

USMERITEV K USTVARJALNEMU VSEŽIVLJENJSKEMU OKOLJU

V tem besedilu se osredotočam na spremembe, ki zadevajo ustvarjanje in razširjanje znanja v kontekstu globalne informacijske dobe in »družbe znanja« – predvsem z vidika vsakdanjega življenjskega okolja. To pomeni, da poizkušam preseči doslej značilne zamejitev tega delovanja in dogajanja v toge institucionalne okvire in zastarela pojmovanja, ki ne sledijo dinamičnim spremembam na osnovi nove informacijske komunikacijske tehnologije. Ozaveščenost o teh spremembah je še zelo fragmentarna. V širši javnosti, pa tudi med strokovnjaki, se ohranjajo preživele predstave, tako da v marsikaterem pogledu ostajajo slepi za te spremembe ter nedosledni tako glede njihovega zaznavanja kot obvladovanja. Kadar pa so se uveljavile zgodnje radikalne kritike preživele prakse (Ivan Illich in drugi), so te nakazovale – za tisti čas – neureničljive, utopične alternative.

Zahteve po odpiranju izobraževalnih in znanstvenoraziskovalnih institucij sicer predstavljajo že staro – kar nekako izrabljeno – tako na šolah kot univerzah. Vse več dogajanja in bogatejša vsebina uhajata iz ozkih okvirov šolskega razreda in »slonokoščene stolpa« univerze. Kljub temu pa se še v današnjih razmerah podaljšuje nekakšna zagledanost v formalno, institucionalno uokvirjenost in institucionalno širjenje izobraževanja. V času, ko po eni strani nekateri futuristi že zastavljajo vprašanje o »koncu univerze«, imamo hkrati najmočnejše težnje po ustanavljanju novih univerz (čutiti pa je tudi ironiziranje tega v smislu: »univerzo v vsako vas?«). Zunajinstitucionalna sfera, ki je v informacijski dobi še posebej v razmahu, pa ostaja ob strani, v veliki meri nepreučena in neupoštevana.

UVODNIK



Pomemben preboj nakazane toge zamejenosti se pojavlja z uveljavljanjem koncepta vseživljenjskega učenja (life-long learning). S tem presežemo značilno časovno zamejitev in povečujemo sodelovanje ljudi v celotnem življenjskem obdobju. Obstoječa institucionalna (infra-)struktura sicer ne zmore v krajšem času izvesti tako korenite populacijske in vsebinske razširitve. Zato se navzlic uvajanju novih organizacijskih oblik andragoškega delovanja – ki so sicer spet v ospredju pozornosti – s tem vendarle krepijo tudi težnje k sproščanju in deinstitucionalizaciji. Prav vseživljenjsko učenje je terjalo jasnejše razlikovanje med: a) formalnim učenjem, vezanim na izobraževalni sistem in torej na organizirane oblike izobraževanja ter usposabljanja; b) neformalnim učenjem, ki poteka v drugih organiziranih oblikah, ki niso neposredno vezane na izobraževalni sistem; c) priložnostnim, informalnim učenjem, »v živo«, ki večinoma nezavedno spremlja naše vsakdanje življenje.

Vendar pa želim opozoriti, da vseživljenjsko ne bi smeli zoževati le na časovno razsežnost; upoštevati velja tudi prostorsko razsežnost življenja in življenjskega okolja; poleg »life-long« torej tudi kontekst delovanja »life-wide« ali »whole-life«. Če naj zares upoštevamo priložnostno (informalno) pridobivanje in ustvarjanje znanja, bi nujno morali obravnavati vsakdanje življenjsko okolje tako v njegovi družbeni kot v fizični razsežnosti. Pridobivanje in ustvarjanje znanja je neposredno odvisno od okolja (oziroma od različnih okolij); hkrati pa je tudi izhodišče za poseganje v okolje, za njegovo načrtovanje, upravljanje in spreminjanje. Ne glede na takšno medsebojno odvisnost pa

