

ISSN 1318-5160  
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika  
Per  
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA  
1998 /4

/4

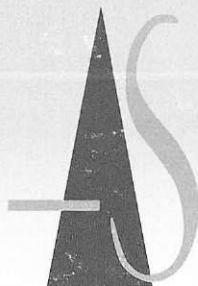
374.7



46199800004,1/2

COBISS

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF



# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

**1-2**  
**1998**

O kulturi  
izobraževanja odraslih

Moralni razvoj osebnosti

Ali so pravljice  
tudi za odrasle

Tržno gospodarstvo  
in izobraževanje zaposlenih

## IMPRESUM

---

**Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije**  
Izdaja Filozofska fakulteta, Ljubljana

**Glavna urednica/Editor in Chief** dr. Ana Krajnc  
**Odgovorna urednica/Editor** mag. Daniela Brečko  
**Oblikovna zasnova/Design** Marko Apih  
**Tehnični urednik/Technical Editor** Milan Turel

**Uredniški odbor/Editorial Board** mag. Milena Ažman,  
mag. Jordan Berginc, mag. Melita Cimerman,  
mag. Nada Češnovar, mag. Joško Čuk,  
Jasna Dominko-Baloh, dr. Zoran Jelenc,  
dr. Janez Jereb, Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc,  
dr. Vida Mohorčič-Špolar, Sašo Niklanovič,  
dr. Danica Purg, dr. Dimitrij Rupel, dr. Ivan Svetlik,  
dr. Pavle Zgaga

**Mednarodni sodelavci:** Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi; Lian Carey – St. Patrick College, Irska; Paolo Federighi – Univerza Firence; Peter Jarvis – Univerza Surrey, Anglija; Jost Reischmann – Univerza Bamberg, Nemčija.

**Tajnica uredništva:** Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56,  
061/ 176 92 00, faks: 061 125 93 37,  
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

**Oglasi/Marketing:** Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56, faks:  
061 125 93 37, elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

**Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:**  
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2p.p. 271-V,  
telefon 061/ 133-0-81-26, 133-81-32 in 133-01-27., telefaks  
061/132-41-87 Naročnina: telefon 133-81-26, 133-81-32 in  
133-01-27. Žiro račun/Current Account: 50100-603-41495

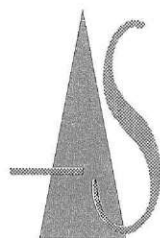
Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,  
posamezen izvod je 1600 SIT.  
Letna naročnina za individualne naročnike je 5600 SIT,  
za ustanove in podjetja 8400, za študente 3600 SIT.

**Tisk:** Tiskarna Skušek Ljubljana

**Revija je subvencionirana s strani Ministrstva za šolstvo in šport ter Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete.**

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20.2. 1995 revija šteje med grafične izdelke iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem davku, po katerem se plačuje 5 odstotni prometni davek. Prometni davek je vračunan v ceno revije.

---



R 4/98

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA  
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih  
*Journal of adult education in Slovenia*

## Vsebina

<i>Dušana Findeisen</i>	<b>O KULTURI IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH</b>	4
<i>Sabina Jelenc - Krašovec</i>	<b>DRUŽBENA VLOGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH</b>	8
<i>Nataša E. Jelenc</i>	<b>UGOTAVLJANJE IN POTRJEVANJE ZNANJA</b>	17
<i>Konrad Elsdon</i>	<b>PROSTOVOLJNE ORGANIZACIJE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH</b>	24
<i>Jana Kalin</i>	<b>MORALNI RAZVOJ OSEBNOSTI</b>	30
<i>Nives Ličen</i>	<b>SO PRAVLJICE TUDI ZA ODRASLE?</b>	46
<i>Bogomir Novak</i>	<b>VZGOJA ZA PROŽNO OSEBNOST</b>	51
<i>Ladi Škerbinek</i>	<b>IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ZA DUŠEVNO ZDRAVJE</b>	59
<i>Metod Černetič</i>	<b>GOSPODARSKI RAZVOJ IN RAZVOJ ČLOVEKOVIH ZMOŽNOSTI</b>	67
<i>Angelca Ivančič</i>	<b>TRŽNO GOSPODARSTVO IN IZOBRAŽEVANJE ZAPOSLENIH</b>	74
<i>Žiga Stupica</i>	<b>RAZVIJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA</b>	82
<i>Ana Krajnc</i>	<b>RAZVOJ PROSVETNE MISLI IN ANDRAGOŠKE TEORIJE V SLOVENIJI</b>	87

<b>POGOVARJALI SMO SE</b>	<b>94</b>
<b>KNJIŽNE NOVOSTI</b>	<b>97</b>
<b>POROČILA, ODMEVI IN OCENE</b>	<b>98</b>
<b>OBRAČAMO KOLEDAR</b>	<b>102</b>
<b>POVZETKI/ABSTRACTS</b>	<b>103</b>

# Drage bralke in bralci,

spet se vam oglašamo. Gotovo ste nas v zadnjih mesecih pogrešali. Nekateri, ki ste bili v stiku z uredništvom, že veste, kaj in kako se je dogajalo, drugim pa smo dolžni pojasnilo. Naj bo temu posvečen naš uvodnik.

