

POMEN IN VLOGA VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA V LUČI RAZLIČNIH OPREDELITEV NALOG PRIHODNJE DRUŽBE

POVZETEK

Potrošniška družba, družba tveganja in družba znanja so samo nekatere oznake, ki poskušajo opisati socialne, ekonomske, kulturne in politične spremembe, ki so se zgodile v drugi polovici dvajsetega stoletja. Za čas globalizacije je na ravni edukacijskih politik značilno, da tudi številčne in ekonomsko bolj razvite nacije nimajo pravih možnosti v globaliziranem svetu, če ne bodo vlagale v edukacijo, katere kakovost bi presojali skladno z mednarodnimi standardi. Od tod izhodišča za razpravo o pomembnosti permanentnega izobraževanja, kamor spada tudi razprava o izobraževanju odraslih.

V prvem delu članka nas zanima vprašanje opredeljevanja zakonitosti človekove narave in njenih zakonov delovanja s posebnim poudarkom na sposobnostih in zmogljivostih odraslih za učenje. Ker pa se sposobnosti za učenje ohranjajo in oblikujejo bolj v tistih družbah, ki znajo dovolj sistematično pristopati k problemu vseživljenjskega učenja, se po drugi strani pokaže, da o vsem tem odločajo tudi predstave, ki jih goji neka družba o odrasli in starejši generaciji. Zato v drugem delu članka opišemo tudi, katere družbeno-ekonomske razmere ter institucionalne strukture pogojujejo možnost uresničevanja permanentnega izobraževanja kot naloge prihodnje družbe.

Ključne besede: *prihodnja družba, vseživljenjsko učenje, družba tveganja, edukacijske politike, trg dela.*

Dvajseto stoletje prinaša izhodišča za razpravo o pomembnosti permanentnega izobraževanja, kamor spada tudi razprava o izobraževanju odraslih. V tem smislu je zanimivo slediti predvsem nastajanju treh različnih imen, ki opredeljujejo značilnosti in protislovja današnjega obstoja družbe. Za takšen opis uporabljamo na primer oznake: potrošniška družba, družba tveganja in družba znanja. Vsi trije opisi sodobne družbe so del še nekega šir-

šega procesa, ki se imenuje čas globalizacije. Izraz globalizacija na zelo splošni ravni povzema socialne, ekonomske, kulturne in politične spremembe, ki so se zgodile v drugi polovici prejšnjega stoletja. Še bolj določno rečeno je druga polovica dvajsetega stoletja pa tudi čas, ko začnejo različni dejavniki informacijske in kapitalske globalizacije, uveljavljanje individualizma ter hitrega razvoja znanosti in tehnologije določati nov koncept izobraževanja

ter nove poglede na učenje in izobraževanje: »Sprememba se kaže v prehodu od tradicionalno zasnovanih vzgoje in izobraževanja, namenjenih otroku in mladini, prek razmišljanja o permanentnem izobraževanju do razvoja učnih strategij za vse ljudi v vseh starostih v zamisli vseživljenjskega učenja in učeče družbe« (Ličen, 2006, 52).

Na razpotju prvih treh imen za opis predstav zahtev sodobnosti je pred nami zamisel vseživljenjskega učenja in učeče družbe, ki je del možnega opisa prihodnje družbe. V tem smislu bomo obravnavali tudi nekatere pomembne avtorje, ki ponujajo podobo naše prihodnosti. Kolikor si lahko prihodnjo družbo vselej predstavljamo kot odgovor na dosežke in zagate preteklosti ter sedanjosti, toliko si velja v nadaljevanju ogledati tudi nekatere premike v izobraževalni politiki, ki so bili neposreden odgovor na spremembe v družbenem tkivu. To pa zato, ker jih neposredno zajema sklop vprašanj povezanih s permanentnim izobraževanjem.

