

## KAKO DO DRUŠTVA KOJE UČI

Dr. sc. Nikola Pastuović

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet  
Odsjek za obrazovne studije

**Sažetak** - U radu se problematiziraju koncepti «društva koje uči» i «društva znanja» te njihova uporaba u znanstvenom i političkom diskursu. Prikazuju se gospodarski, politički i kulturni ciljevi obrazovanja i njihova veza s društvenim razvojem i kvalitetom života. Posebna pozornost se posvećuje problemu transpozicije znanstvenih spoznaja o cjeloživotnom učenju u prosvjetnu politiku koja pretendira pridonositi razvoju društva znanja. Prikazuje se finsko obrazovno iskustvo u razvoju društva znanja koje je poučno za zemlje koje su proklamirale društvo znanja kao strategiju društvenog razvoja. Krugu tih zemalja pripada i Hrvatska.

**Ključne riječi:** Društvo koje uči, društvo znanja, društveni razvoj, kvaliteta života, cjeloživotno učenje, osnovno obrazovanje.

### Uvod

Sintagme «cjeloživotno učenje» i «društvo koje uči», a u posljednje vrijeme sve više i «društvo znanja» najčešće su rabljene složenice u području obrazovanja posljednjih desetljeća. To su koncepti koji su sedamdesetih godina prošlog stoljeća nastali u radnim tijelima UNESCO-a kao odgovor na «svjetsku krizu obrazovanja» koja je šezdesetih godina potresla svijet (Coombs, 1968). Naime, nakon što su početkom šezdesetih godina američki ekonomisti izračunali metodom reziduala stope gospodarskog rasta SAD-a u razdoblju od pedesetak godina, i time udarili temelje novoj obrazovnoj znanosti; ekonomici obrazovanja, ostale zemlje, osobito nerazvijene, znatno su povećale ulaganja u nematerijalne resurse, ponajprije u obrazovanje ljudi. Držalo se neprijepornim da se na taj način može najbrže izaći iz nerazvijenosti ili još više ubrzati gospodarski rast. No uskoro je došlo do svojevrsnog razočaranja jer postignuti učinci nisu odgovarali očekivanjima. Rashodi za obrazovanje sve su više opterećivali državne proračune, a sve manje zadovoljavali narasle društvene potrebe. Trošak/korist odnos u obrazovanju se pogoršavao.

Teorijska preispitivanja pokazala su da omasovljenje i produžavanje (obveznog) obrazovanja ne može samo za sebe poboljšati društvenu, osobito gospodarsku učinkovitost obrazovanja. Zbog sve bržeg ritma znanstvenih otkrića, tehnoloških inovacija i društvenih promjena dolazi do sve bržeg zastarijevanja znanja. Poluživot znanja koja tvore kurikulum onih profesija koje se temelje na znanostima (primjerice; medicina i tehnika) stalno se skraćuje i već se spustio na 4-5 godina (dakako temeljna znanja u tim zanimanjima ne zastarijevaju jednakim tempom). Kako je navedene promjene nemoguće unaprijed predvidjeti, shvatilo se da je izlaz iz obrazovne krize uzaludno tražiti samo u intenziviranju školovanja. Izlaz je pronađen u cjeloživotnom učenju koje se odvija izvan škole s pomoću neformalnog obrazovanja, samoobrazovanja i informalnog (iskustvenog) učenja.

**Koncept cjeloživotnog učenja usko je povezan s konceptom društva koje uči, odnosno konceptom «društva znanja». Kako se učiti mora cijeli život, a cijeli se život ne može ići u školu, samorazumljivo je da se uči izvan škole; tamo gdje se radi i gdje se živi.** Ostvarenje velike ideje cjeloživotnog učenja povezano je s time u kojoj će se mjeri društvo razvijati u smjeru učećeg društva (Antikainen, 2005).

To su koncepti što su sedamdesetih i osamdesetih godina razrađeni u međunarodnim organizacijama koje se bave obrazovnom politikom (UNESCO, OECD, ILO, Europska komisija), a novi su zamah dobili devedesetih godina zbog ubrzanih društvenih, tehnoloških i strukturnih promjena u gospodarstvu te ubranog starenja europskog stanovništva koje neće moći biti zamijenjeno mladom radnom snagom na tržištu rada. Usprkos eksplicitnom opredjeljenju prosvjetne politike prema konceptima cjeloživotnog učenja i društva koje uči, njihovo ostvarenje ne ide ni brzo ni lako. Znanost i struka trebale bi sudjelovati u traženju putova njihove brže implementacije. Zbog toga je znanstvena i stručna debata o putovima ostvarivanja društva koje uči stalno otvorena. Ona je usmjerena i na objašnjenje tih fenomena, tj. istraživanje društvenih uvjeta koji su proizveli te ideje iz čega izlaze i objašnjenja zastoja u procesu njezina ostvarenja.

## Politički diskurs o društvu koje uči

Po svemu sudeći nije prijeporno stajalište prema kojem su danas u razvijenim društvima glavni razvojni čimbenici znanost te obrazovanje i odgoj. To je zbog toga što obrazovanje i odgoj bitno određuju kvalitetu ljudskog kapitala o kojemu ovisi uspješnost korištenja raspoloživih prirodnih resursa i novčanog kapitala neke zemlje. **Danas je najveće bogatstvo razvijenih zemalja – njihovo stanovništvo.** Brzi se napredak nekih malih i prirodnim izvorima siromašnih zemalja, kao što su Irska i Finska (o Japanu je već sve rečeno), objašnjava razvojnom politikom koja je obrazovanje i znanost

promovirala u nacionalne razvojne prioritete (Ireland: National Development Plan 2000-2006). Spoznaja o visokoj isplativosti ulaganja u obrazovanje danas je u svijetu općenito prihvaćena, **makar je činjenica da ona ovisi o apsorpcijskim karakteristikama društvenih podsustava u koje je obrazovanje uronjeno** (Saha i Fägerlind, 1994).

**Politički i znanstveni iskazi o isplativosti obrazovnih investicija se, međutim, znatno razlikuju.** Dok suvremeni političari govore o obrazovanju kao panacei, znanstvenici su oprezniji i njihova stajališta nisu bezuvjetna (Faure, E. et al. 1972; Delors, 1998). Odnos između obrazovanja odgoja te gospodarskog razvoja dospio je u središte edukacijske, ekonomske i političke pozornosti tijekom pedesetih godina prošlog stoljeća. Stajališta su se o tome mijenjala od krajnje optimističkih (pedesetih godina prošlog stoljeća) do pesimističkih, odnosno uvjetno optimističkih tijekom devedesetih. Dok se taj odnos u početku simplificirao na taj način da se smatralo da je svako ulaganje u obrazovanje isplativo, danas je izvjesno da je on veoma složen i ovisan o mnogim socijalnim okolnostima (vidjeti podrobnije u odjeljku *Obrazovanje/ odgoj i gospodarski razvoj*).

Službeno je stajalište razvijenih europskih zemalja da „Europa mora ulagati u obrazovanje da bi podigla opću razinu sposobnosti zaposlenika i radnog dijela pučanstva i to tijekom temeljnog obrazovanja i podupiranjem stjecanja novog znanja tijekom života“ (White paper on education and training: Teaching and Learning - Toward the Learning Society, 1995).