Današnji svet je poln sprememb. Kontinuiteto dosegamo le tako, da se jim sproti prilagajamo in premagujemo nastajajoče težave. Tudi naša revija je del tega sveta. Kot že veste, so Andragoška spoznanja tri leta izhajala pri Gospodarskem vestniku. Konec prejšnjega leta nas je njegov svet delničarjev opozoril, da revija (razumljivo!) ne ustvarja dobička, kar ni v skladu s poslovno usmeritvijo Gospodarskega vestnika. Morali smo zamenjati izdajatelja. Revija tako od leta 1998 izhaja pri Filozofski fakulteti v Ljubljani. Gospodarskemu vestniku pa se toplo zahvaljujemo za triletno finančno in moralno podporo pri izdajanju revije.

Na kratko si oglejmo zgodovino Andragoških spoznanj. Odločitev, da ustanovimo prvo slovensko andragoško revijo, je nastala v letih 1992–1994, ko sem sama predsedovala Andragoškemu društvu Slovenije. V tistem času sem bila tudi članica sveta Evropskega biroja za izobraževanje odraslih, kjer sem bila v tesnem stiku z dogajanjem na andragoškem področju v drugih državah. Našo pobudo, da ustanovimo revijo, je takrat finančno in moralno zelo jasno podprl Inštitut za mednarodno sodelovanje pri Nemški zvezi ljudskih visokih šol iz Bonna, pa tudi projekt Evropske skupnosti pod vodstvom Finske (Timo Toivainen), katerega namen je bil ustanavljanje nacionalnih revij za izobraževanje odraslih v državah Srednje in Vzhodne Evrope. Pri njem je delovala zveza urednikov novo nastalih revij. Uredniki smo se sestajali na Finskem, Švedskem, v Angliji itd. Nastanek naše revije torej ni osamljen primer, kajti razvoj je v veliki meri odvisen od znanja ljudi in od tega, kako uspešni sta andragoška praksa in teorija. Zdaj so morala financiranje revij prevzeti domača ministrstva. Andragoška spoznanja financira ministrstvo za šolstvo in šport, medtem ko je ministrstvo za znanost in tehnologijo podporo doslej večkrat zavrnilo. Revijo bo delno finančno podprl tudi Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.

Kljub vsemu je revija znova tu. Uredniško delo bo kot doslej brezplačno in tudi avtorstvo člankov je honorirano le delno. V slednjem je

## UVODNIK



dr. Ana Krajnc

revija podobna strokovno-znanstvenim revijam v razvitejših državah, kjer strokovnjaki in znanstveniki objavljajo brez honorarjev, bolj zaradi časti ali zaradi podpore stroki. Ko so njihova spoznanja in mnenja predstavljena javnosti, dobijo globlji in večji pomen. Nikoli nismo bili v zagati za prispevke, članke in razprave. Vedno jih imamo v zalogi in dobivamo še nove, kar pomeni, da ima revija v strokovnih krogih utrjen položaj.

Andragoška spoznanja so prva in edina slovenska revija za področje vzgoje in izobraževanja odraslih. Slednje je pri nas v devetdesetih letih doživelo pravo eksplozijo. Domala vsak človek se po svoje trudi v javno organizirani obliki ali sam zase dokopati do potrebne znanja, sposobnosti in informacij, ker mu sicer grozi, da ne bo preživel. Brez znanja se ljudje spričo sprememb pri delu in v življenju počutijo še bolj ogrožene.

Hiter razcvet andragoške prakse je pritegnil v dejavnost tudi tiste, ki prej niso bili strokovno povezani z izobraževanjem odraslih ali preučevanjem tega področja. Zato mora revija odigrati pomembno vlogo širjenja spoznanj in dosežkov stroke ter zagotavljanja ustreznih kakovosti pri andragoškem delu, ne glede na to, kje se takšno delo pojavi. Slej ko prej je namenjena najširšemu krogu ljudi, ki se tako ali drugače ukvarjajo z znanjem, vzgojo in izobraževanjem odraslih in z vsem, kar ljudi razvija. Glede na širok krog bralcev obranja revija več ravni (praktično, strokovno in znanstveno), pa tudi prejšnje rubrike: odmevi iz prakse, strokovni prispevki, razprave iz domačih raziskav in andragoških razvojnih projektov, kulturno-zgodovinsko zaledje in najbolj vidne tuje strokovne in znanstvene ugotovitve.

Tako zamišljena podoba revije pa je odprta tudi za vaše predloge. Sleherni predlog bomo preučili in ga poskušali upoštevati. Želimo si, da bi čutili, da je to zares vaša revija in da objave ustrezajo vašim potrebam in zanimanju, načrtom in prednosti, ki jo dajete posameznim temam. Revija naj bo živa vez med avtorji in bralci. Želimo si, da bi čim več bralcev tudi pisalo. Strah pred pisanjem, ki ga včasih občutimo, je odveč.

Odslej se vam bomo spet redno oglašali. Tako z avtorji kot z bralci pričakujemo uspešno sožitje tudi v prihodnjih letih.