HUMANISTIČNA PARADIGMA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Takšna obravnava je za nas pomembna, kolikor se v pričujočem tekstu ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem odraslih tudi na osnovi dokazljivega in dokazanega dejstva, da se ob sistematičnem izobraževanju v mladosti ohranjajo sposobnosti in dejavnosti v odraslih letih veliko dlje. Slovite raziskave, ki jih je izvedel Thorndike na osnovi behaviorističnih eksperimentov, kjer je dokazal, da se odrasli od 25. do 45. leta lahko učijo prav tako dobro kot mlajši, le počasneje, so bile namreč pozneje, najprej pa v 50. letih dvajsetega stoletja, dopolnjene z ugotovitvijo, da ob sistematičnem izobraževanju v mladosti sposobnosti začnejo upadati po 60. letu življenja. Sodobne raziskave prikazujejo še bolj odprto sliko človekovih zmogljivosti glede učenja, saj naj bi po teh raziskavah sposobnosti odraslih za učenje

začele upadati šele po 70. letu starosti (prim. ibid: 47, 48). Drugo vprašanje, ki se ob tem zastavlja, pa ni več zgolj vprašanje sposobnosti in zmogljivosti odraslih za učenje, temveč tudi pripravljenosti za učenje.

Če se sposobnosti za učenje ohranjajo in oblikujejo bolj v tistih družbah, ki znajo bolj sistematično pristopati k problemu vseživljenjskega učenja, pridemo po drugi strani do poante, da o vsem tem odločajo tudi predstave, ki jih goji neka družba o odrasli in starejši generaciji. Bolj sodobni pogledi in perspektive glede generacije odraslih in starejših kažejo, kako nikakor ne obstaja neka enotna ali splošna shema, kamor bi lahko »stlačili« vse pripadnike ene generacije. Ta poudarek, ki se seveda dotika tudi problema stereotipnega pogleda na svet, je še posebno pomemben, ko govorimo o starejši ali najstarejši generaciji. V tem smislu so se v sodobnih razlagah razvoja glede na linearne razvojne modele uveljavili tako imenovani tranzicijski modeli »ki pokažejo na večvzročnost in kompleksnost sprememb in učenja v odraslosti« (ibid.: 41). Takšen pogled se odmika od tako imenovanega biopsihološkega determinizma, s tem pa so interpretativne paradigme prešle od koncepta razvoja h konceptu sprememb.

Tudi ob branju Malcolma Knowlesa (Knowles, 1995), enega izmed najvidnejših teoretikov izobraževanja odraslih, bi lahko še enkrat omenili takšen temeljni teoretski premik k andragogiki, ki izhaja iz humanističnih izhodišč opredelitve pojma vseživljenjskega učenja. Knowles je bil prepričan, da se odrasli učijo na drugačen način kot otroci, kar je zanj predstavljalo osnovo za posebno področje raziskovanja. V svojih zgodnejših raziskavah neformalnega izobraževanja odraslih je poudaril nekatere elemente procesa in zastavitve izobraževanja odraslih. Na podoben način mu je njegov prikaz gibanja za razvoj izobraževanja odraslih v ZDA pomagal do nekaterih ugotovitev glede oblike in usmeritve iz-

*Sposobnost učenja
je ohranjena vse
do 70. leta starosti.*



Izobraževalec pomaga učeccemu odraslemu pri zadovoljevanju njegovih potreb.

obraževanja odraslih. Medtem ko so pojem andragogike neenovito uporabljali tja od leta 1830, pa je prav Malcolm Knowles veliko pripomogel k popularizaciji in uveljavitvi pojma andragogike tako na angleško govorečem območju kot tudi pri nas. Po prepričanju Malcolma Knowlesa mora andragogika izhajati iz

petih ključnih predvidevanj o lastnostih učečega odraslega, ki se v temelju razlikujejo od tradicionalnih pedagoških predvidevanj o učenju otroka. Naj jih naštejemo: a) razvijanje samopodobe, b) izkušnje, ki jih odrasli prinesejo v učno situacijo, so pomemben vir za novo učenje,

c) pripravljenost odraslega za učenje, d) odrasli pristopa k učenju na problemski način, e) notranja motiviranost odraslega je bolj v ospredju kot zunanja motivacija za učenje.

