

CJELOŽIVOTNO UČENJE I PROMJENE U ŠKOLOVANJU

Nikola Pastuović

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

npastuovic@mail.inet.hr

Sažetak – U radu se opisuje koncept cjeloživotnog učenja i njegov razvoj tijekom druge polovine dvadesetog stoljeća. Navode se značenja drugih srodnih koncepata kao što su kontinuirano obrazovanje, permanentno obrazovanje i povratno obrazovanje. Posebno se prikazuju pojedini oblici cjeloživotnog učenja – formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, informalno obrazovanje i iskustveno učenje – s pomoću kojih se ostvaruje koncept cjeloživotnog učenja. Prikazuju se glavne konceptualne implikacije cjeloživotnog učenja na promjenu razumijevanja obrazovanja kao školovanja i tradicionalnog shvaćanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima. Navode se i obrazlažu kvantitativne i kvalitativne promjene u osnovnom i srednjem školstvu koje su u funkciji realizacije koncepcije cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, oblici cjeloživotnog učenja, rekonceptualizacija školovanja, individualizacija nastave, razredna nastava

„Cjeloživotno učenje“ postalo je jedna od veoma često upotrebljavanih sintagmi ne samo u stručnim raspravama nego i u svakodnevnom govoru. Cjeloživotno je učenje tijesno povezano s problematikom obrazovanja odraslih pa se stječe dojam da su to istoznačnice, makar one to nisu. Kako se cjeloživotno učenje povezuje i s nekim drugim konceptima, nužno je razjasniti pojam cjeloživotnog učenja prikazujući historijat nastanka koncepta i njegovu uporabu u međunarodnom kontekstu.

Koncept cjeloživotnog učenja

Naziv „cjeloživotno obrazovanje“ (*lifelong education*), odnosno „cjeloživotno učenje“ (*lifelong learning*), pojavio se u Engleskoj u dvadesetim godinama prošlog stoljeća. Koncept cjeloživotnog obrazovanja, odnosno

učenja, potaknut je razvojem ideje i prakse obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada kao što su Engleska, Njemačka i skandinavske zemlje. Koncept cjeloživotnog obrazovanja i njegove inačice nisu nastale u zemljama sjeverne Amerike (u SAD-u i Kanadi), nego u zemljama zapadne i sjeverne Europe. Pravi je zamah ideja cjeloživotnog obrazovanja došla tek nakon Drugoga svjetskog rata. Naziv cjeloživotno obrazovanje postao je međunarodno prihvaćen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih koje su održane u organizaciji UNESCO-a (1960. i 1965. godine). **Razvoj koncepta obrazovanja odraslih bitno je pridonio formiranju koncepta cjeloživotnog obrazovanja** (Jarvis, 1983.). Termin *cjeloživotno obrazovanje* bio je promoviran posredstvom UNESCO-vih publikacija početkom sedamdesetih godina (Faure i sur. 1972.). Termin *cjeloživotno učenje* prevladao je 1996. godine na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Europe, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a što je održan u Parizu, na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatički preokret „od obrazovanja k učenju“ koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme. Također je zaključeno da „cjeloživotno učenje za sve“ treba biti vodeće načelo buduće obrazovne politike.

Dave je po mišljenju mnogih značajke cjeloživotnog obrazovanja najuspješnije sažeo u sljedećem opisu: **„Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja** (Dave, 1976., str. 35-36). Poslije je u koncept cjeloživotnog učenja uključeno i iskustveno učenje. „Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća namjerno i nenamjerno (slučajno), tj. iskustveno učenje“ (Titmus, 1989., str. 548).

Terminu *cjeloživotno obrazovanje* prethodili su i dalje se s njim istodobno izmjenjivali neki drugi koncepti sličnog, ali ne i posve jednakog značenja. To su: kontinuirano obrazovanje (*continuing education*), permanentno obrazovanje (*permanent education*) i povratno obrazovanje (*recurrent education*) (Sutton, 1994).

Kontinuirano obrazovanje najčešće označava profesionalno neformalno obrazovanje odraslih koje slijedi nakon završetka osnovnog obrazovanja. Prema nekim shvaćanjima kontinuirano obrazovanje obuhvaća i trajno neprofesionalno obrazovanje, čak i školovanje odraslih nakon osnovnog. Neke su definicije kontinuiranog obrazovanja tako široke (obuhvaćaju čak i obvezno školovanje djece) da se gubi razlika između koncepta kontinuiranog i cjeloživotnog obrazovanja (Thomas, 1981).

Permanentno obrazovanje odnosi se na trajno usavršavanje, odnosno održavanje osposobljenosti u skladu s novim spoznajama u nekom području. To je značenje blisko značenju kontinuiranog obrazovanja. Postoje konceptualne razlike između francuskog pojma *education permanente* i engleskog *permanent education*. Francuska interpretacija permanentnog obrazovanja bliža je konceptu cjeloživotnog obrazovanja.