# O KULTURI IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

## Usposobljenost za kulturo

Vprašanje vloge kulture, na eni strani v življenju in izobraževanju odraslih, na drugi strani pa v razvoju družbe, se znova odpiratistim, ki razmišljamo, kako človeku in družbi odpreti poti.<sup>1</sup> S tem v zvezi se, že na samem začetku razprave, zastavijo tri vprašanja, na katera je moč odgovoriti le delno: (1) kaj je kultura, (2) kaj je usposobljenost za kulturo in (3) kako doseči usposobljenost za kulturo.

### KULTURA JE TISTO, KAR OSTANE, KO SMO VSE DRUGO POZABILI

Ta misel je postala del francoske družbene mitologije, nekaj, kar se je globoko usidralo v vse, ki so zrasi v francoski kulturi. Kaže na to, kako težko je kulturo opredeliti, kajti kultura je živ proces in procese je danes vse težje ujeti v opredelitve. Tako je kultura morda sled, ki ostane v človeku po vsem tistem, kar je doživel, izkusil, spoznal. Je skupek dejanj, ki jih je človek opravil ali jih morda še bo. Je

zapis družbenih okolij, v katerih se je gibal. Kultura, pravi Joffre Dumazedier, je lahko osebna in je lahko kultura družbenega okolja, skupnosti, ki jim človek pripada. Naloga izobraževanja odraslih pa je »človekovo osebno kulturo

povezati s tisto kulturo, ki najbolje omogoča razvoj.«<sup>2</sup> Seveda gre pri tem za hkraten razvoj človeka in družbe.

Če je v nekaterih preteklih obdobjih izobraževanje odraslih lahko povečalo proizvodnost družbe ali države tako, da je bilo namenjeno predvsem delu, pa se zdi, da danes takšno izobraževanje odraslih ni dovolj. Še več, države, ki svojega razvoja ne bodo napotile tudi – ali predvsem – k doseganju usposobljenosti za kulturo svojih ljudi, države, kjer bo iz izobraževanja odraslih kultura izključena, se bodo

same obsodile na manjšo ustvarjalnost in posledično tudi manjšo proizvodnost.

V svetu se družbena sestava spreminja. Ne-koč smo govorili o družbenih slojih in razredih. Danes vse manj. Današnji svet pa se vse bolj deli zgolj na revne in bogate. Na tiste, ki imajo komaj dovolj znanja, da so lahko na voljo drugim kot nekakšna »vojska rezervistov« ali »storitveni proletariat«, in tiste, ki lahko strugo svojega življenja oblikujejo in usmerjajo. Slednji imajo dovolj splošne usposobljenosti za to, da sprejmejo odločitve in da gredo v teh odločitvah do konca, da prevze-

Tisti, ki bodo usposobljeni za kulturo, bodo lahko zamenjali poklic, kadar bo potrebno. Tisti pa, ki bodo imeli zgolj delovna znanja in spretnosti za posamezna področja in poklice, ne pa tudi dovolj kulturne usposobljenosti, menjave poklica ne bodo prenesli in bodo izvrženi na rob družbenega razvoja.

*Kultura mora ostati del človekovega življenja in izobraževanja.*

majo odgovornost, da spreminjajo pot, kadar je potrebno. Ta splošna usposobljenost je zelo blizu temu, kar bi morda lahko poimenovali usposobljenost za kulturo ali s tujko kulturna kompetenca.<sup>3</sup> Usposabljanje za kulturo je potemtakem pomembno s stališča posameznika, pa tudi skupnosti, če ta skupnost želi biti zdrava v tistem smislu, ki ga omenja Erich Fromm v svojem delu Zdrava družba.

Kulturo sociologi in etnologi pojmujejo kot »sistem duhovnih predstav«, ki naj posameznikom omogoči, da storijo dejanja ali se odzivajo na dejanja drugih. Tako sleherno naše obnašanje in ravnanje dobi pomen le znotraj družbene kode, torej znotraj sistema simbolov, prek katerih ljudje dojamemo in si z njimi razlagamo stvarnost. Kultura je potemtakem proces, ki se dogaja med nami in družbenim okoljem. Stvarnost, ki nas obdaja, zaznamo

odvisno od tega, kako jo dojemajo in izražajo drugi ljudje. Gre za svet skupnih simbolov.

Kultura so tudi vrednote, ki jih imamo skupaj z drugimi ljudmi. Kultura je v tem, kako te vrednote razporedimo na svoji vrednostni lestvici, koliko nam pomenijo, kako te vrednote pogojujejo naše odločitve in obnašanje. Še več, kultura drži ogledalo družbenim, političnim, umetnostnim vrednotam družbe ali družb. Poleg duhovnih predstav in vrednot pa v kulturo sodijo predvsem » modeli obnašanja in delovanja«, kot pravijo sociologi. Kako kaj naredimo, kako kaj izvedemo, je odvisno od naše kulture in tega, kako smo izobraženi.<sup>4</sup>

Vprašanje, kaj je kultura, pa vendarle ostaja odprto. André Malraux trdi, da je to vse, kar se zgodi v človekovem življenju med rojstvom in smrtjo. Če je tako, potem moramo vedeti, da je ustvarjanje priložnosti za doživljanje kulture, prenašanje kulture ali usposabljanje za kulturo nekaj, kar moramo izobraževalci odraslih imeti nenehno v mislih.