Zbog sve veće važnosti obrazovanja za nacionalni razvoj te sve bržih znanstvenih, tehnoloških i društvenih promjena, obrazovni se sustavi svih zemalja nastoje poboljšati i prilagoditi zahtjevima novog vremena. U Europskoj uniji, ulaganja u istraživanje, obrazovanje i stručno osposobljavanje predstavljaju temeljna “nematerijalna ulaganja” (*intangible investment*) pri čemu se obrazovni sustavi članica Unije postupno ujednačavaju kako bi se promicala transnacionalna pokretljivost građana Europe i razvijao europski identitet dijeljenjem zajedničkih vrijednosti. Time se, ujedno, unapređuje društvena kohezija i poboljšavaju uvjeti za uključivanje pojedinca u društvo.

Zemlje u tranziciji, kojima pripada i Hrvatska, imaju dodatne razloge za poboljšavanje svojih obrazovnih sustava. S pomoću njih treba olakšati prijelaz iz planske u tržišnu privredu, prijelaz iz politički monističkog u demokratsko civilno društvo te olakšati pridruživanje Europskoj uniji. **Tranzicija zahtijeva da stanovništvo ovlada novim vještinama koje osposobljavaju za uspješno snalaženje u kompetitivnom društvu brzih promjena.** Istraživanja Svjetske banke pokazuju da i napredne tranzicijske zemlje (osim Češke) značajno zaostaju za zemljama OECD-a u svim oblicima funkcionalne pismenosti odraslog stanovništva (Hidden Challenges to Education Systems in Transition Countries, 2000).

## Ciljevi cjeloživotnog učenja i društva koje uči

Kako obrazovanje i odgoj nisu sami sebi svrhom, nego su sredstvom kojim se trebaju ostvarivati određeni ciljevi, važno ih je, radi "konstruiranja" što djelotvornijeg sustava cjeloživotnog učenja, što točnije definirati. Eksplicitno se **najopćenitiji dugoročni ciljevi obrazovanja i odgoja u razvijenim zemljama definiraju kao unapređivanje glavnih dimenzija nacionalnog razvoja; razvoja ljudi te gospodarskog, političkog, kulturnog i ekološkog razvoja, a u svrhu poboljšavanja kvalitete života svih slojeva stanovništva.** Generalni se pak način ostvarivanja nacionalnih ciljeva obrazovanja sastoji u primjeni koncepta cjeloživotnog učenja i razvoja "društva koje uči".

U svom najnovijem izvješću Europska komisija o budućim ciljevima obrazovnih sustava i strategiji njihova postizanja piše: "(...) obrazovanje mora doprinositi trima najvažnijim ciljevima: razvoju pojedinca (...), razvoju društva i razvoju gospodarstva, i to tako da vještine ljudi na tržištu rada odgovaraju potrebama poduzeća i zaposlenika. **To treba postići strategijom cjeloživotnog učenja koje treba prevladati tradicionalnu podjelu između različitih dijelova formalnog i neformalnog obrazovanja i izobrazbe**" (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000).

U memorandumu Europske komisije o cjeloživotnom učenju 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 izlaze glavni operacijski određeni ciljevi cjeloživotnog učenja; unapređivanje zapošljivosti, aktivnoga građanstva i društvene kohezije.

Radi boljeg razumijevanja koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja potrebno je razjasniti odnos između pojmova obrazovanje/odgoj i učenje. Najširi je pojam *učenje* koje se odvija organizirano ili neorganizirano (spontano, prirodno, iskustveno). **Organizirano učenje nazivamo obrazovanje/odgoj ili jednom riječju – edukacija.** Obrazovanje/odgoj (edukacija) može biti više ili manje organizirano. Prema stupnju organiziranosti obrazovanje/odgoj može biti formalno (školovanje), neformalno obrazovanje i samoobrazovanje. Učenje koje nije organizirano je informalno ili tzv. prirodno ili iskustveno učenje. Oko 50% obrazovanja se odvija izvan škole, a vrijednosti, stavovi i navike se tijekom djetinjstva uče pretežito odgojem, a u odraslosti iskustveno (informalno) (Dohmen, 1996).

**Koncept cjeloživotnog učenja (*lifelong learning*) je širi od koncepta cjeloživotnog obrazovanja/odgoja (*lifelong education*),** jer obuhvaća i obrazovanje/odgoj i informalno (prirodno) učenje. Kako upravo u području informalnog (prirodnog ili iskustvenog) učenja leže goleme neiskorištene rezerve čijim se aktiviranjem može rasteretiti obrazovanje, osobito formalno, teži se

tome da se koncepcijom cjeloživotnog učenja različiti oblici učenja usustave (kako bi sinergično djelovali), a tako stečena znanja priznaju s pomoću odgovarajućeg sustava akreditacije.

Glavni razlog nastanka i primjene koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, jesu sve brže tehnološke i društvene promjene zbog kojih postojeće znanje, vještine, vrijednosti, stavovi i navike sve brže zastarijevaju. Zbog toga je potrebno učiti čitav život, a ne samo u djetinjstvu i mladenaštvu. Budući da se mora učiti čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu, obrazovanje se i odgoj u odrasloj dobi uglavnom ne odvijaju u školi, nego u neškolskim organizacijama, odnosno tamo gdje odrasla osoba radi i živi. Zato društvo, i to tim više što je više razvijeno, postaje društvom koje uči. Škola više nije jedino mjesto organiziranog učenja, pa se i reforma obrazovanja ne smije reducirati samo na preustroj školskog sustava. Suvremene se obrazovne reforme trebaju osmišljavati na konceptu cjeloživotnog učenja te moraju zahvatiti ne samo edukaciju mladih nego i odraslih (Delors, 1998). Uključivanje podsustava neškolskog obrazovanja odraslih u obrazovni sustav drži se minimalnim konceptualnim standardom suvremenih obrazovnih sustava.

Koncept cjeloživotnog učenja i koncept društva koje uči ne može se razumjeti ako se ne razjasne pojmovi “svrhe obrazovanja i odgoja” i pojam cilja (ciljeva) obrazovanja i odgoja. Naime obrazovanje/odgoj nije samo sebi ciljem nego je sredstvo da se njime postigne određena svrha, odnosno određeni ciljevi koji nisu samorazumljivi.

## **Znanstveno razumijevanje svrhe i cilja (ciljeva) obrazovanja i odgoja**

*Svrha je društvenog razvoja u suvremenim društvima unapređivanje kvalitete života. Zato se razvijenim zemljama smatraju one u kojima ljudi kvalitetno, tj. “dobro” žive, a ne nužno one u kojima je visok nacionalni dohodak (Sirgy, 1986). Kvaliteta se života konceptualizira kao zadovoljavanje svih univerzalnih, a ne samo egzistencijalnih potreba (razumije se, zadovoljavanje neke razine temeljnih ekonomskih potreba pretpostavka je zadovoljavanja ostalih potreba). To su, pored egzistencijalnih potreba još i socijalne i samoostvarujuće potrebe kojima čovjek zadovoljava motiv za osobnim rastom i razvojem. U razvijenim zemljama, koje su osigurale zadovoljavanje bazičnih potreba stanovništva, glavnim razvojnim ciljevima smatra se zadovoljavanje tzv. viših potreba, tj. potreba za kvalitetnim odnosima s drugim ljudima i zadovoljavanje motiva za samoostvarenjem. **Kako je svrha društvenog razvoja unapređivanje kvalitete života, a obrazovanje i odgoj trebaju pridonositi razvoju, može se zaključiti da je svrha edukacije pridonnošenje kvaliteti života.***

Svrha je najopćenitiji cilj što se ostvaruje realizacijom većeg broja užih ciljeva. Ciljevi edukacije su stjecanje onih sposobnosti kojima se pojedinac osposobljava za obavljanje glavnih životnih uloga (kojima zadovoljava svoje potrebe i potrebe društva te tako osigurava kvalitetan život). Glavne su životne uloge suvremenog čovjeka: radna uloga, obiteljska, građanska, uloga osobe koja kreativno provodi slobodno vrijeme i uloga osobe koja trajno uči. Osposobljenosti su različite vrste znanja i vještina, što se stječu obrazovanjem, te vrijednosti, stavovi i navike, što se stječu odgojem. Ključne ili temeljne osposobljenosti su one koje se stječu ponajprije općim obrazovanjem što je namijenjeno svima, ali i poslijeobveznim formalnim i neformalnim obrazovanjem.