Vsaka od teh trditev in zahtev po razliki med izhodišči andragogike in pedagogike je bila vsebina razmislekov, v splošnem pa ostaja pri Knowlesu tudi nasprotna ugotovitev o bližini pedagogike in andragogike, kolikor sta v ozadju tako stava na razsvetljenski koncept izobrazbe kot tudi proces osebnostnega razvoja. Malcolm Knowles v svojem delu izhaja iz teorije humanističnega psihologa Abrahama Maslowa in njegovega opisa človekove narave, ki naj bi bila utemeljena v hierarhizaciji človekovih potreb. Maslow je poudaril, kako je potreba po samoaktualizaciji primarna potreba zdravega človeka. Samoaktualizacija za

Maslowa pomeni, da posameznik aktualizira ves tisti potencial, prek katerega postane tisto, kar je zmožen postati. Ko Knowles razpravlja o vlogi in poslanstvu izobraževalca odraslih, za izhodišče izbere prav Maslowovo teorijo potreb. Tako pa za Knowlesa iz Maslowove teorije izhaja, da je vloga izobraževalca odraslih predvsem v tem, da pomaga vsakemu individuumu, da se uči tisto, kar izrašča iz njegovih lastnih potreb glede na njegov konkretno doseženi položaj v hierarhiji potreb. Če je posameznik že preskrbljen, varen, ljubljen in spoštovan, mu moramo omogočiti, da razvije še tiste zmogljivosti, ki bi mu omogočile postati tisto, kar je zmožen postati, torej polno realizacijo sebstva ali popolno samoaktualizacijo. Nasprotno, če imamo opraviti z osebo, ki denimo še nima zadovoljene osnovne potrebe po preskrbljenosti, je potrebno njeno izobraževanje zastaviti tako, da bo lahko uspešno zadovoljila najprej to potrebo. V tem procesu je torej izobraževalec dojet kot mentor, usmerjevalec, svetovalec, ki usmerja proces učenja v smeri razvijanja vseh potreb.

Problemi opredeljevanja in teoretiziranja zakonitosti človekove narave ter njenih zakonov delovanja seveda nikakor niso neodvisni od specifičnih pogojev tako njenega nastanka kot družbeno-ekonomskih razmer ter institucionalnih struktur. Morda bi na tem mestu lahko navedli tudi pogoje za vzgojo in izobraževanje odraslih v tej širši perspektivi, kot jih opredeli Ana Krajnc (Povzeto po: Govekar – Okoliš, Ličen, 2008).

Povsem uresničen človek, ki bi ga opredeljevale jasna percepcija realnosti, avtonomna identiteta, izkušnje, večja objektivnost, spontanost in ekspresivnost, ustvarjalnost, sposobnost integracije konkretnega in abstraktnega, demokratičnost, sposobnost ljubiti, je seveda bolj ideal kot realnost, zato je Knowles v svoji shemi razvoja odraslega zarisal, da se odrasli razvija od impulzivnosti k premišljenosti, od parcialnosti k celovitosti, od posnemanja k izvornosti, od egoizma k altruizmu, od ozkih k širšim interesom itn. (Knowles, 1995: 9). Pri tem pa je pomenljivo, da že Maslow piše »o tako imenovanih apikalnih izkušnjah, ki so dejavniki sprememb. Take izkušnje so na primer rojstvo otroka, mistično doživetje, trenutki ustvarjalnosti, zaljubljenosti. To so neponovljiva doživetja, ki imajo veliko moč v procesu učenja. S tem Maslow že nakaže razvoj mišljenja ob pomembnih dogodkih, tako imenovanih dogodkih markerjih, ki jih uporabljajo v svoji interpretaciji teorije multilateralnega koncepta odraslosti« (Ličen, 2006: 38, 39).

Subjektivni	Objektivni I. tipa	Objektivni II. tipa
prostí čas	vezani na izobrazbo	instituc. možnosti
spodobnosti	program in institucijo	ekonomska osnova
predznanje	izobr. potrebe	ekološki pogoji
izkušnje	vrsta izobr. programa	prostorske razmere
učne tehnike in navade	vrsta in obseg drugih	družbeno-politični cilji
molivacija	dejavnosti	zakonodaja
stopnja obremenjenosti	učna sredstva	
družbeni status	vrsta poklicnega dela	
psihofizično stanje	andragoški kadri	
socialni status		