Kako pomemben del našega sveta sta kultura in usposobljenost za kulturo, se zavemo predvsem takrat, ko izobražujemo odrasle, ki pripadajo marginaliziranim skupinam. Navadno govorimo, da gre pri takem izobraževanju predvsem za vzgojo in socializacijo in manj za prenašanje znanj. In vendar, kaj sta pravzaprav vzgoja in socializacija odraslega človeka? Vsekakor gre za preoblikovanje osebnosti. Morda bi lahko rekli, da gre pri tem tudi za počasno preoblikovanje posameznikove osebnosti kulture. Pri izobraževanju » funkcionalno nepismenih« ali, recimo temu raje » življenjsko nepismenih«, tistih, ki se s svojo kulturo ne morejo dobro vključiti v razvoj, se še posebej hitro zavemo, da je prenašanje znanja in spretnosti razmeroma preprosto v primerjavi s prenašanjem kulture. Slednje se zdi dolg proces, ki ga težje nadomestimo kot manjkajoča znanja in spretnosti.<sup>5</sup> Pridobljena kultura pa je pomembna tudi zato, ker poveča posameznikovo predstaviteljnost ali usposobljenost za ustvarjanje predstav, kar je pogoj za dobro učenje.<sup>6</sup>

V predstave, v svet simbolov posameznega okolja pa se vtkejo tudi mnogi stereotipi. Druženje z izobraževalci odraslih in strokovnjaki iz različnih okolij kaže na to, kako se kljub globalizaciji javnih občil, ali morda prav zato, stereotipi vse bolj in v vse večjem številu vgra-



jujeje v naša razmišljanja. Zdi se, da je tako preprosto zato, ker se branimo pred nadaljnjim odkrivanjem in učenjem. Branimo se pred nenehnimi spremembami. Stereotipi tako postanejo vendarle nekakšna stalnica, del kulturnega okolja ali morda različnih kulturnih okolij, ki jim pripadamo.<sup>7</sup> Bolj ko so ta okolja » na prepihu«, bolj so prepuščena zunanjim vplivom, tem večje je število posplošenih in nepreverjenih predstav.

*Usposabljanje za kulturo - nova naloga izobraževalcev odraslih.*

## INTERKULTURNOST IN TRANSKULTURNOST

Vprašnji, ki se danes pogosto zastavljata v zvezi s kulturo v izobraževanju odraslih ali z usposabljanjem za kulturo oziroma kulture današnjega sveta, sta vprašnji interkulturalnosti in transkulturalnosti. Vse pogostejše je mnenje, da interkulturalnost lahko povezujemo z bolj ustaljenimi in nespremenljivimi družbenimi okolji. Interkulturalnost je pogojena s tem, da obstajajo opredeljene, prepoznavne, pogosto geografsko opredeljene različne kulture, med katerimi se vzpostavljajo vezi. Morda jo povezujemo tudi z obdobjem, ko je bila globalizacija manj v zamahu. Takrat so pripadniki posameznih kultur svoja razmišljanja in občutja črpali iz opredeljenih zaledij naroda, teritorija, družbe.

Nasprotno pa je zdaj bolj govor o transkulturali. Gre za spretnosti, vedenja, znanja in občutja, ki jih črpamo tu in tam in jih lahko vgradimo v različna okolja, področja in kulture, povezane s posameznim geografskim ozemljem. Pogoj za uspešno razvijanje transkultural-

Tisti, ki razmišljajo o kulturi današnjega sveta, razmišljajo tudi o umetnosti in o doseganju estetske presoje v povezavi z njo. O prvi pravijo, da drži ogledalo družbi in njeni razvitosti, saj položaj umetnosti odseva stanje v družbi, pa tudi temeljna načela, na katerih posamezna družba sloni. Družba, ki si npr. kot temeljno gibalo določi doseganje dobička, se bo umetnosti in kulturi poskušala odpovedati. Tako umetnost kot kultura, katere del umetnost je, namreč ne prinašata takojšnjih in oprijemljivih nasledkov, ki bi jih bilo mogoče količinsko opredeliti. Estetska presoja, ki se razvije skupaj z umetnostjo in kulturo, poveča ne samo sposobnost občutenja, marveč tudi kritičnega mišljenja. Tudi s tega stališča je usposabljanje za kulturo pomembno.

nosti je razvijanje skupnega sveta pojmov in konceptov, ki jih je mogoče zadovoljivo deliti z drugimi. Preden pa prevzamemo pojme in koncepte drugih, je dobro, da razmislimo o svojih lastnih. To še posebej velja za tista okolja, kjer posamezne generacije niso opravile svoje »prenašalske funkcije«, kot pravi Condorcet, kjer je prišlo do prekinitve s preteklostjo. V teh državah ali v teh okoljih ob-

staja nevarnost, da se v njih brez prave usposobljenosti za kritični razmislek naselijo tuji pojmi, koncepti in vrednote. Razvoj nekega okolja pa vendarle temelji na njemu lastnem pojmovnem svetu.<sup>8</sup>

*Šele kulturna usposobljenost omogoča ohranjanje in razvoj znanj.*

Razmišljanja o kulturi pripadnikov različnih okolij pokažejo tudi, kako globoke so nekatere razlike v dojemanju stvarnosti. Vprašanje razvijanja lastnih vrednot kot podlage za kritično sprejemanje drugih obvladuje predvsem nove države. Mednje sodi tudi Izrael z mnogimi na novo doseljenimi Judi, ki judaizem poznajo bolj obrobno, čeprav na judaizmu sloni velik del vrednot in kulturnih sporočil judovskega naroda. Nepoznavanje tradicionalnih vrednot, ki ga izkazujejo mlade generacije Judov, pogloblja prepad med starimi in mladimi in slabi narod v celoti.