Ciljevi edukacije (obrazovanja i odgoja) jesu njezini željeni učinci bez obzira u kojoj su mjeri oni postignuti i bez obzira na to što je ciljem (ciljevima) edukacije objavljeno. Razlika između stvarnih i deklariranih ciljeva edukacije može biti velika, osobito kada se radi o ciljevima odgoja. Stoga se razlikuje «otvoreni» (objavljeni) kurikulum od «prikrivenog». **Najopćenitije se ciljevi edukacije određuju kao različiti razvoji** (Fägerlind i Saha, 1989); kao razvoj osobe koja se obrazuje i odgaja, odnosno kao doprinos obrazovanja i odgoja nekom aspektu društvenoga razvoja.

## Koncept (društvenog) razvoja

Razvoj je proces mijenjanja jednostavnije strukture u složeniju strukturu određenog entiteta, odnosno proces aktualizacije njegovih potencijala. Razvoj je prema tome kvalitativna promjena dok je rast kvantitativno povećavanje entiteta uz istu ili čak manju složenost njegove strukture. Rast i razvoj ne moraju biti u korelaciji. Kada pak postoji, ona može biti i pozitivna (dijete raste i razvija se), a može biti i negativna. Neumjereni gospodarski rast ili povećavanje teritorija neke zemlje može voditi nazadovanju u mogućnostima zadovoljavanja potreba stanovništva.

**Ciljeve edukacije moguće je podijeliti na unutarnje (psihološke) i vanjske (društvene).** Unutarnji ciljevi obrazovanja i odgoja jesu promjene osobe koje se žele postići s pomoću organiziranog učenja. Promjene mogu biti kognitivne, čuvstvene, voljne i tjelesne. One ne moraju nužno pridonositi razvoju osobe. Postoje promjene osobe koje ne predstavljaju njezin napredak, nego su kognitivni ili voljni nazadak. To je češći slučaj kada se radi o odgoju kojim se uče vrijednosti, stavovi i navike. Dok obrazovanje, tj. organizirano učenje znanja, ukoliko su točna, i vještina, osposobljava osobu u nekoj mjeri za uspješnije zadovoljavanje njezinih potreba, odgoj može biti manipulacija osobom kako bi više služila zadovoljavanju potreba odgojitelja nego odgajnika. Unutarnji su ciljevi edukacije preduvjetom ostvarivanjem vanjskih.

**Vanjski ciljevi edukacije jesu ostvarivanje željenih promjena u društvenoj i prirodnoj okolini s pomoću edukacijom promijenjenog ponašanja ljudi.** Smatra se da se obrazovanjem i odgojem djeluje na tzv. dugoročno održivi društveni razvoj. Pri tome je ključno pitanje što je to društveni razvoj?

**Pojam društvenog (ali i osobnog) razvoja znatno se razlikuje u zajednicama što pripadaju različitim kulturama.** Zato mnoga nezapadna društva ne prihvaćaju koncept razvoja kao vesternizacije. Pa i unutar «razvijenog» zapadnog društva postoje znatne razlike i promjene u gledanjima na fenomen razvoja. Čak i danas mnogi obrazovani ljudi izjednačavaju razvoj s ekonomskom razvijenošću. Tradicionalno se razvijenost izjednačavala s kapacitetom nacionalne ekonomije i njezinom sposobnošću da održava visoke stope ekonomskog rasta. **No sve je više pristalica shvaćanja da je razvoj višedimenzionalna pojava te da uključuje promjenu socijalnih struktura i političkih institucija, promjenu vrijednosti, društvenih stavova i navika društvenog ponašanja te promjene stavova prema društvenoj i političkoj nejednakosti te iskorjenjivanje siromaštva** (Saha i Fägerlind, 1994). To su promjene što pridonose uspješnijem zadovoljavanju egzistencijalnih, socijalnih i samoostvarujućih potreba što većeg broja ljudi, odnosno povećanju kvalitete njihova života.

Najvažniji su dijelovi društva gospodarstvo, politika i kultura (Fägerlind i Saha, 1989). Oni su u međudjelovanju pa promjene u jednome dijelu društva utječu na promjene drugih dijelova društva. Ukoliko je neki od sektora društva jako otporan na promjenu, njegova stabilnost može zakočiti promjene ostalih društvenih podsustava. Primjerice, politički monistički (jednpartijski) komunistički sustavi onemogućavali su prijelaz s planske u tržišnu privredu. Gospodarska tranzicija postkomunističkih zemalja pak nije bila moguća bez političkih promjena, a one su bile nužne zbog kolapsa njihovih ekonomija. Politička i gospodarska modernizacija nekih islamskih zemalja nije pak moguća, ili je znatno usporena, zbog otpora promjenama zbog dominantnoga tradicionalnoga kulturnoga obrasca.

Zbog međudjelovanja gospodarstva, politike i kulture, djelovanje edukacije na okolinu je neposredno i posredno. Neposredno se sastoji u tome da obrazovani ljudi ulaskom u svijet rada i političku sferu svojim profesionalnim i političkim ponašanjem utječu na funkcioniranje gospodarstva i politike, odnosno da svojim socijalnim ponašanjem koje odražava njihove vrijednosti, omogućuju različite društvene promjene. Edukacije djeluje i posredno tako što promjene nastale neposrednim djelovanjem na određeni dio društva, zbog povezanosti toga dijela društva s ostalim dijelovima, olakšava ili otežava promjene i u njima.

**Željeno djelovanje obrazovanja i odgoja na pojedine društvene podsustave ne mora uvijek voditi razvoju u smislu povećanja kvalitete**

**te života stanovništva.** U nedemokratskim društvima, primjerice, vjerskim fundamentalističkim državama, politička socijalizacija putem odgoja ima za cilj spriječiti politički razvoj u demokratskom smjeru što uključuje spolnu, rasnu, vjersku, etničku i drugu ravnopravnost. U njima se odgojem trebaju posredovati tradicionalne vrijednosti koje su nespojive s demokratskim vrijednostima sekularnog Zapada. Svi se totalitarni sustavi koriste odgojem kako bi politički manipulirali stanovništvom. Tijekom povijesti odgoj je služio za opravdavanje iskorištavanja pojedinaca i skupina s manje društvene moći od pojedinaca i skupina s više društvene moći. Usvajanje njihovih vrijednosti od potprivilegiranih većinskih dijelova stanovništva pogodovalo je održavanju neravnopravnih odnosa između pojedinaca i skupina.

## **Obrazovanje/odgoj i gospodarski razvoj**

Edukacija kao nezavisna i gospodarski razvoj kao zavisna varijabla jesu kompleksne pojave pa ih je potrebno operacionalizirati. Obrazovanje, kao što smo već naveli, može biti formalno (školovanje), neformalno i samoobrazovanje. Osim toga, znanja i vještine se uče i neorganizirano, tj. iskustveno, odnosno informalno (u literaturi nije konzistentno provedeno razlikovanje između samoobrazovanja kao oblika organiziranog učenja znanja od spontanog, prirodnog ili iskustvenog kognitivnog učenja – informalnog učenja). S obzirom na područja obrazovanje se može podijeliti na profesionalno i neprofesionalno. Gospodarski razvoj se pak definira kao porast efikasnosti gospodarstva neke zemlje. U većini analiza odnosa između edukacije i gospodarstva istražuje se odnos primarnog, sekundarnog i tercijarnog formalnog obrazovanja (školovanja) i stope rasta bruto društvenog proizvoda (Psacharopoulos, 1985).