imamo za zdaj še v teoriji in praksi na krajevni, nacionalni in na evropski ravni opravlja sicer pretežno neopazno, a globoko sektorsko oziroma disciplinarno ločnico. Strokovna področja, ki se posvečajo vprašanju ustvarjanja, prenosa in uporabe znanja, delujejo povsem ločeno od tistih, ki upoštevajo »urejanje prostora«. Tako pedagogika (v najširšem smislu) kot arhitektura oziroma urbanizem sicer obravnavata izobraževalne institucije, vendar pa puščata ob strani brezštevilna vprašanja o tem, kako različna prostorska organizacija življenja v mestu lahko spodbuja ali duši pridobivanje (prenos) in ustvarjanje novega znanja. Celotni evropski dokumenti, ki sicer nakazujejo večjo širino, tako kot na primer Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000), nekako ne zmorejo preseči prikrite »železne zavese«, s katero še nadalje ohranjajo sektorske zamejitve učenja in izobraževanja, ob tem pa vendarle ostajajo pri tradicionalnem enosmernem gledanju »od zgoraj navzdol«. Navzlic dejstvu, da bi prav pri odraslih prebivalcih z več izkušnjami in z že izoblikovano individualnostjo zares lahko uveljavljali načelo, da vsakdo lahko prevzema vlogo učitelja in učenca, vendarle ne posvečamo ustrezne pozornosti horizontalnim komunikacijam med njimi ter sestavi in organizaciji skupin v ožjem in širšem prostoru.

Ne zastavljamo vprašanj o homogeni ali heterogeni strukturi prebivalcev do zdaj značilnih mestnih območij (npr. o monofunkcionalnih, »spalnih soseskah«). Pa vendar je že v tem izhodišču za različno stopnjo njihovega povezovanja in ustvarjalnosti.

Informacijsko komunikacijska tehnologija se obravnava predvsem kot učno orodje, pogrešam pa večjo pozornost glede njenega vpliva na spremembe v prostorsko-časovni organizaciji življenjskega okolja in na njegovo prestrukturiranje, ki je hkrati osnova za razumevanje vprašanj o tem, kje in kako se poraja, razširja in uporablja novo znanje.

To je paradoks, da je v času, ko se pospešeno uveljavlja vsepovsodna raba računalnikov – kar postaja tudi pomembna tema razprav v družboslovni literaturi (pervasive and ubiquitous computing) – miselnost ljudi o tem, kje se poraja in kje lahko pridobivamo znanje, še vedno pretežno zamejujemo na lokacije določenih institucij. Podatki o razširjanju dostopnosti interneta, ne le na delovnih mestih, ampak tudi doma in v javnih prostorih, sicer za danes še opozarjajo na neenakost oziroma na tako imenovano digitalno ločnico, saj zaostajajo zlasti podeželska območja. Vendar se zdi nesporna dolgoročna težnja po vsepovsodni dostopnosti znanja (glej tudi Krajnc, 2008, 31–37).

Sicer pa smo v zadnjih dveh desetletjih dosegli velik napredek s tem, da tudi neformalna sfera družbenega življenja v različnih oblikah pridobiva svojo legitimnost. V tem so večja sproščenost in strpnost do raznovrstnosti, zmanjševanje prejšnjega vsesplošnega nezaupanja do vsega nenadzorovanega in tako postopno uveljavljanje večje samostojnosti posameznika. Vendar pa še vedno zaostajamo za dogajanjem v razvitem svetu, kjer tudi na osnovi ozko ekonomskih interesov dopuščajo in uveljavljajo nove oblike sproščenega druženja, ki prestopajo dosedanje ločnice med delom in prostočasnimi dejavnostmi oziroma med domom in delovnim mestom – na primer v tako imenovanih tretjih prostorih. To temelji na spoznanju, da prekomerna vnaprejšnja določenost slabi ustvarjalnost; zato uspešna podjetja poleg pisarniških prostorov odpirajo tudi prostore, ki omogočajo bolj spontano druženje ter izmenjavo idej in porajanje novih. Prijetno fizično okolje dopolnjuje užitek nepričakovanih srečanj in spoznanj na osnovi povezovanja raznovrstnosti znanj in izkušenj.