## KULTURNA USPOSOBLJENOST

Pojma kulturne kvalificiranosti ali usposobljenosti s kulturo in pojem kulturne kompetence ali usposobljenosti za kulturo sta prešla v govorico vede o izobraževanju odraslih, zanimivo pa je, da ob poglobljenem razmisleku pripadnikov različnih okolij pridemo do toliko različnih opredelitev teh dveh pojmov, kot je ljudi, ki razmišljajo. Ena možnih opredeli-

tev bi tako bila, da je usposobljenost za kulturo usposobljenost za sprejemanje in večanje znanja, sprejemanje in uporabo tehnologije, sprejemanje kritike in podajanje kritike, usposobljenost za povezovanje in sodelovanje z ljudmi. Prav tako je usposobljenost s kulturo in za kulturo tudi poglobljanje ustvarjalnosti, občutljivosti za umetnost, usposobljenosti za zaznavanje drugih in drugačnosti, usposobljenosti za uživanje življenja in radosti, usposobljenosti za premoščanje predsodkov. Današnja kultura je tudi obvladovanje sredstev javnega obveščanja, je usposobljenost za solidarnost, samozavest in sposobnost za poudarjanje lastnih dosežkov. Prav tako gre pri kulturni usposobljenosti tudi za intra-kulturni in trans-kulturni vidik, pri čemer je intra-kulturna usposobljenost tista, ki jo potrebujemo znotraj posamezne kulture. Posamezna kultura pa je skupek kultur različnih ljudi, okolij in področij in povezava med njimi.

Če ta razmišljanja o kulturi in kulturni usposobljenosti, ki so se porodila na Salzburških pogovorih Avstrijske zveze ljudskih univerz v Salzburgu, primerjamo s tistimi, ki jih je Malcolm Knowels navedel v povezavi z vzgojo odraslega človeka, spoznamo, da gre pravzaprav za podobne pojave. Morda bi, potemtakem, pojem kulturne usposobljenosti lahko približali bolj poznanim pojmom vzgojenosti in /ali socializiranosti odraslega človeka.

## KAKO DOSEČI USPOSOBLJENOST ZA KULTURO

Glede na to, da ni povsem jasno, kaj kultura sploh je in kaj je usposobljenost za kulturo, tudi vprašanje, kako doseči usposobljenost za kulturo, ne bo našlo natančnega odgovora. Sprašujemo se, kako povezati dva enako utemeljena tokova, tj. globalizacijo in njej nasprotno lokalizacijo v kulturi. Kako slehernemu človeku zagotoviti dostop do usposobljenosti za kulturo, kajti le kultura mu bo pomagala, da bo zalogo različnih znanj, ki se danes hitro starajo, lahko ohranil in razvil.

Eno pa je vendarle jasno; kulture ne smemo ločiti od človeka. To se namreč zgodi v vseh oblikah sodobnega suženjstva. To se je zgodilo v industrijskem obdobju z ločitvijo družinskega od poklicnega življenja, z ločitvijo dela od prostega časa. To se je zgodilo v nekaterih totalitarnih državah. Posledično bi lahko re-

kli, da lahko sleherni usposabljanje odraslih, pa naj bo še tako ozko namenjeno pridobivanju spretnosti ali delovnih znanj, spremenimo v povečanje usposobljenosti za kulturo. Pri tem je pomembno, da ozke spretnosti in znanja umestimo v širši sistem kulture. Ta sistem daje slehernemu izseku iz človekovega življenja ali človekovim prizadevanjem širše in globlje razsežnosti. Tudi če izobraževanje ni namenjeno usposabljanju ali izobraževanju za kulturo, lahko gremo dlje od učinkovitega prenašanja znanj. Lahko razmislimo o tem, kako se to znanje povezuje z drugimi znanji, kako se povezuje s človekovim življenjem in življenjem skupnosti, ki jim posameznik pripada. Lahko spodbudimo čustveno spoznavanje. Vsakokrat, ko se v izobraževanju odraslih obračamo k človeku, vsakokrat, ko je naše razmerje do znanj podrejeno našemu razmerju do človeka, ki se uči, in njegovemu razmerju do njim samim ter svetom, povečujemo usposobljenost za kulturo. V svetu, ki se povezuje, kjer se srečujejo in povezujejo kulture, pa bodo potrebni tudi tolmači kultur. Tolmači kulturnih pojmov in konceptov. Izobraževanje odraslih naj bi k temu pripomoglo.