**Odnos između edukacije i gospodarstva uglavnom se objašnjava s pomoću teorije o ljudskom kapitalu** (Fägerlind i Saha, 1989). Kvalitetu ljudskoga kapitala čine zdravlje, znanje/vještine i motivacija radne snage. Edukacija poboljšava kvalitetu ljudske populacije djelujući na sve komponente njezine kvalitete. **Doprinos različitih stupnjeva formalnog obrazovanja razvoju nacionalnoga gospodarstva nije isti i ovisi o razvijenosti zemlje.** U zemljama u razvoju najveći je doprinos primarnog obrazovanja te neformalnog obrazovanja odraslih. U razvijenim zemljama, u kojima je ostvaren potpun obuhvat primarnim obrazovanjem, povećava se doprinos viših stupnjeva obrazovanja i trajne izobrazbe zaposlenih. Pri tome je, u pravilu, veći povrat i ekonomska korist od obrazovnih investicija za individualne karijere i zarade nego za nacionalnu ekonomiju. Postoje i upozorenja da **odnos između obrazovanja i gospodarskog razvoja nije tako izravan kao što se mislilo pedesetih i šezdesetih godina prošlog stoljeća te da i ulaganja u obrazovanja mogu biti svojevrsnom promašenom investicijom** (Saha i Fägerlind,

1994). Korist od obrazovanja ne ovisi samo o tome u kojoj su mjeri učenici svladali propisane programe, nego i o tome u kojoj mjeri programi osposobljavaju za stvarne potrebe rada i života te o tome u kojoj su mjeri obrazovani ljudi iskorišteni od pojedinih podsustava okoline. Stoga **obrazovna ekspanzija ne vodi automatski do gospodarskog rasta i razvoja**. Trošak/korist odnos može postati negativan ako se obrazovani ljudi neracionalno koriste i ako najkvalitetniji ljudski resursi napuštaju zemlju. To ovisi o značajkama druga dva najvažnija društvena podsustava; političkom i kulturnom. Obrazovanje je jedan od najvažnijih razvojnih čimbenika onda kada je primjereno razvojnim potrebama određene zemlje. Ako politički sustav koči razvoj gospodarstva, samo obrazovanje ne može osigurati više stope gospodarskog rasta. Primjerice, socijalistička Kuba ima po općem sudu kvalitetno obrazovanje i zdravstvo, što su one društvene djelatnosti što neposredno utječu na kvalitetu ljudskog kapitala, a gospodarskog rasta i razvoja usprkos tome nema.

## Obrazovanje/odgoj i kulturni razvoj

**U istraživanjima djelovanja edukacije na društveni razvoj kultura je operacionalno određena kao sustav vrijednosti što se očituje u stavovima i navikama** (običajima) društvenog ponašanja. U suvremenim teorijama razvoja kultura se smatra važnim čimbenikom razvoja. Ona neposredno djeluje na kvalitetu života (kvaliteta života je svrha razvoja), jer neke vrijednosti olakšavaju zadovoljavanje potreba većine ljudi (vrednote ravnopravnosti) dok ih neke druge otežavaju ili sprječavaju (seksizam, rasizam, ksenofobija, netolerancija i druge). Kultura djeluje na društveni razvoj i kao katalizator ili ograničavajući čimbenik gospodarskog i političkog razvoja (Fägerlind i Saha, 1989).

Kako edukacija djeluje na kulturu? **Edukacija na kulturu djeluje organiziranim učenjem vrijednosti, stavova i navika**. Te se osobine uče odgojem. Obrazovanjem se uče kognitivne sastavnice vrijednosti, stavova i navika. Kako je u vrijednostima, stavovima i navikama bitna čuvstvena i voljna sastavnica, a ne kognitivna, moguće je biti obrazovan, ali ne i odgojen (kulturni). Obrazovanje, međutim, neposredno djeluje na zrelost moralnog rasuđivanja pa obrazovaniji ljudi u prosjeku pravilnije moralno rasuđuju. No u situaciji kada interes pojedinca dolazi u sukob s moralnom normom dolazi do poremećaja u moralnom rasuđivanju kako bi se opravdalo vlastito (ne)moralno ponašanje. Do toga može doći i u veoma obrazovanih ljudi kada se radi o zadovoljavanju njihovih potreba. Vrijednosti, stavovi i navike u odraslih ljudi uglavnom se ne stječu ili mijenjaju odgojem nego iskustvenim učenjem.

Odgoj djeluje na stjecanje novih, odnosno mijenjanje ili konzervaciju postojećih vrijednosti, stavova i navika. Hoće li edukacija (odgoj) biti više usmjerena na promjenu ili održavanje postojećeg sustava vrijednosti ovisi o

potrebama (interesima) onih koji imaju dovoljno moći da kontroliraju procese odgoja. Odgoj može pridonositi, poboljšavati ili smanjivati kvalitetu života većinskih skupina ljudi u nekom društvu i ubrzavati ili usporavati gospodarski i politički razvoj. Seksistički, rasistički, nacistički, homofobni i mnogi drugi stavovi smanjuju kvalitetu života velikih skupina ljudi. Univerzalna ljudska prava, kada postanu vrednote, pridonose kvaliteti života ljudi. **Kultura ravnopravnosti/neravnopravnosti djeluje i na gospodarski i na politički razvoj jer o njoj bitno ovisi racionalnost korištenja ljudskih resursa.** Vrijednosti, stavovi i navike djeluju kao katalizator ili kao ograničavajući čimbenik ekonomskog i političkog razvoja. Tako edukacija preko kulture djeluje na društveni razvoj ne samo neposredno nego i posredno. Fascinacija mogućim djelovanjem edukacije na gospodarski razvoj prikrila je njezino potencijalno djelovanje na kulturu i na zadovoljstvo životom. Zato su sustavna istraživanja utjecaja obrazovanja i odgoja na kulturu i društveni razvoj uzela maha tek sedamdesetih godina prošloga stoljeća.

Kulturni aspekt razvoja sastoji se ponajprije u modernosti, odnosno konzervativnosti vrijednosti, stavova i navika socijalnoga ponašanja. Kao što se djelovanje obrazovanja na ekonomski razvoj objašnjava teorijom o ljudskom kapitalu, tako se djelovanje edukacije na kulturu objašnjava teorijom modernizacije (Inkele i Smith, 1974). Modernizacija se konceptualizira na različite načine. **Najplodniji je koncept modernizacije onaj koji je određuje kao proces povećane uporabe znanja, odnosno racionalnosti u nadzoru nad sobom i svojom okolinom kako bi čovjek nadvladao prirodna, politička i kulturna ograničenja u dugoročnom održivom zadovoljavanju svojih potreba.** Takvim se određenjem pojma modernizacije isključuje regionalni i etnički kriterij modernizacije prema kojem se modernizacija poistovjećuje s vesternizacijom. Iz ovoga se može zaključiti da je «društvo koje uči», prema ovom određenju, društvo koje je moderno.

