institucijama dolazi do profanacije znanja koje se odmiče od ideala i težnji za humanističkim obrazovanjem i sveobuhvatnim razvojem mladih ljudi (Liessmann, 2008). Nadalje, Rizvi (2007) ističe kako je koncepcija cjeloživotnog učenja, kakvu promiču međunarodne institucije, smještena u okviru ekonomskog rasta i kompetitivnosti na tržištu rada. Ona je odveć utemeljena u političkim interesima i socijalnoj kontroli u korist kapitalističkog uređenja koji povećava podjelu na korisne i nekorisne ljude i mjesta. A znanje postaje vrsta kapitala koji se razmjenjuje na tržištu rada zbog osobnog probitka. Na ovaj način zamišljen, cjeloživotnim učenjem se ne želi postići informirana samorefleksivna zajednica, već investicija koja bi trebala dovesti do povećanja produktivnosti – individualne kao i korporacijske. Istovremeno Rizvi izražava stav kako je cjeloživotno učenje neodvojivo od globalizacijskih procesa, ali da u demokratskom duhu treba postojati i otvoren put koji nije podređen pravilima tržišta rada. Takav pogled na globalizaciju trebao bi biti usredotočen na otvoren dijalog o novim zahtjevima obrazovanja i da se cjeloživotno učenje ne nađe u neoliberalnoj zamci. Od ideje do njezine provedbe u školskim i nastavnim kurikulumima dugačak je put, no pritom ne valja gubiti iz vida iskonsku humanističku vrijednost obrazovanja i učenja. Kao što je Rizvi (2007) već naveo, nije svrsishodno ostati izvan okvira šireg globalnog, tj. europskog konteksta, no jedino zadržavanjem humanističkih vrijednosti i obilježja može se postići da cjeloživotno, bilo obrazovanje, bilo učenje, bez obzira na svoja značenja, bude usmjereno ka stvaranju nasljeđa koje će sadašnjim i budućim generacijama omogućiti kvalitetan život.

LITERATURA

Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (ur.) (2012), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Prvi dio, Dordrecht Heidelberg London New York, Springer Science+Business Media B.V.

Barros, R. (2012) From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. U: *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3, sv. 2, str. 119-134. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf (28.11.2014.)

CEDEFOP (2008a) *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2008b) *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Cros, F. (2007) Lebenslanges Lernen und Schulkultur – Herausforderungen und Paradoxien. U: Künzel, K. (ur.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Köln, Böhlau Verlag GmbH & Cie, str. 169-184.

EURYDICE (2000) Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Ergebnisse der Eurydice-Umfrage. Bruxelles, Eurydice. URL: <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/00/2-87116-307-3-DE.pdf> (28.11.2014.)

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., Nanzhao, Z. (1998) *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21.stoljeće*, Zagreb, Tipotisak d.o.o.

Dohmen, g. (2001) Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). URL: <http://www.faktenbericht.bmbf.de/pub/das-informelle-lernen.pdf>. (18.06.2008.)

Drake, C (1999) Living Values: An Educational Programme. Paper for the Sixteenth Annual Conference of the Hong Kong educational research Association. URL: <http://www.livingvalues.net/ped/lvlearning.pdf> (03.07.2008.)

European Commission (1995) Teaching and learning: Towards the learning society. URL: <http://www.ise.ee/docs/whitepaper.htm>. (12.06.2011.)

Europäische Kommission (2000) Memorandum über lebenslanges Lernen. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>. (20.07.2009.)

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V./Rahnema, M., Ward, F. C. (1975) *Učiti za život: svet obrazovanja danas i sutra*, Beograd, Stručna štampa.

Gauron A. (2007) Lebenslanges Lernen: eine wirtschaftliche Perspektive. U: Künzel Klaus (ur.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Köln, Böhlau Verlag GmbH & Cie, str. 85-102.

Gerlach, C. (2000) *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen. Kölner Studien zur internationalen Erwachsenenbildung*, Köln, Böhlau.

Green, A. (2002) The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe Draft for Journal of Education Policy. URL: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/83557.pdf> (30.11.2014.)

Grießhammer, S. (2005) Zugänge zum Lernbegriff in der Erwachsenenbildung – eine kleine gedankliche Einführung. URL: http://www.dbbt.de/upload/DBBT_PDF/SG_Zugaenge_zum_Lernbegriff.pdf. (25.02.2009.)

Gruber, E. a, Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. URL: <http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/schoene%20neue%20bildungswelt.pdf>. (08.12.2008.)

Gruber, E. b, Die EU-Strategie des Lebenslangen Lernens und deren Umsetzung in Österreich. URL: http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/eu-strategie_III.pdf. (21.09.2011.)

Gruber, E. (2007) Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens, *Magazin erwachsenenbildung.at*. URL: http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/eb_und-leitidee_III.pdf. (21.09.2011.)

Gruber E. (2013) Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. U: Grossmann, R. (ur.) *iff texte. Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis*, sv. 7, str. 97-104. URL: <http://www.iff.ac.at/oe/ifftexte/band7eg.htm> (28.11.2014.)

Heuer, U. (2001): Lehren und Lernen im Wandel. U: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel Klaus (Hg.) *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*, Bielefeld, Bertelsmann, str. 13-35.

Jakobi, A. P. (2007) Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs, *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, Basel, Berlin, god. 53, sv. 2, str. 166 – 181.