Povratno (rekurentno) obrazovanje označava proces što se očituje u izmjenjivanju razdoblja učenja i rada tijekom života. Povratno se obrazovanje razumije i kao strategija za realizaciju cjeloživotnog obrazovanja. U tom slučaju povratno obrazovanje obuhvaća i neformalno obrazovanje i njegovo se značenje približava konceptu kontinuiranog obrazovanja i konceptu obrazovanja odraslih. Kao što vidimo, navedeni su termini mijenjali značenje, njihova se značenja dijelom preklapaju i nemaju posve isto značenje u različitim zemljama.

Termin cjeloživotno učenje pojavio se kasnije i ima gotovo isto značenje kao i cjeloživotno obrazovanje. Njime se želi naglasiti potreba premještanja težišta edukativnog procesa s programa i učitelja na osobu koja uči (jer se učenje odvija u učeniku) i samoupravljujivost odraslih u procesu učenja. Postoji i znanstveno opravdanje za promjenu naziva. Naime, koncept učenja širi je od koncepta obrazovanja. Učenje može biti i namjerno i nenamjerno, dok je obrazovanje ograničeno na namjerno učenje, pa ono ne obuhvaća nenamjerno iskustveno učenje.

Ključne implikacije koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja, jesu promjena razumijevanja obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima. Prema tradicionalnom shvaćanju, život je podijeljen u dva odvojena razdoblja: razdoblje djetinjstva i mladenaštva u kojemu se uči i razdoblje odraslosti u kojemu se radi. Cjeloživotno učenje proširuje koncept obrazovanja sa školovanja mladih (i odraslih) na neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih.

Na razvoj koncepta cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, presudno je djelovalo rasvjetljavanje svjetske krize obrazovanja (Coombs, 1968). Kriza obrazovanja očitovala se u sve većem raskoraku između materijalnih i ljudskih ulaza (*inputa*) u školovanje i ostvarenih izlaza i učinaka obrazovanja na gospodarski i društveni razvoj. Krizu je Coombs objasnio činjenicom da je rigidna organizacija skupog i radno intenzivnog školskog sustava neprikladna za zadovoljavanje novih obrazovnih potreba koje nastaju u gospodarskoj, političkoj i sociokulturnoj okolini obrazovanja koja se brzo mijenja. Izlaz iz obrazovne krize Coombs vidi u neformalnom obrazovanju. Nakon toga je uslijedio veliki teorijski napor da se koncept neformalnog obrazovanja jednoznačno definira. Mnoštvo je različitih definicija neformal-

nog obrazovanja bilo zajedničko to da su ga razlikovale od formalnog obrazovanja. Neformalno je obrazovanje određeno kao ono obrazovanje koje se odvija izvan redovnog školskog sustava. Istodobno se razvijao i koncept informalnog učenja pa se javila potreba razlikovanja neformalnog i informalnog obrazovanja te iskustvenog učenja.

Oblici cjeloživotnog učenja

Oblici cjeloživotnog učenja mogu se razlikovati prema sljedećim kriterijima: prema stupnju namjernosti (organiziranosti), strukturiranosti uvjeta u kojima se učenje odvija (prostor, oprema, udžbenici, kvalifikacije nastavnika, metode učenja/poučavanja, funkcionalnost (neposredna primjenjivost) znanja, vještina i stavova te stupanj certificiranosti obrazovnih ishoda. Poredani prema tim kriterijima oblici cjeloživotnog učenja su: formalno obrazovanje (*formal education*), neformalno obrazovanje (*nonformal education*) i informalno obrazovanje (*informal education*). Nenamjerno je učenje iskustveno učenje (*experiential learning*). Iskustveno učenje nije organizirano ni strukturirano.

Günther Dohmen je na zahtjev Ministarstva obrazovanja, znanosti, istraživanja i tehnologije Savezne Republike Njemačke istražio koncepte pojedinih oblika cjeloživotnog učenja kako ih razumiju u razvijenim zemljama, kao i njihove potencijalne implikacije na suvremenu obrazovnu politiku (*Dohmen, 1996.*). Prikazujemo njegova određenja pojedinih oblika cjeloživotnog učenja te način na koji su pojedini oblici operacionalizirani u Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (*International Standard Classification of Education, ISCED-1997.*), čime su međunarodno kodificirani.

Formalno obrazovanje je školovanje. Ono je najviše organizirani oblik učenja. Formalno obrazovanje je službeno (regularno) strukturirano učenje, organizirano od obrazovne institucije i rezultira priznatim certifikatom, tj. diplomom kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja.

Prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (2000.) formalno obrazovanje provodi se u sustavu škola, koledža, sveučilišta i drugih službenih ustanova, koje obično čine neprekinutu „ljestvicu“ obrazovnih stupnjeva. Ono obično započinje u dobi od pet do sedam godina te u punom vremenu (full-time) traje obično do dobi od 20 ili 25 godina. Viši stupnjevi obrazovanja mogu se izvoditi i kao obrazovanje uz rad (*part-time*). Formalno obrazovanje rezultira diplomom o završenom stupnju obrazovanja.