POGLED NA DRUŽBENE SPREMEMBE V LUČI FUTUROLOGIJE

Na tem mestu bi se vrnili k vprašanju prihodnje družbe kot učeče se družbe. Peter Drucker, futurolog, v svojih delih razlaga, kako blizu je jutrišnja družba in kateri znaki nam lahko pomagajo razbrati, kakšna bo prihodnja družba. Nenazadnje v svojih delih govori o tem, kaj bi morali storiti, da bi bili pripravljeni nanjo. Glede nove ekonomije pravi, da bo lahko nastopila ali pa tudi ne, nobenega dvoma pa ni o tem, da bo družba prihodnosti kmalu tu. Takšna družba se bo močno razlikovala od družbe s konca dvajsetega stoletja. Razlikovala pa se bo tudi od tega, kar si večina ljudi predstavlja in pričakuje. V razvitih deželah bo v prihodnji družbi najpomembnejši dejavnik dejstvo, da se bo zelo povečal delež starejše populacije in močno skrčil delež mlajše generacije. To pa nenazadnje pomeni – kar politika, ki obljublja, da bo denimo ohranila obstoječi pokojninski sistem, pogosto prezre – da bodo morali ljudje delati dlje, tja do starosti petinsedemdeset let. S tem stopajo v ospredje težave starejše generacije tako na trgu dela glede zaposlitvenega statusa kot nenazadnje glede zaposlitev za določen čas ter delnih zaposlitev. To bo imelo posledice tudi za samo tržno ekonomijo, ki se bo po Druckerju morala bolj posvečati ciljni skupini srednje generacije. V tem smislu bo moral trg spremeniti odnos do te nove skupine delujočih ljudi, jim ponuditi več možnosti, med drugimi tudi izobraževalnih.

Tako kot je danes res, da se populacijski skupini najstarejših prilagaja turistični trg z organizacijo potovanj, se jim je prilagodila tudi ponudba prehrane, oblačil, telefonov. Trg je namreč ugotovil, da so starejši velika skupina potrošnikov. Manj se jim prilagaja izobraževalni sistem. Izobraževanje starejših bi imelo veliko večji pomen v miljeju humanistične družbe, ki bi sledila dostojanstvu človeka v vseh življenjskih obdobjih, ki bi spodbujala celovitost kulturnih tokov in učenja, ki ne bi bilo povezano le z ekonomskimi načeli, temveč tudi s humanističnimi in socialnimi.

Peter Drucker zagovarja idejo, da se bo nekaj takšnega moralo zgoditi v prihodnji družbi. Sam namreč trdi, da bo prihodnja družba družba znanja (knowledge society). Znanje bo njen glavni vir. Delovno silo, ki bo morala biti utemeljena na znanju, bodo obeleževale naslednje značilnosti: 1) brezmejnost (znanje ne pozna meja in naj bi potovalo še veliko uspešneje kot denar), 2) višja stopnja dosežene formalne izobrazbe, 3) tako možnost uspeha kot neuspeha. Vsakomur bodo dosegljiva »produkcijska sredstva«, torej znanje, potrebno za delo, toda ne bo vsakdo uspel. Po Druckerju bo družba znanja visoko kompetitivna tako na institucionalni kot individualni ravni (prim. Drucker, 2001: 3–5). Tako kot Drucker tudi več drugih avtorjev opisuje dejavnike, ki vplivajo na potrebe po permanentnem izobraževanju v prihodnji družbi. Lengrand med prve dejavnike prišteva hitre spremembe, ki se nizajo v kratkih časovnih presledkih, tako da jih posameznik težko dohaja (prim. Lengrand, 1976) – tudi hitro



naraščanje novega znanja in nastajajoče nove tehnologije, naraščajoče informacije in njihova uporaba, skratka: demografska ekspanzija. Posebno zanimiv avtor, ki se ukvarja z drugačnim pomenom človekovega dela in prostega časa, kot ga prinašajo družbene spremembe, je Jeremy Rifkin (Rifkin, 2007). Rifkinovo delo *Konec dela, Zaton svetovne delavske sile* in nastop posttržne družbe, govori o tem, da sta danes, ob prehodu v novo dobo inteligentne tehnologije, pred svetovnim gospodarstvom možnost in izziv, da naslednje generacije osvobodimo dolgih ur garanja na delovnem mestu in tako človeštvo povedemo bodisi v drugo renesanso bodisi ga popeljemo v velik družbeni prepad in prevrat. Za Rifkina je vprašanje današnjosti: »Kaj narediti z milijoni mladih, ki bodo vse manj potrebni ali povsem nepotrebni v vse bolj avtomatiziranem svetovnem gospodarstvu?« odgovor pa je: »Na voljo imamo več načinov spoprijemanja s prihodnostjo zaposlovanja. Vsak od njih zahteva preskok človeške domišljije, torej pripravljenost, da znova razmislimo o naravi dela in hkrati raziščemo alternativne načine, na katere bi ljudje v enaindvajsetem stoletju lahko definirali svojo vlogo in prispevek v družbi« (ibid.: 27).