Modernizacija nije kontinuirani linearni proces. Moguća je modernizacija starih kultura (Japan), demodernizacija ili retradicionalizacija starih naroda čime se poništavaju postignuti efekti modernizacije u nekim islamskim zemljama i relativno kontinuirana modernizacija u većine zemalja Zapada. **Modernost koja nadilazi nacionalni okvir opisana je s pomoću vrijednosti koje su utvrđene i u istočnim i u zapadnim zemljama.** To su: a) otvorenost novim iskustvima, b) spremnost za društvenu promjenu, c) svijest o postojanju razlika u stajalištima i mišljenjima, d) oslanjanje na činjenice pri formiranju mišljenja, e) usmjerenost na sadašnjost i budućnost umjesto na prošlost, f) osjećaj za osobnu učinkovitost, g) orijentacija na dugoročno planiranje, h) povjerenje u društvene institucije i pojedince, i) visoko vrednovanje tehničkih vještina, j) visoko vrednovanje obrazovanja, k) respektiranje drugih, l) razumijevanje funkcioniranja društva i privrede (Saha i Fägerlind, 1994).

**Glavni zaključak istraživača modernosti je da razvoj nije moguć bez modernih građana** (građana koji su usvojili moderne vrijednosti). Istraživanja su potvrdila da su obrazovaniji ljudi u prosjeku moderniji. Utvrđeno je, također da škola ima veći modernizacijski potencijal nego što ga imaju masovni mediji i radno iskustvo. No preduvjet toga je da središnja vlast potiče modernizacijske procese, a ne da ih sprječava. Inače i škola može djelovati više na (re)tradicionalizaciju nego na modernizaciju pojedinaca i društva u cjelini. To je i potvrđeno empirijskim istraživanjima kulturnog djelovanja islamskih škola (Wagner, 1985).

Kulturna modernizacija može biti i štetna za društveni razvoj kada dovede do nagloga poremećaja tradicionalnih socijalnih odnosa. Islamska kulturna revolucija dijelom je reakcija na kulturnu modernizaciju društvene elite koja je moderne vrijednosti htjela nametnuti većini stanovništva. Edukacija koja pridonosi kulturnoj modernizaciji, kada je ona inkompatibilna s većinskom kulturnom tradicijom, ima negativan utjecaj na društveni razvoj u takvoj zemlji.

## **Obrazovanje/odgoj i politički razvoj**

Politički se razvoj može definirati kao proces unapređivanja političke integracije i političke participacije stanovništva. Ti procesi pretpostavljaju odgovarajuću političku socijalizaciju (usvajanje političkih vrijednosti, stavova i navika) što će pripremiti i poticati članove političke zajednice za integraciju i participaciju (Saha i Fägerlind, 1994).

**Čimbenici političke socijalizacije su brojni, a edukacija je samo jedan od njih.** Istraživanja učinaka različitih nositelja političke socijalizacije na političke vrijednosti, stavove i navike nisu posve konkluzivna pa nije moguće točno procijeniti doprinos svakoga od njih. Međutim, razumno je pretpostaviti da uloga svakoga od njih ovisi o ekonomskoj i kulturnoj razvijenosti zajednice. Politička je socijalizacija više usmjerena na održavanje postojećeg političkog stanja nego na njegovo mijenjanje. To osobito vrijedi za nedemokratske političke sustave. Nadalje, neke su političke vrijednosti inkompatibilne; primjerice, ljudska prava i nacionalna sigurnost u situaciji njezine ugroženosti (situacija u USA nakon 11. rujna 2001.). **Edukacija je bez sumnje važan čimbenik političke socijalizacije, no smjer u kojem će djelovati i njezin rezultat ovisi o političkom kontekstu.**

Važan aspekt političkog i kulturnog razvoja je izgradnja nacionalnog identiteta. Nacionalni identitet bitno pridonosi političkoj integraciji. Identitet se uspostavlja nacionalnim konsenzusom glede političkog sustava i simbola državnosti (zastava, himna, ustav, institucija predsjednika i drugih nacionalnih institucija) te političkih prava. Edukacija je snažno sredstvo formiranja nacionalnog identiteta i nacionalne integracije, osobito u zemljama u razvoju i novouspostavljenim zemljama (Meyer i Rubinson, 1975).

Integrativni efekt edukacije nije bezuvjetan. **Utvrđeno je da osobe s najviše obrazovanja nisu ujedno i politički najlojalnije nego su politički najkritičnije.** Tako su pokrete političkog osporavanja šezdesetose godine u SAD-u i u Europi predvodili studenti društvenih znanosti i njihovi profesori. Kada su nacionalne vlade pod utjecajem vanjskih čimbenika, studenti i intelektualci su najžešći nacionalisti (Altbach, 1991). Izgleda da je korelacija između obrazovanja i političke lojalnosti zakrivljena. S porastom obrazovanja iznad srednjeg smanjuje se spremnost na održavanje postojećeg stanja, a raste politička kritičnost i spremnost za političku promjenu. U skladu je s time činjenica da u demokratskim zemljama konzervativne (desne) stranke uživaju veću potporu manje obrazovanog dijela birača, a «lijeve» stranke uživaju veću potporu obrazovanijih birača. U nedemokratskim pak zemljama vodeći intelektualci znaju biti politički disidenti koji zarazno djeluju na svoje sugrađane provocirajući političku promjenu.

Zanimljivo je, međutim, da sličnu **destabilizirajuću ulogu mogu imati i moderno educirane političke elite.** Edukacija, naime, ima veliku ulogu u njihovu formiranju i formiranju političkih vođa. Moderne elite su proizvod modernih obrazovnih sustava. No prevelik jaz između moderno obrazovane elite i političke populacije pogoduje političkoj nestabilnosti jer politička promjena nije moguća bez većinske potpore pučanstva. Stoga su oni političari koji su populisti, a koji ne moraju biti dobro obrazovani, uspješniji od političara intelektualaca. Osim ako se i oni ne ponašaju populistički.

U ovome odjeljku razmatra se samo jedna strana odnosa obrazovanja i političkog razvoja, tj. djelovanje edukacije na politički razvoj. No obrazovanje i odgoj s jedne strane, te politika s druge su u međudjelovanju. To znači da i politički sustav i dominantne političke vrijednosti djeluju na obrazovanje i odgoj. **Pri tome je po svemu sudeći, društveni kontekst jači čimbenik od edukacije.** Interakcija između društva (politike) i obrazovanja odvija se prema sljedećem obrascu: 1) najjače je inicijalno djelovanje društva na obrazovanje (programe, strukturu sustava, evaluaciju, financiranje, obrazovanje učitelja) što dolazi do izražaja u reformama obrazovanja koje se poduzimaju nakon korjenitih političkih promjena kao što su one u postkomunističkim zemljama; 2) izmijenjeno obrazovanje i odgoj djeluju na stabilizaciju i razvoj postojećeg društvenog poretka; 3) daljnji društveni (politički) razvoj proizvodi nove potrebe koje dovode do promjene (razvoja) postojećeg obrazovano-odgojnog sustava (Saha i Fägerlind, 1994; 1655).