Neformalno obrazovanje je, prema Dohmenu, svaki tip organiziranog učenja što ne vodi priznatom certifikatu, odnosno diplomi kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja. Ta je definicija preširoka jer je prema njoj infor-

malno učenje dio neformalnog obrazovanja, pa zbog toga ne može postojati kao poseban oblik.

Prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (2000.) neformalno je obrazovanje sustavna organizirana obrazovna aktivnost koja se može provoditi u školama i neškolskim organizacijama i uključuje osobe svih dobnih skupina, od djece do osoba treće životne dobi. Završetak nekog oblika neformalnog obrazovanja može rezultirati potvrdom o uspješno završenom obliku neformalnog obrazovanja, ali se njome ne stječe neki stupanj stručne sprema. Postoje različiti organizacijski oblici neformalnog obrazovanja kao što su: seminar, tečaj, savjetovanje, simpozij, konferencija i drugi. Za svako je neformalno obrazovanje karakteristična eksterna obrazovna potpora osobi koja uči.

Informalno je obrazovanje namjerno učenje bez izvanjske potpore.

Njemu odgovara hrvatski naziv – **samoobrazovanje**. To je oblik namjernog učenja koje je manje organizirano od neformalnog obrazovanja. Neformalno obrazovanje organiziraju institucije i osobe za potrebe drugih osoba koje će uz njihovu pomoć učiti. Informalno obrazovanje pokreće i organizira sama osoba koja će učiti bez izvanjske pomoći drugih.

Glavne su karakteristike informalnog učenja (*Watkins i Marsick, 1992.*):

- nije organizirano izvana
- nema formalnu strukturu
- odluku o njemu donosi osoba koja uči pa se radi o čistom obliku samoupravljivog autonomnog učenja (*self-determined learning*)
- izlazi iz iskustva i situacijskih izazova
- odvija se tijekom dnevnog života i rada.

Samoobrazovanje (*self-education, Selbstbildung*) može biti potpuno samostalno (pojedinaac samostalno određuje cilj svojega učenja, planira, organizira i vrednuje rezultate svojega učenja) ili pri tome može zatražiti određenu pomoć drugih pojedinaca i institucija (*Matković i Poljak, 1989., str. 320-321*).

No, ne definiraju informalno obrazovanje svi na taj način. U utjecajnom priručniku *Cjeloživotno obrazovanje za odrasle* (*Titmus, 1989.*) informalno je obrazovanje koncipirano kao iskustveno učenje i nestrukturirano djelovanje neposredne socijalne okoline na stavove, vrijednosti, vještine i znanje pojedinca. Takvim je određenjem informalno obrazovanje predstavljeno kao kompozit iskustvenog i neformalnog obrazovanja (*Ironsides, 1989., str. 15*).

Nenamjerno ili iskustveno učenje (*experiential learning, learning by doing, incidental learning*) zbiva se u različitim životnim ulogama; ulozi učenika, radnoj, obiteljskoj/roditeljskoj, političkoj, rekreativnoj, ratnoj i drugim. Iskustveno je učenje najčešće nesvjesno. Uči se radeći i prolazeći kroz različite životne situacije. Pri tome aktivnosti kojima se stječe iskustvo nisu

motivirane učenjem, nego zadovoljavanjem različitih ekonomskih, socijalnih i samoostvarujućih motiva. Radom se stječu i usavršavaju različite vještine, što ne znači da zaposlenici rade da bi vježbali, nego rade zato da bi zaradili, ostvarili se u radu itd. Zbog prepoznate efikasnosti iskustvenog učenja i njegove nezamjenjivosti, stažiranje (vježbeništvo) se u nekim zanimanjima (liječničkom, sudačkom) uspostavlja kao obvezni dio procesa stjecanja profesionalnih kompetencija. U tom je slučaju iskustveno učenje organizirano pa ne zadovoljava striktnu definiciju iskustvenog učenja. Pri zapošljavanju pripadnika mnogih zanimanja radno je iskustvo, određeno njegovim trajanjem, jedan od uvjeta pri zapošljavanju.

Pri iskustvenom učenju osoba ne mora biti svjesna da je nešto naučila, odnosno da se nenamjernim učenjem promijenila. Nenamjerno učenje ponekad se naziva prirodnim učenjem što može navesti na pogriješan zaključak da je namjerno učenje neprirodno. Stoga izbjegavamo upotrebu naziva prirodno učenje kao sinonim za nenamjerno učenje.

Oblici učenja kombiniraju se u provođenju cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja. Cjeloživotno učenje ne zamjenjuje tradicionalno školovanje, što se u početku smatralo mogućim, a zbog nedostataka školovanja i poželjnim, nego je to fleksibilni sustav oblika učenja koji omogućuje cjeloživotno stjecanje i razvijanje kompetencija koje su ljudima potrebne za život u odrasloj dobi. Kako su faze cjeloživotnog učenja povezane, primjena koncepcije cjeloživotnog učenja zahtijeva reinterpretaciju školovanja, ali i obrazovanja odraslih koje je prije postojalo kao paralelni sustav obrazovanja neovisan o školovanju.