Rifkin svojo tezo, da smo danes pred novimi izzivi, razlaga ob problematiki sprememb v energetskih in komunikacijskih režimih. Kot dokazuje v svoji knjigi, je do velikih ključnih sprememb v svetovni zgodovini vselej prihajalo tedaj, ko so novi energetski režimi sovpadli z novimi komunikacijskimi režimi. Takrat se družba prestrukturira na popolnoma nove načine. Na primer »kombinacija parne tehnologije, ki jo je poganjal premog, in tiskarskega stroja je povzročila prvo industrijsko revolucijo. Z uporabo starejših rokopisov in ustnih oblik komuniciranja ne bi bilo mogoče organizirati izjemnega povečanja ritma, hitrosti, pretoka, gostote in povezanosti gospodarske dejavnosti, ki jih je omogočil parni stroj na premog« (ibid.: 30).

Podobno sta ob koncu devetnajstega in na začetku dvajsetega stoletja telegraf in telefon sovpadla z uvajanjem nafte in motorja z notra-

njim izgorevanjem ter postala mehanizma za upravljanje in nadzorovanje organizacije druge industrijske revolucije. Rifkinova poanta je, da je v 90. letih nastopila velika komunikacijska revolucija, in čeprav je nova revolucija računalniške programske opreme in komunikacij začela dvigati produktivnost v vsaki industriji, pa njen dejanski potencial pravzaprav ni izkoriščen – seveda v tisti meri, v kateri nov komunikacijski režim prehitava vzpostavitev novega energetskega režima. Po Rifkinu je potencial nove komunikacijske revolucije verjetno v njenem sovpadanju s prihodnjim režimom porazdeljene vodikove energije.

Od tod pa je moč pojasniti Rifkinovo tezo, da smo danes pred izzivom, ki nas lahko popelje v družbo znanja. Kadar je namreč tehnološka revolucija v preteklosti grozila z vsestranskim odpravljanjem delovnih mest v kakšnem gospodarskem sektorju, se je vselej pojavil nov sektor in posrkal presežno delovno silo. V začetku stoletja je tako porajajoči se industrijski sektor lahko posrkal več milijonov kmečkih pomočnikov in lastnikov, ki jih je izrinila hitra mehanizacija poljedelstva. Od 50. in vse tja do 80. let je hitro rastoči storitveni sektor lahko na novo zaposlil številne nove delavce, odpuščene zaradi mehanizacije. Toda danes, ko vsi ti sektorji postajajo žrtve hitrega prestrukturiranja in avtomatiziranja, se ni razvil noben pomemben novi sektor, ki bi posrkal milijone odpuščenih (Ibid.: 101). Za Rifkina je edini novi sektor na obzoru: sektor znanja. Toda, čeprav se bo število delavcev v tem sektorju večalo, bo ostalo majhno v primerjavi s številom delavcev, ki bodo odpuščeni zaradi nove generacije mislečih strojev.

Od tod pa se Rifkinu zastavi vprašanje glede razumevanja narave dela in prostega časa, na kar lahko pogledamo z dveh koncev. Če so tržni podjetniki na nove tehnologije vedno gledali kot na sredstvo za doseganje povečane proizvodnje, večjega dobička in vse večje količine dela, je javnost že dolgo gojila drugačno vizijo, namreč da bo tehnologija nekega dne



zamenjala človeško delo in ljudem omogočila vse več prostega časa. Takšno zahtevo je postavil denimo že Bertrand Russell mnogo let nazaj: »Ni dobro, da nekateri delajo osem ur na dan, drugi pa nič; vsi bi morali delati po štiri ure dnevno« (Russell, 1985: 98). Pri tem je potrebno vedeti, da takšna zahteva spada v tako imenovano širše gibanje za porazdelitev dela z začetka dvajsetega stoletja.