Vendar takšne življenjske situacije izstopajo iz uradnih kategorij izobraževanja in kvečjemu spadajo v nepreučeno kategorijo (ki pretežno ostaja še nekakšna črna škatla) priložnostnega učenja. Pri tem pa vendarle ni v ospredju



samo učenje, saj gre hkrati tudi za raziskovanje, za ustvarjanje in druge dejavnosti.

S prostorsko-sociološkega vidika ugotavljam, da se razprave o izobraževanju, učenju in poučevanju kot tudi raziskovanju nasplošno dogajajo nekako dekontekstualizirano, odmaknjeno od pestrosti in kompleksnosti vsakdanjih življenjskih okolij in življenjskih slogov. To pomeni tako vsebinsko osiromašenje kot tudi zamejitev možnosti, da bi lahko učinkovito vplivali na razmere in spremembe, ki se že dogajajo.

Tako sektorsko (disciplinarno) kot hierarhično (z vrha navzdol) zamejena miselnost je prikrito prisotna v dejstvu, da se celo v informacijski dobi in družbi znanja vsa pozornost v zvezi s pridobivanjem in ustvarjanjem znanja osredotoča na akterje, ki so neposredno, profesionalno znotraj formalno opredeljenega sistema izobraževanja. Pri tem pa ostajajo ob strani tisti, ki bi lahko – tako kot arhitekti in urbanisti – posredno, s svojim snovanjem in načrtovanjem prostorske organizacije grajenega okolja in življenja ljudi, v veliki meri vplivali na uspešnost teh prizadevanj. Vse kaže, da še ni prišlo do ozaveščenosti o velikih možnostih takšnega posrednega vplivanja.

Stanovanjsko, urbanistično in prostorsko načrtovanje se še vedno odvijajo neodvisno od prizadevanj za večjo ustvarjalnost ob uveljavljanju

družbe znanja. Vendar se je prav v zadnjem desetletju v razvitih državah presenetljivo uveljavila pozornost do ustvarjalnosti in inovacij, tako da je celo Evropska unija letošnje leto posvetila tej vsebini. Vedno bolj so pomembni inovativno okolje, ustvarjalno mesto, učeča se regija, območje znanja, kulturne četrti oziroma grozdi, umetniške četrti, znanstveni oziroma tehnološki parki, gentrifikacija starih mestnih jeder, pritegovanje mladih nadarjenih in ustvarjalnih izobražencev. Prizadevanje za inovativnost (inovativno okolje) ni več le notranja podjetniška zadeva, tako kot ustvarjalnost ni več le posebnost umetnikov. Krajevne in regionalne oblasti poizkušajo posnemati uspešne zgleds z vsega sveta. Hkrati pa se odpira še vse več novih vprašanj o tem, kakšna je kar najboljša prostorska organizacija vsakdanjega življenjskega okolja, ki naj bi hkrati s pomembnim sodelovanjem ustvarjalnih posameznikov zagotavljala razvojno uspešnost in preživetje ob vse večji tekmovalnosti v globalno družbenem kontekstu.

Ob vse večji digitalni dostopnosti informacij in znanj iz vsega sveta bo vse večja tudi potreba po kompetencah, na osnovi katerih bodo posamezniki lahko uveljavljali svojo samostojnost v presojanju in kombiniranju glede lastnih posebnosti in posebnosti (prednosti) svojega okolja. Prav takšno delovanje pa je jedro ustvarjalnosti v konkretnem vseživljenjskem okolju.

prof. dr. Zdravko Mlinar