Promjene u osnovnom obrazovanju

Promjene u školskom obrazovanju, što proizlaze iz primjene koncepcije cjeloživotnog učenja, kvantitativne su i kvalitativne. One su najizrazitije u osnovnom obrazovanju. Osnovno je obrazovanje do prije šezdesetak godina trajalo svega četiri godine i za većinu je stanovništva predstavljalo obrazovni maksimum. **Kvantitativne promjene osnovnog obrazovanja koje pridonose realizaciji koncepcije cjeloživotnog obrazovanja sastoje se u njegovu omasovljenju (potpunom obuhvatu generacije) i produžavanju na devet, odnosno deset godina.** Danas zemlje u kojima osnovno obrazovanje traje kraće od devet godina nisu obrazovno konkurentne, što se vidi iz rezultata međunarodnih istraživanja različitih vrsta pismenosti (*Program of International Student Assessment – PISA*, 2000., 2003., 2006. www.oecd.org). Produžavanje osnovnog obveznog obrazovanja rezultat je gospodarskog i socijalnog razvoja. Kako je život u razvijenom društvu zahtjevniji od života u jednostavnom, osposobljavanje građana za uspješno snalaženje u njemu nužno traje duže.

Osnovno obrazovanje (uz preprimarno obrazovanje) predstavlja početak organiziranog cjeloživotnog učenja pa njegova kvaliteta proizvodi dugoročne učinke na uspješnost cjeloživotnog učenja. **Promjene osnovnog obrazovanja, što trebaju poboljšati njegovu učinkovitost u realizaciji koncepcije cjeloživotnog učenja, sastoje se ponajprije u promjenama programa i uvjeta za njegovo uspješno izvođenje.** Suvremeni program osnovnog obrazovanja proizlazi iz zahtjeva što ih nameće život u društvu znanja. Ti su zahtjevi artikulirani u novim ključnim kompetencijama (*new key competencies*) čijim se usvajanjem pojedinac osposobljava za život u društvu znanja (*Key Competencies*, 2002.). Jedna od ključnih kompetencija jest i osposobljenost za daljnje učenje. S programom osnovnog obrazovanja trebaju biti usklađeni ostali elementi kurikulumskog sustava (organizacija nastave, metode poučavanja, vrednovanje). Orijehtacija na ključne kompetencije vodi smanjenju količine specifičnih informacija koje se, prema potrebi, mogu naknadno naučiti iz drugih izvora, a težište se učenja stavlja na svladavanje osnovnih intelektualnih vještina i ostalih znanja velike transferne vrijednosti što imaju dugi „poluživot“. Takva znanja i vještine predstavljaju nacionalni obrazovni standard kojim se nastoji osigurati podjednaka osposobljenost građana zemlje za nastavak obrazovanja, odnosno za daljnje cjeloživotno učenje.

Kvaliteta osnovnog obrazovanja, definirana s pomoću obrazovnih i odgojnih ishoda iz sustava osnovnog školovanja, u velikoj mjeri ovisi o usklađenosti tzv. vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja. Uvjeti učenja su svi čimbenici o kojima ovise rezultati učenja (obrazovna i odgojna postignuća ili obrazovno-odgojni ishodi) (*Gagné*, 1985.). Najvažniji su vanjski uvjeti učenja: zgrade i oprema škole, program, metode poučavanja i vrednovanja te osposobljenost učitelja. Skup se vanjskih uvjeta učenja može nazvati pedagoškim standardom. Unutarnji uvjeti učenja su psihičke osobine učenika o kojima ovisi uspjeh u učenju. To su kognitivni kapacitet učenika (intelektualne i psihomotorne sposobnosti), predznanje i motivacija za učenje. Program, metode poučavanja i vrednovanje obrazovnih i odgojnih postignuća trebaju korespondirati sposobnostima, predznanju i motivaciji učenika jer se u tom slučaju bolje iskorištavaju potencijali učenika. Ako je program pretežak ili prelagan s obzirom na sposobnosti i predznanje učenika, ili su metode poučavanja neprikladne, učenici neće naučiti koliko bi mogli. **Proces usklađivanja vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja sastoji se u individualizaciji nastave ili „nastavi usmjerenoj na učenika“** (*child oriented teaching*). Budući da je svaka nastava usmjerena na učenika, jer njezin je cilj da učenik nešto nauči, isticanje njezine usmjerenosti govori o tome da je moguće poboljšati njezinu učinkovitost tako da nastava uzima u obzir one učenikove osobine o kojima ovisi uspješnost učenja. Individualizacija nastave širi je koncept od individualizacije poučavanja. Ona obuhvaća prilagodbu osobinama učenika ne samo poučavanja nego i sadržaja obrazovanja i načina vrednovanja (ocjenjivanja).

Pri tome je važno naglasiti da razredna i predmetna nastava nemaju isti individualizacijski potencijal.