## Transpozicija znanstvenih spoznaja u prosvjetnu politiku

Napredna je ona prosvjetna politika koja ne samo deklarativno nego i stvarno vodi društvenom napretku – razvoju pojedinih dimenzija nacionalnog razvoja. Ona se smatra suvremenom (modernom) ako pridonosi razvo-

ju «društva znanja» i «na znanju utemeljenog gospodarstva». Da bi to postigla, ona se sama mora temeljiti na znanju o obrazovnim zakonitostima što su otkrivene u edukacijskim znanostima (edukacijskoj psihologiji, sociologiji, ekonomici, antropologiji i neuroznanosti) i primijenjenim edukacijskim disciplinama (praksiologiji edukacije - pedagogiji i andragogiji) (Fisher i Christensen, 1981). Utoliko ima smisla znanstveno razmatrati one koncepte kojima se služi prosvjetna politika, slično kao što ekonomska znanost kritički raščlanjuje mjere ekonomske politike. Pa da vidimo kako suvremena prosvjetna politika operacionalizira ciljeve obrazovanja i odgoja

**U sustavu ciljeva cjeloživotnog učenja najvažnijima se smatraju osposobljenost za zapošljavanje i za aktivno građanstvo** (što pak pridonosi društvenoj koheziji i smanjivanju društvene isključenosti). U već spomenutom *Memorandumu Europske komisije o cjeloživotnom učenju* definiraju se nove osnovne vještine koje su potrebne za aktivno sudjelovanje u društvu i ekonomiji znanja. To su informatičke vještine, znanje stranih jezika, tehnološka kultura, poduzetništvo i socijalne vještine. Dakako, to ne isključuje tradicionalne osnovne vještine pismenosti i računanja, jer su one preduvjetom stjecanja novih. Sve navedene vještine čine novu razinu pismenosti - "pismenost 21. stoljeća". Ona omogućuje razumijevanje prirodnih i društvenih procesa te kritički odnos prema njima, uspješno komuniciranje i suradnju u multikulturalnom društvu, poduzetničko ponašanje te trajno učenje. A sve to u svrhu ne samo društvenog nego i osobnog razvoja pojedinca. Ključne se osposobljenosti trebaju usvojiti tijekom osnovnog obveznog obrazovanja koje se sve više produžuje i zahvaća ne samo primarno nego i niže srednje (sekundarno) obrazovanje. Osposobljenosti se razvijaju i dalje s pomoću svih oblika cjeloživotnog učenja, a ne samo školovanjem.

## **Temeljna načela i smjernice razvoja cjeloživotnog učenja**

Kao što je poznato, u Europi ne postoji jedinstveni školski, odnosno obrazovni sustav. No ono što nacionalne obrazovne sustave ujednačuje jesu neki zajednički ciljevi i zajednička načela njihove izgradnje te značajke funkcioniranja, što jamče podjednake obrazovne i odgojne učinke. To na duži rok dovodi do sličnog ustroja obrazovno-odgojnih sustava što je predmetom međunarodne standardizacije (*International Standard Classification of Education*, 1997). Ti standardi nisu obvezni nego se preporučuju i prihvaćeni su u većini zemalja. Kako Hrvatska teži ulasku u Europsku uniju, važno je u razvoju nacionalnog obrazovnog sustava voditi računa o zajedničkim načelima na kojima se obrazovni sustavi danas u Europi razvijaju.

Proteklih petnaestak godina vodile su se u Europi intenzivne rasprave o obrazovnoj problematici, a u tom sklopu i rasprave o obrazovnim načelima. Prihvaćanjem zamisli o cjeloživotnom učenju i društvu koje uči, velike su

konceptualne diskusije o obrazovanju privedene kraju (*The Concrete Future Objectives of Education Systems*, 2001). Utemeljivanjem prosvjetne politike na koncepciji cjeloživotnog učenja i razvijanjem društva koje uči, utvrđena je takva dugoročna orijentacija razvoja obrazovanja iz koje izlaze i načela, odnosno smjernice (*policy directions*) za praktičnu provedbu koncepcije. To su prihvatile i druge međunarodne organizacije koje se bave obrazovanjem kao što su UNESCO i Europska komisija.

**Glavne značajke sustava cjeloživotnog učenja, iz kojih izlaze načela (smjernice) njegova razvoja jesu (*Education Policy Analysis*, 2001):**

1. Cjeloživotno učenje je sustav uvjeta za učenje tijekom čitavog života koje obuhvaća sve oblike formalnog i neformalnog učenja. Svaki oblik učenja treba biti povezan s ostalima kako bi se omogućio prijelaz i napredak učenika kroz različite faze učenja. Prema ovoj se značajki cjeloživotno učenje najviše razlikuje od drugih pristupa prosvjetnoj politici. Niti jedan drugi konkurentski pristup nije stvarno sustavski; svi su sektorski ograničeni. Iz ovoga se, ujedno, vidi da je koncept cjeloživotnog učenja bitno širi od pojma obrazovanja odraslih (ili povratnog obrazovanja), što su prije bili pojmovi koji su se izjednačavali.
2. U središtu obrazovnog interesa jesu potrebe osobe koja uči. To dovodi do preokreta u prosvjetnoj politici usredotočenoj na formalne institucionalne aranžmane učenja; središte pozornosti se premješta s obrazovne ponude na obrazovne zahtjeve.
3. Cjeloživotno učenje naglašava važnost motivacije za učenje i usredotočuje pozornost prema samousmjerenom učenju (*self-directed learning*) kojim osoba koja uči donosi odluke o izboru sadržaja i oblika učenja.
4. Prosvjetna politika koja se temelji na cjeloživotnom učenju vodi računa o uravnoteženom postizanju ekonomskih, društvenih, kulturnih ciljeva i osobnom razvoju. Cjeloživotni pristup obrazovanju uvažava činjenicu da se na individualnoj razini obrazovni prioriteti mogu tijekom života mijenjati te da se u formuliranju prosvjetne politike svaki cilj treba uzeti u obzir.

Navedene značajke cjeloživotnog učenja uvjetuju načela njegova prikladna ostvarivanja, odnosno smjernice njegova dugoročnog razvoja (*policy directions*). To se očituje u području kurikuluma (programskom podsustavu), metodama i organizaciji izvedbe (tehnološkom podsustavu) te u povezivanju obrazovanja s njegovom okolinom.

## Stvaranje društva koje uči – finski primjer

Unatoč načelnoga prihvaćanja koncepcije društva koje uči ipak je i nadalje otvoreno pitanje kako do njega doći (Young, 1998). Moguća metoda kojom se može doći do odgovora na to pitanje jest analiza uvjeta (determinanti) obrazovnog uspjeha zemalja koje su u međunarodnim komparativnim ispitivanja obrazovnih postignuća kao što su *Programme for International Student Assessment – PISA* i *International Adult Literacy Survey – IALS (Education Policy Analysis, 2002)* postigle najbolje rezultate. Iako se rezultati tih studija (osobito PISE) u medijima komentiraju slično kao što se komentiraju sportski rezultati postignuti na svjetskim prvenstvima ili olimpijskim igrama, njihova analiza omogućuje posve drukčije zaključke. Naime, na međunarodnim natjecanjima u sportu ili znanju nastupaju najbolji predstavnici pojedinih zemalja, a ne za nacionalnu populaciju reprezentativni uzorci. Kao što sportski uspjesi (broj olimpijskih medalja na zimskoj olimpijadi) nemaju indikativnu vrijednost za to koliko je neka nacija skijaška, tako niti postignuća na olimpijadama znanja nisu ogledalo znanja i mjerilo kvalitete nacionalnih obrazovnih sustava.

U međunarodnim komparativnim istraživanjima znanje se ispituje na velikim reprezentativnim i usporedivim uzorcima. Rezultati se statistički obrađuju s pomoću deskriptivnih i inferencijalnih statističkih postupaka. Deskriptivna statistika sadrži prikaz prosječnih vrijednosti i varijabiliteta oko prosjeka te međunarodne rangliste prema tim pokazateljima. Inferencijalna pak analiza se provodi tako da se na temelju utvrđenih korelacija između različitih mogućih čimbenika kvalitete obrazovnih postignuća i samih postignuća, utvrđuju koeficijenti determinacije. Oni kvantificiraju intenzitet povezanosti (utjecaja) pojedinih čimbenika obrazovnih postignuća ili neke druge zavisne varijable (zadovoljstva učenika ili drugog što se smatra važnim). Kako sama korelacija nije dokazom utjecaja, to se provodi statistička (ne eksperimentalna) kontrola drugih mogućih faktora. Na taj način se povećava konkluzivnost dobivenih rezultata što omogućuje njihovu smislenu interpretaciju.