## SKLEPNE MISLI

Kultura je proces, ki, kot smo dejali poprej, ne dopušča opredelitev. Sleherni dokončno mnenje o kulturi lahko takoj ovržemo ali obogatimo z novimi. Prav tako je z usposobljenostjo za kulturo, ki nastopa kot eden ključnih pojmov v izobraževanju odraslih. Tako kot opredelitve tudi sklepi k tem razmišljanjem niso mogoči. Če bi do sklepov vendarle prišli, ne bi bili nič drugega kot razmišljanje, ki bi ga dodali k poprejšnjim. Pa vendar, morda le zaključno opozorilo. Človek, skupnost ali država niso nikoli dovolj revni, da bi lahko privolili v to, da živijo brez kulture. Revščina ne more biti izgovor za to, da svoja prizadevanja posvetimo le doseganju takojšnjih ekonomskih ciljev. Kultura mora biti vpletena v vsa naša prizadevanja, pa tudi v izobraževanje in usposabljanje odraslih.

## LITERATURA

Chambers, Iain: Migration, Kultur, Identität, Tübingen, 1996.  
Dumazedier, J.: Vers une civilisation du loisir?, Editions du Seuil, Paris, 1962.

Findeisen, D.: »Med poklicnim in humanističnim izobraževanjem ...« v: Andragoška spoznanja, št. 1, 1996, str. 49-52.

Le Vine, R.A.: Culture, Behaviour and Personality, Chicago, 1973

Malewska, H., Tap, P.: La socialisation de l'enfance à l'adolescence, Puf, Paris, 1991. New York, 1990.

Poster, C., Kruger, A.: Community Education in the Western World, Routledge.

Sainsaulieu, R.: L'identité au travail, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1977.

Welsch, W.: »Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kultur«, v.: Luger, K. in Renger, R.: Dialog der Kulturen. Die Multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien, 1994.

<sup>1</sup> Za razmišljanja, ki sledijo, smo našli spodbudo na 41. Salzburških pogovorih Avstrijske zveze ljudskih univerz na temo »Kulturno izobraževanje – kultura v izobraževanju«.

<sup>2</sup> Človekov razvoj je možen le v odnosu z okoljem. In v tem je morda tudi ključno vprašanje funkcionalne pismenosti. Namreč, kako kulturo človeka, ki v našem okolju ni funkcionalno pismen, ki se v življenju »ne znajde«, ki svojih vprašanj ne zna rešiti in se vrti v začaranem krogu, kako to kulturo povezati s kulturo okolja. Tistega okolja, ki se mora uvrstiti med druga, pogosto tekmovalno razpoložena okolja, ki zahtevajo znanje, nenebno učenje, pa tudi mnoge lastnosti, povezane z neodvisnostjo in podjetnostjo.

<sup>3</sup> Usposobljenost za kulturo je ena t. i. ključnih usposobljenosti posameznika, to je tistih, ki povečajo vse druge usposobljenosti. Morda podobno kot to storijo pismenost in numeričnost ali funkcionalna pismenost.

<sup>4</sup> Ko sem npr. pred davnimi leti v našem okolju izročila svojo diplomsko nalogo, likovno opremljeno po vzoru navlog francoskih univerz, je bilo to zunaj priznanih modelov obnašanja in ravnanja, zunaj obstoječe kulture. Usposobljenost za kulturo pomeni tudi obvladovanje modelov obnašanja in delovanja, ki so v okolju sprejemljivi.

<sup>5</sup> Pri izobraževanju prevodnikov za mednarodne vlake je bilo to spoznanje najbolj pomembno. Naučiti prevodnike posameznih ubeseditiv, nasmeha ali prijazne drže glave in pogleda, ni bilo posebej težko. Zataknilo se je pravzaprav pri tem, kako jim omogočiti boljše razumevanje vedenja potnikov različnih narodnosti, omogočiti jim, da bi poznali vsaj nekaj zgodovine železnic ali posameznih evropskih postaj. Londonska Victoria station ali dunajska postaja Franc Jožef sta bili zanje povsem neumestljiva pojma. Povezati ti dve imeni s posameznimi obdobji v zgodovini ni bilo preprosto.

<sup>6</sup> Moč človekove predstavljenosti se npr. močno poveča z branjem. Predstavljenost pa je tudi del spoznavnosti, ki jo v izobraževanju odraslih želimo razvijati.

<sup>7</sup> S posameznimi novimi evropskimi državami se povezujejo predstave o vojni, neredu, zaostalosti, nerazvitosti. Za razbijanje teh stereotipov je potrebna dodatna usposobljenost, ki posamezniku omogoči, da vstopi v svet simbolov drugega človeka. Te stereotipe je mogoče zamajati le tako, da dobro predvidimo poti razmišljanja drugega človeka, da poznamo sistem njegovih vrednot.

<sup>8</sup> Vrednote, ki jih izobraževalci odraslih danes zaznamo pri nekaterih poklicnih skupinah udeležencev, so pravzaprav izposojene ali vsiljene vrednote. To so informiranost v nasprotju z učenjem, preučevanjem, ustvarjanjem, obvladovanje postopkov besedne umetnosti v nasprotju z obvladovanjem kulture, ki jo pogojuje, lepo oblačenje brez globljega vedenja o kulturi ali kulturah, ki jih načini oblačenja izražajo. Gre zvečine za ameriške vrednote.