Jelin, A. (2012) Nikad nije kasno za obrazovanje, *Školske novine*, Zagreb, god. 62, sv. 22, str. 26.

Jovičić, R. (1970) Aktualnost andragoških ideja J. Amosa Komenskog, *Andragogija*, Zagreb, god. 16, sv. 6, str. 22 – 44.

Keeley, B. (2009) *Ljudski kapital: Od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*, Zagreb, Educa.

Knoll, J. A. (1998) „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik – Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierung. U: Brödel, R. (ur.) *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*, Neuwied; Kriftel: Luchterhand str. 35-50.

Kraus, K. (2001) *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf>. (15.03.2014.)

Le Deist, F., Winterton, J., Industrial relations and training in France, URL: <http://www.mngt.waikato.ac.nz/departments/Strategy%20and%20Human%20Resource%20Management/airaanz/proceedings/melbourne2008/ref/f.%20le%20deist,%20j.%20winterton.pdf>. (04. 09. 2012.)

Lengrand, P. (1971) *Uvod u permanentno obrazovanje*, Beograd, Narodni univerzitet braća Stamenković.

Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.

Mušanović, M. (1988) *Permanentno obrazovanje nastavnika*, Rijeka, Izdavački centar Rijeka.

Niemi, H. (2009) Why from Teaching to Learning?, *European Educational Research Journal*, god. 8, sv. 1, str. 1-17. URL: http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&cvol=8&issue=1&year=2009&article=1_Niemi_EERJ_8_1_web. (17.10.2011.)

OECD, About PISA. URL: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (1.12.2014.)

OECD (1973): *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*, OECD. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>. (12.06.2011.)

Óhidy, A. (2008) *Lifelong learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Overwien, B. (2001) Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. U: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongreß „Der flexible Mensch“. Berlin: BBJ-Verlag, str. 359-376. URL: www.nun-dekade.de/fileadmin/nun-dekade/dokumente/dokumente/overwien.pdf. (11.09.2012.)

Pastuović, N. (1999) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.

Pastuović, N. (2006) Kako do društva koje uči, *Odgojne znanosti*, Zagreb, god. 8, sv. 2, str. 421-441.

Pastuović, N. (2008) Razvoj znanosti u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik*, Jastrebarsko, god. 12, sv. 2, str. 109-117.

Pejčinović Burić, M. (ur.) (2002) *Europa u Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo za europske integracije.

Radeka, I. (1997) Obrazovanje na prekretnici, *Radovi. Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, Zadar, god. 36, sv. 13, str. 249-257.

Rizvi, F. (2007) Lifelong learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. U: Aspin, D.N. (ur.) *Philosophical Perspectives of Lifelong Learning*, Melbourne, str. 114-129. URL: http://download.springer.com/static/pdf/834/bok%253A978-1-4020-6193-6.pdf?auth66=1391081055_b0db17ef3b98fb61f12a0204585a5332&ext=.pdf (28.01.2014.)

Schreiber-Barsch, S., Zeuner, C. (2007) International - supranational - transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen, *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, Basel, Berlin, god. 53, sv. 5, str. 686-703.

Šoljan, N. N. (1979) *Povratno obrazovanje: s posebnim osvrtom na švedski koncepcija*, Zagreb, Školska knjiga.

Vidulin-Orbanić, S. (2007) Društvo koje uči: Povijesno-društveni aspekti obrazovanja, *Metodički obzori*, Pula, god. 2, sv.1, str. 59-71.

DIE BEDEUTUNG DES LEBENSLANGEN LERNENS IM RAHMEN INTERNATIONALER ORGANE UND ORGANISATIONEN

ZUSAMMENFASSUNG

Lebenslanges Lernen, lebenslange Bildung und nachhaltige Entwicklung sind allgegenwärtige Schlüsselwörter in Bildungsprogrammen und -projekten. Lebenslanges Lernen wird einerseits gleichzeitig das Ziel und Mittel für die wirtschaftliche Entwicklung und Anpassung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes aufgefasst und andererseits für die Schaffung einer Gesellschaft, die auf Achtung von Menschenrechten und persönlicher Entfaltung gründet. Zunächst klar, zeigt sich der Begriff des lebenslangen Lernens mehrdeutig. In letzten Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Bezeichnungen und Deutungen kristallisiert. Der Grund dafür liegt in bestimmten räumlichen, zeitlichen und sozialen Rahmenbindungen seiner Aufnahme. Demzufolge wurden die ersten offiziellen Publikationen zu diesem Thema von internationalen Organisationen, UNESCO, OECD und der Europäischen Kommission veröffentlicht. Der methodologische Zugang in diesem Beitrag basiert auf der inhaltlichen Analyse mit dem Ziel Bestimmungen von dem lebenslangen Lernen gleichbedeutenden oder verwandten Begriffen zusammenzufassen, sowie auf die Hauptziele bildungspolitischer Dokumente hinzuweisen. Dies ergibt eine inhaltliche und zeitliche Aufteilung der Konzept(e) des lebenslangen Lernens, wobei auch die geschichtliche Entwicklung des Begriffes sichtbar wird. Statt einer Schlussfolgerung werden kritische Stellungnahmen zum Konzept des lebenslangen Lernens geäußert.

SCHLÜSSELWÖRTER: *lebenslange Bildung, lebenslanges Lernen, nachholbare Bildung, permanente Bildung*