Moguće je na taj način objasniti uspjeh obrazovno najuspješnijih zemalja kao što je Finska koja je, uzevši u obzir čitalačku, matematičku i prirodoslovnu pismenost, postigla najbolje ukupne rezultate. Taj je uspjeh objašnjen analizom što ga je provela istraživačka skupina koja je analizirala PISA-rezultate u Finskoj (Väljärvi i dr., 2002). U konstelaciji različitih međusobno povezanih čimbenika objašnjen je veliki dio varijance u čitalačkoj pismenosti na kojoj je bilo težište u PISA-istraživanju 2000. godine (svako PISA-istraživanje ima težište na drugoj vrsti pismenosti). Pokazalo se da je to impregniranost finskoga devetogodišnjeg komprehenzivnog obrazovanja (*single structure education*) općeobrazovnim sadržajima velike transferne vrijednosti, odsustvo eksplicitnih ili prikrivenih oblika eksterne diferencijaci-

je učenika, uključenost učenika u školu i pozitivan stav prema učenju, visoki stupanj individualizacije nastave, dobra komunikacija između škole i roditelja te kvalitetna obiteljska potpora.

Kod matematičke pismenosti važan je čimbenik self-koncept u matematici, odnosno samopouzdanje učenika u vlastite matematičke sposobnosti. Korelacija između kompjutorske pismenosti i drugih pismenosti je zakrivljena. Postignuća djevojaka su bila viša od postignuća mladića (rodne su razlike u korist djevojaka u Finskoj najveće među svim OECD zemljama). **I što je najvažnije, visoka prosječna nacionalna postignuća bila su ostvarena uz najmanje razlike među školama koje se nalaze u različitim finskim regijama.**

Obrazovni sustavi razvijaju se na dugogodišnjoj nacionalnoj obrazovnoj tradiciji. No u globaliziranom svijetu dolazi spontano do preuzimanja dobrih rješenja radi povećanja međunarodne kompetitivnosti. Obrazovni su sustavi Finske i Švedske primjeri uspješnih sustava koji su se postupno razvijali zbog društvenih potreba. Skandinavska društva su morala biti što racionalnija zbog općenito oskudnih prirodnih resursa (kojima najviše oskudijevaju Finska i Švedska). To tjera te najsjevernije europske zemlje da najracionalnije upotrebljavaju ono s čim raspolazu – a to su ljudi.

## Kriteriji za razvoj društva koje uči

Torsten Husén je već daleke 1974. godine formulirao koncept društva koje uči ističući četiri kriterija koje treba ispuniti da bi se takvo društvo uspostavilo. To su: 1) građani trebaju imati mogućnosti cjeloživotnog učenja, 2) obveznim formalnim obrazovanjem (školovanjem) treba u potpunosti obuhvatiti učeničku generaciju (nema obrazovnog isključivanja), 3) informalno učenje se pozicionira u središte, a samoobrazovanje se mora ohrabrivati, 4) druge neškolske organizacije trebaju podupirati obrazovanje što im se vraća kao razvojni čimbenik (Husén, 1974). Time je označen konceptualni okvir za obrazovne promjene u posljednjim desetljećima. Otada se nordijske zemlje trude razvijati svoja društva kao društva koja uče. Najdalje je u tome otišla Finska što potvrđuje njezina supremacija u međunarodnim usporednim istraživanjima obrazovnih postignuća. **Za društvo koje uči najvažnija su sljedeća systemska obrazovna rješenja: jedinstveno devetogodišnje osnovno obrazovanje bez vanjske diferencijacije, šestogodišnje primarno obrazovanje s nastavom usmjerenom na učenika te ujednačavanje obrazovnog standarda diljem zemlje.**

Nordijski PISA-istraživači opisuju to sljedećim riječima: «Nordijska strategija izgradnje visoko kvalitetnog i ujednačenog obrazovanja se temelji na javnom konprehenzivnom školskom sustavu bez selekcije, grupiranja (*tracking*) ili usmjeravanja učenika tijekom osnovnog obrazovanja do 16. go-

dine. Dio je te strategije razvijanje školske mreže tako da učenici imaju školu u blizini svojih domova gdje je god to moguće, a ako nije, kao u ruralnim područjima, osiguran besplatan prijevoz do udaljenije škole. Uključivanje djece s posebnim potrebama i dodatni napor u poučavanju kako bi se minimalizirala niska postignuća također su karakteristični za skandinavski obrazovni sustav.» (Lie, Linnakyla i Roe, 2003)

Školska reforma u Finskoj kojom se uspostavila jedinstvena osnovna škola s produženim primarnim obrazovanjem, tijekom je sedamdesetih i osamdesetih godina bila osporavana od desnih političkih stranaka, ali i srednjoškolskih nastavnika (i nastavničkih fakulteta). Prvima nije odgovaralo egalitizirajuće društveno djelovanje tako reformirane osnovne škole, a drugima nije odgovaralo produljenje primarnog obrazovanja. Tek krajem osamdesetih došlo je do paradigmatškog preokreta u razumijevanju tih promjena s obzirom na njihovu važnost za ukupan društveni razvoj i kompetitivnost nacionalnoga gospodarstva. Radi ubrzanja promjena provedena je i decentralizacija obrazovanja koja je vodstva škola učinila odgovornima za izradu izvedbenih programa, način njihove implementacije i sustavnu evaluaciju škole. Bio je to ujedno i snažan poticaj unapređivanju kvalitete učiteljske profesije koja je iznijela ovakve opsežne promjene. Smatra se da je time učinjen povijesni preokret u finskom i općenito skandinavskom obrazovanju (Simola, Rinne i Kivirauma, 2002).

Razumije se, društvo koje uči se ne ostvaruje samo komprehenzivnim osnovnim obrazovanjem te visokim i ujednačenim obrazovnim standardom. Važan je što veći obuhvat djece predprimarnim obrazovanjem te stvaranje uvjeta da daljnje poslijeobvezno obrazovanje i visoko obrazovanje bude jednako dostupno svima i da bude kvalitetno ostvareno. Nadalje, od iznimne je važnosti stvaranje uvjeta da se oni što su napustili više srednje obrazovanje prije njegova završavanja mogu u njega ponovno uključiti sustavom povratnog obrazovanja. Proglašavanje višeg srednjeg obrazovanja obveznim nije se pokazalo uspješnim u smanjivanju osipanja učenika. Suradnja školstva i privrede je također nužna kako bi škola obrazovala profile što su potrebni na tržištu rada. Kompanije pak intenziviraju trajnu izobrazbu svojih zaposlenika za potrebe što ih kontinuirano donose tehnološke promjene. Na to ih prisiljava utakmica na međunarodnom tržištu roba i usluga. Obrazovanje odraslih prepoznato je kao jedan je od uvjeta konkurentnosti nacionalne ekonomije.

Obrazovanje je bilo jedan od temeljaca države blagostanja u skandinavskim državama, odnosno kvalitete života u njima. No smisao se države blagostanja promijenio u uvjetima globalizacije. **Koncept države blagostanja (*welfare state*) se mijenja u smjeru kompetitivne države (*competitive state*).** No, kompetitivna država još je više upućena na obrazovanje i još više postaje društvo koje uči nego što je to u državi blagostanja. Radi poboljšanja međunarodne konkurentnosti ostvaruje se partnerstvo škole s poduzećima,

poslodavcima i sindikatima. Obrazovanje je istodobno pod utjecajem poduzeća i civilnog društva, pri čemu ono povratno djeluje na ekonomski razvoj i razvoj civilnog društva. Kao što je poznato, Finska je, zahvaljujući i svojem obrazovnom sustavu, uz SAD, gospodarski najkonkurentnije gospodarstvo.