Individualizacija u razrednoj i predmetnoj nastavi

Kako bi učitelj/učiteljica mogli uskladiti vanjske uvjete učenje s unutarnjima, oni moraju što bolje poznavati svoje učenike i njihove roditelje. Zbog toga je poželjno da razredna odjeljenja ne budu prevelika te da učitelj/učiteljica ima dovoljno vremena upoznati učenike i njihove roditelje s kojima surađuje u procesu razvoja njihove djece. Poznavati učenika znači imati dovoljno točan uvid u status njegovih kognitivnih i motivativnih osobina. Da bi se on stekao, potrebno je dovoljno vremena i dovoljno različitih situacija u kojima različite osobine učenika mogu doći do izražaja. Uz to, nužno je da učitelji/učiteljice budu na odgovarajući način psihološki i pedagoški osposobljeni kako bi mogli prepoznati manifestacije psihičkih osobina učenika i znali optimirati odnos vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja.

Količina vremena kojim učitelj/učiteljica tijekom školske godine raspoložu za upoznavanje učenika u razrednoj, odnosno predmetnoj nastavi bitno se razlikuje. U primarnom obrazovanju učitelj/učiteljica razredne nastave poučava učenike samo jednog razrednog odjeljenja (prosječno oko 15 učenika, najviše do 30 učenika, a u nas prema novom pedagoškom standardu do 28 učenika). Učitelj/učiteljica predmetne nastave poučavaju učenike u nekoliko razrednih odjeljenja u kojima ukupan broj učenika može biti i veći od stotinu. Razredni učitelj/učiteljica imaju zbog toga nekoliko puta više vremena i prilika za upoznavanje svakog pojedinog učenika i za suradnju s roditeljima nego učitelj/učiteljica koji izvode predmetnu nastavu. Dakako, razredni učitelj/učiteljica imaju više vremena i za individualizirano poučavanje i za individualizirano odgojno djelovanje. To je od iznimnog značenja jer se upravo od osnovne škole očekuje da bude odgojna institucija koja zajedno s roditeljima formira učenika. Kako je organizirano afektivno učenje (odgoj) još suptilniji proces od organiziranog kognitivnog učenja (obrazovanja) to je stvaranje uvjeta za individualizaciju afektivnog učenja, barem do dvanaeste godine učenikova života, nužno za odgojnu učinkovitost osnovne škole.

Više individualizirana nastava učinkovitija je od manje individualizirane u svim razdobljima života. No, korist je od individualizacije veća u ranijim razvojnim razdobljima u kojima kognitivne i čuvstvene osobine učenika još nisu stabilizirane. Dvanaesta je godina života prijelomna s gledišta kognitivnog i socijalnog (moralnog) razvoja. Kvocijent inteligencije (IQ) stabilizira se i postaje valjanim prediktorom školskog uspjeha tek u 12. godini života. U toj se dobi odvija prijelaz s konkretno operacijskog mišljenja na formalno operacijsko mišljenje. Oko dvanaeste godine počinje se odvijati i prijelaz s pretkonvencionalne na konvencionalnu razinu moralnog rasuđivanja (*Colby,*

Kohlberg, Gibbs i Lieberman, 1983.). Stoga s dvanaestom godinom završava razdoblje srednjeg djetinjstva u kojemu se odvijaju burne promjene u kognitivnom i socijalnom razvoju.

Za razdoblje srednjeg djetinjstva, koje traje od približno 6. do 12. godine, znakovito je konkretno operacijsko mišljenje (*Piaget, 1958.*). To je mišljenje „konkretno“ jer djeca u tom razdoblju mogu rasuđivati samo o konkretnim opipljivim stvarima, a „operacionalno“ je zbog toga jer djeca mogu s njima izvoditi mentalne manipulacije (operacije) na organiziran sistematičan način. U tom se razdoblju intenzivno razvijaju fluidna i kristalizirana inteligencija kao i sposobnost zapamćivanja pa se enormno povećava količina zapamćenoga znanja. No, to ne znači da se u sve djece ti procesi odvijaju istim tempom i da ona ostvaruju podjednaka postignuća. Neka su djeca naprednija u svim dobima. Govore i čitaju točnije i brže, bolje pamte, bolje shvaćaju matematičke i logičke operacije te ranije počinju razvijati formalno operacijsko mišljenje. Osim toga, razvojni ritam nije u sve djece jednak. Razvoj se pojedinog djeteta ne odvija istim tempom, nego je neujednačen – nakon razdoblja sporijeg razvoja slijede ubrzanja i ponovno usporavanje. Te pojave dovode do znatnih individualnih razlika u kognitivnoj razvijenosti i njezinoj relativnoj (ne)stabilnosti. To zahtijeva praćenje razvoja svakoga pojedinog učenika kako bi sadržaj i način poučavanja te vrednovanje njegovih postignuća bili primjereni njegovu kognitivnom statusu. To je za učitelja/učiteljicu vrlo zahtjevno i od iznimne je važnosti ne samo za poboljšanje školskog uspjeha nego i za ubrzavanje kognitivnog i socijalnog razvoja učenika (za maksimiranje obrazovnih, odgojnih i funkcionalnih ciljeva nastave). Naime, i razvoj mišljenja i moralni razvoj pod znatnim su utjecajem odgovarajuće vježbe. Utvrđeno je da osmogodišnjaci mogu, uz odgovarajuću vježbu, razviti formalno operacijsko mišljenje, a da se, s druge strane, mnogi adolescenti i odrasle osobe ne koriste tim načinom mišljenja (*Surber i Grzesh, 1984.*).