# DRUŽBENA VLOGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

## *Nekateri sociološki vidiki spreminjanja vloge izobraževanja odraslih v družbi*

Izobraževanje odraslih kot del sistema izobraževanja ima že dolgo pomembno vlogo v družbi. Mnogo dalj časa, kot ima izobraževanje odraslih družbeno priznan status in je vključeno v sistem vzgoje in izobraževanja.

### **Z IZOBRAŽEVANJEM SE DRUŽBA RAZVIJA, NADALJUJE IN OHRANJA**

Funkcije izobraževanja odraslih so se z razvojem spreminjale; v primitivnih družbah je šlo pretežno za učenje in neformalno izobraževanje v plemenu, klanu oz. družini (če ga sploh lahko tako imenujemo), formalno izobraževanje<sup>1</sup> pa se je pojavilo kasneje, vendar precej pred industrijsko revolucijo. Šlo je predvsem za poklicno izobraževanje (ali poklicno usposabljanje, usposabljanje za delo, poklic) in cerkveno, duhovniško izobraževanje. Takšno (cerkveno) izobraževanje je omogočalo uporabo pridobljenega znanja najpogosteje v cer-

Pri razmišljanju o vlogi izobraževanja lahko poleg njegove temeljne vloge – to je priprava in usposabljanje za delo – ugotovimo tudi njegov pomen za družbeno reprodukcijo in ohranjanje družbenega reda. Izobraževanje omogoča socializacijo in spoznavanje ter usposabljanje za vlogo, ki jo imamo v družbi ljudje. Z izobraževanjem se družba razvija, nadaljuje in ohranja.

kvenih institucijah, vendar običajno ni odpiralo možnosti za socialno mobilnost. Seveda so vzporedno za višje sloje obstajale javne šole, zasebni učitelji in univerze. Druge javne šole so nastale na pobudo premožnejših srednjih slojev (npr. trgovcev), ki so svojim otrokom želeli omogočiti boljšo izobrazbo.

S pojavom večjega števila poklicev v času industrijske revolucije so se povečale tudi potrebe po ustrezno usposobljenih delavcih in zato tudi potrebe po izobraževanju, ki bi

kompenziralo pomanjkljivosti šolskega sistema; tako so postale pomembne oblike izobraževanja, kot so nedeljske šole, nadaljevalne šole, cerkvene šole, mehanični inštituti, izobraževanje članov znanstvenih društev, delavskih združenj ipd. S tem se je začela kazati potreba po stalnem izobraževanju in učenju ter s tem po nenehnem spopolnjevanju znanja ljudi.

Čeprav je zgodovina izobraževanja odraslih dolga, pa je preteklo precej časa, preden se je jasneje začelo govoriti tudi o sociologiji izobraževanja odraslih. Kot razlog za to različni avtorji najpogosteje navajajo, da moramo pojav, ki ga želimo raziskovati in za katerega želimo ugotavljati njegovo obojestransko družbeno pogojenost, najprej izluščiti iz socialnega okolja in ga ustrezno definirati, kar pa pri pestrosti možnosti in ponudbe izobraževanja in učenja v odraslosti ni enostavno.

### **IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ODPIRA TEMELJNA VPRAŠANJA**

McCullough (v Jarvis 1985: 4) med drugim navaja, da se sprašujemo

- ali je izobraževanje odraslih znanost ali sistem,
- ali gre za metodologijo ali organizacijo,
- ali je to proces ali stroka,
- ali izobraževanje odraslih sploh obstaja.

Na taka razmišljanja sicer v večini z lahkoto odgovorimo, saj je izobraževanje in učenje odraslih lahko dobro organizirana in namen-ska dejavnost, ki jo je mogoče analizirati in ugotoviti, da je izredno pestra in brez dvoma obstaja. Poleg tega andragogika kot znanstvena disciplina daje izobraževanju odraslih strokovno podlago in vedno nove smernice za

razvoj posodobljenih oblik in metod v izobraževanju odraslih. Knowles (Knowles 1975) pravi, da se izobraževanje odraslih odziva na družbene potrebe, ki se vedno znova drugače izražajo, in da se tudi prilagaja spremenjenim potrebam. Zato pa razmišljanje Paula Belangerja o izobraževanju odraslih odpira drugačno dimenzijo problematike; on namreč meni, da institucionalizirana in obstoječa ponudba izobraževanja odraslih ne more več zadostiti potreb družbe in še posebej nekaterih družbenih skupin, zato bo potrebno razvijati nove in nove oblike in s tem možnosti izobraževanja za odrasle tudi izven ustaljenih načinov učenja. Ugotavlja tudi, da se pojavljajo vedno večje zahteve po učenju, ki ni povezano z delom, temveč z demografskimi dejavniki, in da se prav tako odpirajo potrebe po novih pristopih izobraževanja odraslih (Premislek o izobraževanju odraslih in razvoju 1993). Gunther Dohmen (prav tam) razmišlja, da mora biti izobraževanje odraslih vselej odprto za aktualne potrebe in interese. Če bi povzeli razmišljanja večine svetovnih strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih, pa bi lahko rekli, da gre za izredno raznolik proces, ki vsebuje najrazličnejše oblike in možnosti učenja in izobraževanja, seveda z različnimi nameni. Takšna razmišljanja je Francisco Vio Grossi strnil v ugotovitev, da »je izobraževanje odraslih nenehen proces, v katerem skušajo človeška bitja razumeti realnost, ki jih obdaja, zato, da bi jo spreminjali« (Premislek o izobraževanju odraslih in razvoju 1993: 94).