Koliko su ova postignuća poučna i za druge zemlje ovisi o njihovom razumijevanju stvarne uloge obrazovanja u nacionalnom razvoju. No realizacija ideje društva koje uči ne ovisi toliko o njezinoj konceptualnoj privlačnosti, nego ponajviše o društvenom kontekstu – stvarnim razvojnim potrebama i relativnoj snazi onih društvenih skupina kojima pogoduje i onima kojima ne odgovaraju strukturne obrazovne promjene. Zemlja koja ne stvara proizvode s velikom dodanom vrijednošću, nego se oslanja na prirodne resurse i usluge, i koja ima tradiciju preraspodjele stvorenih bogatstava, nema one potrebe za obrazovanjem kao zemlja siromašna prirodnim bogatstvima, čije je stanovništvo usmjereno na proizvodnju i štednju, a ne na preraspodjelu i potrošnju. A i Finskoj je trebalo vremena da konzervativne političke snage i tradicionalni srednjoškolski sektor (i institucije koje formiraju srednjoškolske učitelje) prihvate produljenje osnovnog obrazovanja i unutar njega produljenje primarnog obrazovanja.

U uvjetima globalizacije i izgradnje kompetitivne države, dobra obrazovna rješenja postaju privlačnija, osobito za male zemlje koje se moraju otvarati, a ne zatvarati ako žele opstati i napredovati. Tiha skandinavizacija europskog obrazovanja postaje proces koji nije nametnut izvana, nego je dijelom modernizacije društva. **Hrvatska ima tradicionalni osmogodišnji sustav obveznog osnovnog obrazovanja kakav više nema niti jedna članica Europske unije** (niti Austrija nema osmogodišnje obvezno obrazovanje). Srećom ona ne provodi ranu vanjsku diferencijaciju kao što je provode Austrija i Njemačka. Ali ne provodi niti unutarnju diferencijaciju u drugom stupnju osnovnog obrazovanja što je strukturna karakteristika uspješnih obrazovnih sustava. I njezino je primarno obrazovanje s europskoga gledišta substandardno. UNESCO preporučuje šestogodišnje primarno obrazovanje i nakon toga trogodišnju niže sekundarno obrazovanje što zajedno tvore obvezno osnovno obrazovanje (*International Standard Classification of Education – ISCED, 1997*).

Napori Hrvatske da se što prije priključi Europskoj uniji jačat će potrebu za prilagođavanjem strukture hrvatskog obveznog školovanja međunarodnim standardima. Istodobno će jačati otpori onih čimbenika na prosvjetnoj sceni kojima takva promjena ne odgovara. Može se očekivati da će se produljenje i unutarnje restrukturiranje osnovnog obveznog obrazovanja pokušati zamijeniti produljenjem obveznog školovanja na taj način da se dio ili čitavo više srednje obrazovanje proglasi obveznima. **Time se, međutim, ne postiže svrha produljenja obveznog osnovnog obrazovanja – kvalitetnije stjecan-**

**je novih ključnih kompetencija što su građanima ujedinjene Europe potrebne za život u društvu i ekonomiji, utemeljenima na znanju.**

LITERATURA

- A Memorandum on Lifelong Learning* (2000). European Commission, Eurostat: Unit E-3: Education, health and other social fields.
- Antikainen, A. (ur.) (2005) *Transforming a Learning Society: The case of Finland*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Altbach, P. G. (1991) *Student political activism*. U: P. G. (ur.) Altbach. *International Higher Education: An Encyclopedia*. Vol. 1. New York: Garland.
- Fisher, J. E. (1981) *The concept of Educology and the Classification System used in Educational Studies*. U: J. E. (ur.) Christensen. *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D. C.: University Press of America.
- Coombs, P. H. (1968) *La Crise Mondiale de L'Education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Delors, J. (ur.) (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. (hrvatski prijevod: Delors, J. (ur.) 1998. *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.)
- Dohmen, G. (1996) *Lifelong Learning: Guidelines for a Modern Education Policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Education Policy Analysis: Education and Skills* (2001). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Education Policy Analysis* (2002). Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- European Commission, Eurostat* (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Unit E-3: Education, health and other social fields.
- Fägerling, I., Saha, L. J. (1989) *Education and National Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Faure, E. i dr. (1972) *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Hidden Challenges to Education Systems in Transition Countries*. Washington, D. C.: The World Bank, Human Development Sector.
- Husén, T. (1974) *London: Learning Society*. London: Methuen.
- Inkeles, A., Smith, D. H. (1974) *Becoming Modern: Individual Change in Six developing Countries*. London: Heinemann Educational.
- International Standard Classification of Education – ISCED 1997*. UNESCO. (hrvatski prijevod: *Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja*. Zagreb: Državni zavod za statistiku. 2000.)

- Ireland: National Development Plan 2000-2006*. Dublin: Government Publication Office.
- Lie, S., Linnakylä, P. i Roe, A. (2003) *Northern Lights on PISA: Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development.
- Meyer, J., Rubinsson, R. (1975) *Education and political development*. U: Kerlinger, F. (ur.). *Review of Research in Education*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Pastuović, N. (1999) *Teorija modernizacije*. U: Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen: 403-413.
- Psacharopoulos, G. (1985) *Returns to education: A further international update and implications*. *Journal of Human Resources*. 20: 583-604.
- Saha, L. J., Fägerlind, I. (1994) *Educational and Development*. U: Husén, T., Postlethwaite, T. N. (ur.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press: 1648-1655.
- Simola, H., Rinne, R. i Kivirauma, J. (2002) *Abdication of the Education State or Shifting Responsibilities? The Appearance of a New System of Reason in Constructing Educational Governance and Social Exclusion/Inclusion in Finland*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 43: 247-264.
- Sirgy, M. J. (1986) *A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher*. *The American Journal of Economics and Sociology*. 45 (3): 329-342.
- The Concrete Future Objectives of Education Systems* (2001). Brussels: Commission of the European Communities. Report from the Commission.
- Young, M. F. D. (1998) *The Curriculum of the Future*. London: Falmer.
- Väljjarvi, J. i dr. (2002) *The Finnish Success in PISA – and some reason behind it*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Wagner, D. A. (1985) *Islamic education: Tradicional pedagogy and contemporary aspects*. U: Husén, T., Postlethwaite, T. N. (ur.) *International Encyclopedia of Education*. 1. izdanje. Oxford: Pergamon Press.
- White paper on education and training: Teaching and Learning - Toward the Learning Society* (1995). Luxembourg: Commission of the European Communities, Office for Official Publications of the European Communities. (hrvatski prijevod: 1996. *Prema društvu koje uči*: Bijeli dokument o obrazovanju. Zagreb: Educa.)

## HOW TO ACHIEVE A LEARNING SOCIETY

Nikola Pastuović

### Summary

*This paper discusses the concepts of “learning society” and “knowledge society” and their use in scientific and political discourse. The economic, political, and cultural aims of education and their relations to social development and quality of life are also considered. Special attention is paid to the problem of the transposition of scientific understandings about lifelong learning into educational policy which strives to contribute to the development of the knowledge society. The Finnish educational experience in developing a knowledge society is shown, which is instructive for countries which have proclaimed the knowledge society as their social development strategy. Croatia belongs to this circle of countries.*

**Key words:** *learning society, social development, quality of life, lifelong learning, primary education*