U tome veliku ulogu imaju očekivanja učitelja/učiteljica i njihova predanost individualiziranom poučavanju. Istraživanjima je već u šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog stoljeća utvrđeno da očekivanja učitelja/učiteljica u pogledu učeničkih postignuća na njih znatno utječu (dakako, u granicama njihovih sposobnosti). Učenici od kojih se očekuje više, u prosjeku, više i nauče. Do toga dolazi zato jer se učitelji/učiteljice koji od svojih učenika više očekuju, individualizirajući nastavu, više trude. To pak u učenika povećava motivaciju za učenje jer ih uvjerava da je učitelju/učiteljici uistinu stalo do njihova napretka (*Pygmalion effect*). Osjećaj da je nekome stalo do njihove dobrobiti jedan je od najuspješnijih načina njihova pridobivanja za određenu aktivnost. **Pri tome mlađi učenici od diferenciranog (individualiziranog) pristupa profitiraju više nego stariji.** Individualizirani pristup (orijentacija nastave na učenika) učinkovitiji je kod mlađih učenika jer je u njih razvoj dinamičniji te zato jer se individualizirana pažnja što im je učitelj/učiteljica posvećuje više doimlje mlađih nego starijih učenika. Ako se

od učenika očekuje više, ako se djeluje na njegovu spremnost da uloži više napora, ako je učenje izvor radosti, ako se u školi poštuje i cijeni disciplina te ako vladaju dobri odnosi između učenika i učitelja, odgojna su i obrazovna postignuća učenika bolja i manje ovise o prilikama u obitelji (*The Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003.).

U području moralnog razvoja i (pro)socijalnog ponašanja utvrđena je povezanost moralnog rasuđivanja (mjereno Kohlbergovim testovima moralnog rasuđivanja) s razvojem kognitivnog kapaciteta učenika (inteligencijom i znanjem). Utvrđeno je da se moralno rasuđivanje može razvijati uz pomoć vježbe. Ono se najbrže razvija tako da se djeca suočavaju sa zadacima moralnog rasuđivanja koji su jedan stupanj iznad stupnja koji su već dostigla. Tranzicija prema višim stupnjevima moralnog rasuđivanja ubrzava se kada je postojeći stupanj rasuđivanja pojedinca ispravno utvrđen. **To znači da i vježbanje moralnog rasuđivanja treba biti individualizirano.**

Moralno rasuđivanje i (pro)socijalno ponašanje nisu jedno te isto. Povezanost između moralnog rasuđivanja i ponašanja nije visoka pa se moralno rasuđivanje ne smije izjednačavati s moralnošću. Naime, moguće je ispravno moralno rasuđivati, a nemoralno postupati. Zbog toga je važno poznavati uzroke prosocijalnog i antisocijalnog (agresivnog) ponašanja svakog pojedinog učenika kako bi se edukacijom moglo djelovati ne samo na moralno rasuđivanje nego i na moralno ponašanje.

Agresivno ponašanje zamijećeno je već u predškolske djece. Tijekom srednjeg djetinjstva ono se postupno pojačava. Na njega utječe nasilje u obitelji, pogotovo ako je dijete žrtva, promatranje nasilja na televiziji, nasilje u školi, zatim utječu posljedice (nagrade i kazne) agresivnog ponašanja koje se promatra, kao i posljedice što ih izaziva vlastito agresivno ponašanje. Ako je agresivno ponašanje nagrađeno (a nagrađeno je čim nema izvanjskih neugodnih posljedica), ono se pojačava. Djelovanje tih čimbenika jače je kod mlađe djece i čuvstveno osjetljivije djece. Odgojni postupci, da bi bili učinkoviti, trebaju biti prilagođeni obiteljskoj situaciji djeteta i njegovoj odgojivosti. Odgojivost se osobe sastoji u brzini i lakoći usvajanja vrijednosti, stavova i navika. Ona ovisi o osjetljivosti živčanog sustava i sklonostima prema prosocijalnom, odnosno antisocijalnom (agresivnom) ponašanju. Kao što su velike individualne razlike u poučljivosti (brzini i lakoći učenja znanja) tako postoje i velike individualne razlike u odgojivosti. Stoga ne samo obrazovanje već i odgoj treba biti visoko individualiziran. **Zbog veće mogućnosti individualizacije odgojni potencijal razredne nastave veći je od odgojnog potencijala predmetne nastave.**

Učitelji/učiteljice trebaju biti posebno educirani za odgojni rad i moraju imati dovoljno vremena za odgojno djelovanje. U edukaciji razrednih učitelja/učiteljica odgojna je problematika dvostruko zastupljenija u odnosu na njezinu zastupljenost u edukaciji predmetnih učitelja/nastavnika.