Na pragu nove visoko tehnološke revolucije si ti ideji o odnosu tehnologije do dela vse bolj nasprotujeta. Vprašanje je, ali bodo tehnologije tretje industrijske revolucije izpolnile sanje ekonomistov o neskončni proizvodnji in dobičku ali sanje javnosti o daljšem prostem času ter možnosti učeče se družbe.

ČAS GLOBALIZACIJE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Osvetlili smo predvsem dva vidika. Na eni strani smo skušali pokazati, kako sta vzgoja in izobraževanje odraslih povezana tudi s sistematičnim izobraževanjem v mladosti, ki je pogoj za vseživljenjsko izobraževanje. Na drugi strani pa so nas zanimale temeljne socio-ekonomske spremembe, ki so nastopile z nastopom komunikacijske revolucije. V nadaljevanju si zato pogledjmo, kako sta ti dve tezi v temelju povezani z vprašanjem permanentnega učenja, ki ga je treba zasnovati kot temeljno načelo na

vseh ravneh človekovega vstopa v izobraževanje, pri tem pa ne bi smeli pozabiti na socialno pravičnost ali vprašanje neenakosti.

Naše vprašanje se navezuje tudi na vprašanje prehoda šolskih sistemov iz obdobja »ekonomskega nacionalizma« v čas globalizacije (prim. Gaber, 2006). Po drugi svetovni vojni so potekale razprave o moči in nemoči edukacije, da se spoprime z reprodukcijo socialne neenakosti. Za čas ekonomskega nacionalizma, ki ga umeščamo v čas med letoma 1945 in 1973, velja neka splošna zahteva in teza, da ima država možnost in dolžnost zagotoviti državljanom »blaginjo, varnost in priložnosti«. Za nacionalne izobraževalne politike je v tem obdobju to pomenilo, da je za pridobitev in ohranitev ekonomske moči države potrebno oblikovati številčnejšo elito na področju znanosti in tehnologije. S spodbujanjem ekonomske moči je tako šla z roko v roki zahteva po enakosti in pravičnosti v izobraževanju, saj vsaka družba ve, da številčnejše elite ni moč oblikovati samo iz privilegiranih slojev, temveč je takšno zahtevo moč udejanjiti le na osnovi enakega dostopa najbolj nadarjenih na najpomembnejša ter tehnično najbolj zahtevna dela, se pravi ne glede na njihov socialni izvor. Tako se že v času ekonomskega nacionalizma pojavi tudi zahteva po podaljšanem obveznem šolanju. Te zahteve po spremembah v edukacijski politiki so v temelju povezane s konceptom družbe blaginje.

Čas globalizacije pa je v tem smislu moč opisati kot čas po zlomu projekcij ekonomskega nacionalizma. Za čas globalizacije ali tudi družbo tveganja, kot jo poimenuje Ulrich Beck, je na ravni edukacijskih politik značilno, da tudi številčni in ekonomsko bolj razviti narodi nimajo pravih možnosti v globaliziranem svetu, če ne bodo vlagali v edukacijo, katere kakovost bodo presojali skladno z mednarodnimi standardi. Za čas globalizacije, v katero je vstopila tudi Slovenija, pa je značilno – to se da podkrepiti z empiričnimi podatki – da je na eni strani opazen proces povečane inkluzivnosti oziroma napredovanja vključenosti vseh slojev v terciarno izobraževanje in na drugi strani, paradoksnost, vzporeden proces ohranjanja reprodukcije družbene neenakosti – ne več v obliki horizontalne, temveč v obliki vertikalne segmentacije. Tako se vrnemo tudi k naši izhodiščni sopostavljenosti oznak, ki označujejo naš čas: potrošniška družba, družba tveganja, družba znanja, kar se steka tudi v vprašanje družbene enakosti ter možnosti dostopa vseh do vseživljenjskega izobraževanja in učenja.



PARADIGMATIČNI PREMİK: OD IZOBRAŽEVANJA K UČENJU

Konec 90. in v začetku novega tisočletja so tudi v Sloveniji potekale razprave o tako imenovanem »paradigmatičnem premiku od izobraževanja k učenju«, ki so ga pogojevale temeljne družbeno-ekonomske spremembe v obdobju informacijske družbe. Za paradigmatični premik od izobraževanja k učenju je značilen premik od sposobnosti k motivaciji, od šolanja k izobraževanju, od formalnega izobraževanja k neformalnemu, od poklica kot cilja k zaposljivosti in kompetentnosti osebe.