Individualizacija nastave i struktura osnovnog obrazovanja

U društvu znanja treba smanjiti podjelu građana na manje i više kompetentne. Zato je važno ne samo što je više moguće poboljšati prosječna obrazovna postignuća učenika u osnovnom obrazovanju nego je jednako toliko važno smanjiti razlike u postignućima učenika čiji roditelji pripadaju različitim socijalnim slojevima, kako bi svi učenici bili podjednako osposobljeni za daljnje obrazovno i socijalno napredovanje. Učenici čiji roditelji pripadaju statusno nižim slojevima, a imaju dobar razvojni potencijal, u konkurenciji s učenicima čiji su roditelji statusno bolje pozicionirani, nemaju iste prilike da razviju svoje sposobnosti jer kvaliteta obrazovne i odgojne potpore u obiteljima različitoga socioekonomskog položaja, u prosjeku, nije ista (*Education Policy Analysis*, 2002.). Individualiziranim poučavanjem te se razlike mogu u znatnoj mjeri kompenzirati. **Zbog većih mogućnosti individualizacije poučavanja u razrednoj nastavi njome se može uspješnije nego predmetnom nastavom kompenzirati nedostatak kvalitetne obrazovne i odgojne potpore u roditeljskom domu.**

Zbog svega navedenog optimalno je trajanje razredne nastave šest, a ne četiri godine. U tom slučaju ona traje do 12. godine, kada u većine djece započinje razvoj formalno operacijskog mišljenja. Ujedno, duže trajanje razredne nastave uspješnije smanjuje djelovanje škole u smislu reproduciranja postojeće socijalne strukture, što pridonosi uspostavi društva znanja u kojemu svi trebaju imati što ujednačenije uvjete za osobni razvoj i daljnje učenje. Na taj se način bolje iskorištavaju postojeći ljudski potencijali što je dobitak za pojedince i za društvo u cjelini. Stoga je međunarodni standard trajanja primarnog obrazovanja (razredne nastave) šest godina, odnosno do 12. godine (*International Standard Classification of Education*, 1997.). **Proizlazi da sa stajališta cjeloživotnog učenja nije svaka struktura osnovnog obrazovanja jednako dobra.** Osnovno obrazovanje koje traje najmanje devet godina i čija prva faza (primarno obrazovanje, tj. razredna nastava) traje šest godina, bolje je nego osnovno obrazovanje čije je ukupno trajanje, kao i trajanje primarnog obrazovanja, kraće. **Osmogodišnje osnovno obrazovanje i četverogodišnje primarno obrazovanje je strukturno gledajući suboptimalno.** Sve tranzicijske zemlje koje su kasnije započele mijenjati strukturu svojega obrazovnog sustava prelaze na devetogodišnje osnovno obrazovanje i šestogodišnje primarno obrazovanje. Ni jedna od zemalja koje su već prije imale takvu strukturu osnovnog obrazovanja nije se vratila na osmogodišnje osnovno obrazovanje s četverogodišnjim primarnim obrazovanjem.

Cjeloživotno učenje i trendovi u srednjem obrazovanju

Srednje ili više sekundarno obrazovanje jest onaj dio školskog sustava kojim se učenici trebaju pripremiti za nastavak obrazovanja na tercijarnoj razini ili za zapošljavanje te osposobiti za daljnje cjeloživotno učenje. Bilo bi idealno kada bi se srednjoškolci mogli podjednako dobro osposobiti za sva tri cilja srednjeg obrazovanja. Makar u Europi postoji volja da se smanji jaz između akademski i profesionalno orijentiranog obrazovnog puta, činjenica je da on i dalje postoji. Njega se ublažava poopćavanjem sadržaja u nižem srednjem obrazovanju (*lower secondary education*), što prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja odgovara drugom stupnju osnovnog obrazovanja te izbjegavanjem pretjerane specijalizacije u profesionalnom obrazovanju, odnosno jačanjem komponente općeg strukovnog obrazovanja u višem srednjem strukovnom obrazovanju. Time se povećava osposobljenost učenika za nastavak školovanja i neškolsko cjeloživotno učenje.

Kako se tek srednjim obrazovanjem stječe kvalifikacija za neko zanimanje i stječu uvjeti za nastavak obrazovanja, urgentni je problem smanjiti osipanje srednjoškolaca koje čak i u zemljama OECD-a iznosi prosječno 20%, uz velike razlike među zemljama (u nekim zemljama ili pokrajinama pojedinih zemalja osipanje iznosi i do 60%). Rješenje se traži u programskoj diverzifikaciji višega srednjeg obrazovanja i prilagođavanju načina poučavanja učenika njihovim sposobnostima i motivaciji (višerazinsko poučavanje) kako bi se što bolje iskoristili potencijali učenika različitih mogućnosti i tako smanjio broj neuspješnih učenika koji napuštaju srednje obrazovanje prije stečene kvalifikacije. Uvode se i mjere koje podrazumijevaju smanjivanje socioekonomskih barijera, unaprjeđivanje vanjskih uvjeta učenja optimalizacijom školske mreže te podizanje i ujednačavanje pedagoškog standarda (*What secondary education for a changing Europe?*, 1997.). Smatra se da su od administrativnih mjera prisile na nastavljanje obrazovanja učinkovitije „meke mjere“ (*soft law*) poticanja, ublažavanja zapreka, utvrđivanja ciljeva, indikatora, utvrđivanje mjerila napretka i motrenje učinaka. U oblikovanju zajedničke EU obrazovne politike koja će dovesti do veće učinkovitosti obrazovanja počinje se koristiti „otvorena metoda koordinacije“ (*Open Method of Coordination* – OMC) koju odlikuju fleksibilnost i prilagodljivost nacionalnim specifičnostima (*Lange i Alexiadou*, 2007.). OMC je odgovor na problem ograničenih nadležnosti EU čimbenika u formuliranju zajedničke (obrazovne) politike (*Zeitlin i Pochet*, 2005.). Smatra se da će zemlje slijediti najbolje primjere drugih zemalja pa će se na taj način obrazovni sustavi i praksa obrazovanja u EU zemljama ujednačiti.

Koncept cjeloživotnog učenja implicira da sustav srednjeg obrazovanja treba biti fleksibilan u smislu horizontalne i vertikalne prohodnosti učenika te koristiti povratno obrazovanje za one odrasle koji žele nastaviti školovanje

što su ga (pre)rano napustili. Srednje strukovno obrazovanje se razvija i kao put prema visokom obrazovanju. To pak pretpostavlja diverzifikaciju visokog obrazovanja na sveučilišno i nesveučilišno (veleučilišno) visoko obrazovanje. To su neke od važnijih razvojnih tendencija u srednjem obrazovanju što se reflektiraju i na njegov doprinos realizaciji koncepcije cjeloživotnog učenja.

LITERATURA

- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1, Serial No. 200.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Crisis in Education*. New York: Oxford University Press.
- Dave, R. H. (ed.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press.
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Education Policy Analysis (2002). Paris: OECD.
- Faure, E. et. al. (1972). *Learning to Be*. Paris: UNESCO.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ironside, D. J. (1989). Concepts and definitions. U: Titmus, C. J. (ed.) (1989). *Lifelong Education for Adults*. Oxford, New York, Beijing, Kronberg, Sao Paulo, Potts Point (Australia), Tokyo, Toronto: Pergamon Press. Str. 13-21.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education*. New York: Croom Helm.
- Key Competencies: A developing concept in general compulsory education* (2002). Brussels: Eurydice.
- Lange, B., Alexiadou, N. (2007). New forms of European Union governance in the education sector? A preliminary analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*. Vol. 6, No. 4, Str. 321-335.
- Matković, I., Poljak, V. (1989). *Samoobrazovanje*. U: Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika, Zagreb: IRO Školska knjiga, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja* (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku. (Izvornik: International Standard Classification of Education. 1997. Paris: UNESCO.)
- Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.

- Piaget, J. (1972). *Intellektual evolution from adolescence to adulthood*. Human Development, 15, pp. 1-12.
- Program of International Student Assessment – PISA*, (2000., 2003., 2006.) Paris. OECD
- Surber, C. F., i Gzesh, S. M. (1984.). *Reversible operations in the balance scale task*. Journal of Experimental Child Psychology. 38, pp. 254-274.
- Sutton, P. J. (1994). *Lifelong and continuing education*. U: Husén, T., Postlethwaite, T. N. (1994.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. Str. 3416-3422.
- The Literacy Skills for the World of Tomorrow* (2003). Paris: OECD, UNESCO Institute for Statistics.
- Thomas, A. M. (1981). *New Reflections on a Learning Society*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Titmus, C. J. (ed.) (1989). *Lifelong Education for Adults*. Oxford, New York, Beijing, Kronberg, Sao Paulo, Potts Point (Australia), Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- What secondary education for a changing Europe?* (1997). Council of Europe.
- Zeitlin, J., Pochet, P. (ur.) (2005). *The Open Method of Co-ordination in Action: the European employment and social inclusion strategies*. Brussels: Peter Lang.
- www.oecd.org

LIFELONG LEARNING AND THE CHANGES IN SCHOOLING

Nikola Pastuović

Summary – *This paper describes the concept of lifelong learning and its development through the second half of the twentieth century. The meanings are given of other related concepts, such as continuing education, permanent education and recurrent education. Specific forms of lifelong learning, through which the concept of lifelong learning is realised, are presented separately. These are: formal education, non-formal education, informal education and experiential learning. The paper shows the main conceptual implications of lifelong learning on the change in understanding of education as schooling and the traditional understanding of education as something intended only for children and young people. Finally, the paper indicates the quantitative and qualitative changes in primary and secondary schooling that have the function of realising the concept of lifelong learning.*

Key words: *lifelong learning, formats of lifelong learning, reconceptualisation of schooling, individualisation of teaching, class teaching*