Eno izmed pomembnih razprav na naših tleh je pripravil Andragoški center Republike Slovenije v okviru prireditve *Teden vseživljenjskega učenja* leta 1997. Prispevke s te prireditve so pozneje objavili v zborniku *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. O živosti problematike pričajo izhodiščne točke, ki jih je organizator ponudil v razpravo. Naj omenimo le njena najširša določila.

»Vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja in kot temeljna družbenorazvojna strategija za prihodnje obdobje,

kot 'obdobje učenja', in za 21. stoletje, kot 'stoletje učenja'« (Vseživljenjsko ..., 1998: 11, 12).

Kot je razvidno iz prispevkov, zbranih v zborniku, se je glavnina razprav ukvarjala z opredelitvijo razmerja med izobraževanjem in učenjem. Iz te razprave bomo izluščili tiste tri poudarke,

ki po našem mnenju dovolj dobro opredeljujejo osnovne zagate naše razprave.

Zdenko Medveš kot zagovornik razsvetljskega koncepta izobrazbe (*Bildung*) v predstavitvi zgodovinskega nastanka in razvoja pojma izobraževanja poudari, da koncept izobraževanja predstavlja prelom v zgodovini šolanja, ko izobrazba postane nujen pogoj za učlovečenje ter merilo družbenega razvoja. Vse to, pravi Medveš, »je značilno za izobrazbo še dandanes.

Zato lahko še zmeraj govorimo, da smo globoko znotraj razsvetljskega razumevanja tega pojma. To je stanje, ko izobrazbo opredeljujeta dva nasprotujoča si pomena: a) je izraz za splošno stanje duha, sopomenka za človečnost družbe; b) pa tudi pogoj za človekov, človeški in družbeni razvoj« (Medveš, 1998: 17). Za Medveša je pomembno govoriti o permanentnem/vseživljenjskem izobraževanju tudi kot o »četrtm stebru« izobraževalnega sistema.

Drugi poudarek, ki ga želimo obravnavati, je izhodišče v prispevku Ane Krajnc, ki že omejeno problematiko postavi v širši kontekst. Po eni strani opozori na težave s terminologijo pri konceptu vseživljenjskega izobraževanja in učenja. V tekstu *Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz* (Krajnc, 1998) pokaže, kako smo pri nas dolgo časa, v laični javnosti pa še danes, zamenjevali koncept vseživljenjskega izobraževanja z dopolnilnim izobraževanjem. »V Sloveniji sta se v začetku 70. let sočasno pojavila dva nova pojma v vzgoji in izobraževanju, in sicer: 'permanentno izobraževanje' ter 'dopolnilno izobraževanje' strokovnjakov, ki so navadno že imeli visokošolsko izobrazbo. Oboje se je povežalo in v javnem mnenju izenačilo« (ibid.: 31, 32). To opozorilo je pomembno do te mere, kolikor, da je koncept permanentnega izobraževanja še nekaj več kot le nadaljevalno in dopolnilno izobraževanje ljudi z visoko izobrazbo. Poudari pa še en vidik: problematizira populistično uporabo pojma vseživljenjsko učenje, saj bi to lahko pomenilo nevarnost, da bi se politični krogi in družba razbremenili javne odgovornosti za zadovoljevanje potreb po znanju, ki pa so iz dneva v dan večje (ibid.: 35). Nadalje poudari poenostavljeno razumevanje pojma učenja kot zgolj samoregulativnega procesa. »Razločevati moramo različne plasti prebivalstva in verjetno ne moremo prepustiti neformalnemu izobraževanju funkcionalno nepismenih, ker so še na taki stopnji osebnojnega razvoja, da potrebujejo pri izobraževanju več pomoči od zunaj« (ibid. 35, 36).

*Vseživljenjsko
izobraževanje je
»četrti steber«
izobraževalnega
sistema.*

Marentič – Požarnik ob tem omeni še vidik zgodnje formacije človeka, ki bi bil pripravljen na spremembe v spreminjajočem se svetu. Če navedemo kar njene besede: »Učeči naj bi bil zmožen samostojno opravljati dejavnosti in sprejemati odločitve v zvezi z učenjem, to je: pripraviti učenje, izpeljati dejavnosti, povezane z učenjem, uravnnavati učne dejavnosti, ovrednotiti dosežke, vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost« (Požarnik, 1998: 25, 26). Iz navedenege je razvidno, da B. M. Požarnik daje prednost novemu konceptu učenja, saj v šoli odgovornost za našete funkcije večinoma še vedno ohranja učitelj, ki ima tudi osrednjo vlogo v nadzoru učnega procesa in ocenjevanja njegovih izidov. Kolikor naj bosta torej šola in izobraževanje po meri prihodnje družbe, jo je po njej potrebno preobraziti, izhajajoč iz »novega« koncepta učenja, vseživljenjskega učenja.

Tudi v *Strategiji vseživljenjskosti izobraževanja v Sloveniji* je poudarjen antropološki kontekst učenja, »ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jarvis, 1979) in temelji na njegovih potrebah ter lastni dejavnosti. To pa ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene potrebe. Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti. Vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postalo je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje označujeta večja dejavnost in avtonomnost subjekta« (Strategija, 2007).

SKLEP

Če končamo v tonu našega začetnega vprašanja glede sopostavljenosti oznak, ki opisujejo naš čas tudi kot čas emancipatornega projekta vseživljenjskega učenja, seveda z vsemi novimi problemi, ki jih odpira, bi torej morali, če bi že izbirali med dokončnimi odgovori ali odprtimi vprašanji, izbrati prej odprtost in nada-

ljevat s postavljanjem novih vprašanj. Seveda se lahko strinjamo s tezo, da so v veliki meri že ovržena tradicionalna pojmovanja, po katerih naj bi imeli sposobnosti in zmožnosti za učenje predvsem mladi, da je danes potrebno sprejeti tudi teorijo, ki govori o zmožnosti učenja ljudi v vseh življenjskih obdobjih. Potrebno je vedeti, da se v različnih življenjskih obdobjih učimo različno. Konec koncev moramo upoštevati še tezo, da imajo odrasli s svojimi izkušnjami pri nekaterih vrstah učenja veliko prednost pred otroki. Vendar pa moramo vedeti, da obstajajo pred nami tudi številne omejitve in izzivi, ki izhajajo iz različnih družbenih in ekonomskih ter institucionalnih dejavnikov ter razmer vseživljenjskega učenja. Manj izobraženi, na primer, in še nekatere druge socialne skupine potrebujejo več zunanjih spodbud in ugodnih okoliščin, da vstopijo v vseživljenjsko izobraževanje in učenje.

Učeči naj samostojno sprejema odločitve glede učenja celotno svoje življenje.

LITERATURA

- Drucker, P. (2001). *The Next Society*, *The Economist*, November 3rd.
- Gaber, S. (2006). *Edukacija, socialna promocija in dedovanje izobrazbe*, v: *Sodobna pedagogika*, letnik 57, št. 1, str. 42–53.
- Govekar – Okoliš, M.; Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Knowles, M. (1995). *Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning*, v *scripti Obča andragogika*, Izbrana poglavja tujih avtorjev, Filozofska fakulteta.
- Knowles, M. (1995). *The Role and Mission of the Adult Educator*, v *scripti Obča andragogika*, Izbrana poglavja tujih avtorjev, Filozofska fakulteta.
- Krajnc, A. (1995). *Futurološki pogled na šolo in permanentno izobraževanje*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, Ljubljana.
- Krajnc, A. (1995). *Futurološki pogled na šolo in permanentno izobraževanje (2. del)*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 9–10, Ljubljana.
- Krajnc, A. (1998). *Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz*,



v: Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Lengrand, P. (1976). Uvod u permanentno obrazovanje, BIGZ, Beograd.

Ličen, N. (2006): Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Medveš, Z. (1998). Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces, v: Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Požarnik, B. M. (1998). Pomembno je samostojno uravnavanje učenja, v: Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Rifkin, J. (2007). Konec dela, Zaton svetovne delavske sile in nastop posttržne družbe, Krt, Ljubljana.

Russell, B. (1985). Brezdelju v čast, v: Zbornik boj proti delu, KRT, Ljubljana 1985.

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, MŠŠ RS, julij 2007.

Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje (1998). Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.