Zaradi te mnogovrstnosti izobraževanja odraslih in tudi zaradi iz tega izhajajočih zelo različnih definicij izobraževanja odraslih je sociološka obravnava pojava zelo otežena, k čemur pa še pripomore to, da tudi v sami sociologiji obstaja veliko različnih teorij, perspektiv in ideoloških modelov, ki zahtevajo podrobno analizo. Vsak pristop lahko namreč osvetli le del ali določeno perspektivo pojava izobraževanja in učenja odraslih.

## UČENJE ALI IZOBRAŽEVANJE

Če primerjamo termina učenje in izobraževanje, lahko ugotovimo, da mnogo lažje definiramo učenje kot izobraževanje. Učenje lahko opredelimo kot temeljno človekovo potrebo, kot proces, ki se v osnovi pojavlja enako tudi

v različnih časovnih obdobjih in družbenih redih, odvisen pa je predvsem od posameznikovih potreb, želja in sposobnosti, medtem ko je izobraževanje kot bolj strukturirano in vsebinsko določeno (stopnja določenosti je odvisna od določitve in izbora sestavin kurikulumuma) mnogo bolj odvisno od vrednot in potreb družbe, v kateri se pojavlja. Zato so si definicije izobraževanja odraslih med seboj zelo različne in je med njimi pogosto zelo težko ali celo nemogoče najti soglasje.<sup>2</sup>

Ni naš namen, da bi na tem mestu navajali in pojasnjevali različne definicije izobraževanja odraslih in njegove opredelitve, vendar pa moramo ponovno poudariti, da se razlikujejo glede na družbeni vpliv na opredelitve izobraževanja in učenja ter na razvoj koncepcije izobraževanja in učenja pod vplivom družbenih in tehnoloških sprememb.

Vsaka definicija izobraževanja odraslih s svojo določenostjo kaže na družbeno pogojenost sestavin izobraževanja oz. na to, kako sta strukturiranost in vsebina izobraževanja posledica družbenih zahtev.

Barry Elsey (Elsey 1986) meni, da mora biti interpretacija izobraževanja odraslih elastična, saj je to fenomen, ki pomeni gibanje idej in aktivnosti, oblik, organizacije in politike. Definicija mora zajemati vse oblike in načine, po katerih se ljudje učijo, vse udeležence, vse tiste, ki izobraževanje omogočajo, zajemati pa mora tudi filozofsko naravnost. Definicija se po njegovem giblje okrog treh pojmov:

- predmeta oz. kurikulumuma izobraževanja odraslih,
- pojmovanja odraslosti,
- narave in organizacije učnega procesa.

Pri tem sta predvsem prva in tretja točka odvisni od družbenega reda in stopnje razvoja (tehnologije); v bolj tradicionalnih, totalitarnih družbah je kurikulum podrobneje določen, s tem pa tudi narava in organizacija učnega procesa, kar daje manj svobode tako udeležencem kot učiteljem v procesu učenja. Sicer pa, kot navaja Jarvis (Jarvis 1993), mnoge raziskave kažejo, da se tudi v izobraževanju odraslih in sicer v programih neformalnega izobraževanja odraslih, kjer kurikulum ni določen, pojavljajo zelo podobne vsebine (vsaj v pretežnem deležu programa) in

*Izobraževanje  
omogoča  
reprodukcijo in  
širjenje vrednot*

jih pogosto tudi izvajajo na enak način. Seveda se pojavlja vprašanje, ali preprosto obstaja neko splošno prepričanje oz. vedenje, kaj naj bi neki program vseboval, ali pa gre bolj za posnemanje oz. kopiranje določenih delov programa oz. vsebin.

### **DRUŽBENE VREDNOTE SO VZROK ZA DRUŽBENE POJAVE**

Kako pa v splošnem sploh lahko opredelimo vlogo izobraževanja v družbi? Kot smo že naznali, imata znanje in izobraževanje v posameznih obdobjih popolnoma različno vlogo in pomen, naslanjata pa se na vrednote, ki jih tista družba priznava. Ko govorimo o vrednotah, se moramo seveda vprašati, ali vrednote izhajajo iz dominantne kulture in narekujejo oz. določajo njihovo reprodukcijo tisti, ki imajo v družbi moč, ali pa lahko skupine in posamezniki legalno reproducirajo oz. z izobraževanjem razširjajo tudi vrednote drugih, javno nepriznanih vrednostnih sistemov.

*Vzrok spreminjanja izobraževanja so socialne spremembe.*

Socialna dejstva oz. družbeni fenomeni, med katere sodi tudi izobraževanje, vedno temeljijo na moralnih sistemih in vrednotah, na prevladujočih političnih prepričanjih takratnega časa, ki jih reproducirajo družbene institucije, na katere pa bolj ali manj vplivajo tudi navade in javno mnenje. Pri proučevanju moramo take družbene fenomene obravnavati kot naravne pojave.

Tudi v Sloveniji se zelo jasno soočamo z dejstvom, da strokovno delo na področju izobraževanja precej kroji politika, ki z izobraževanjem in v njegovem procesu vpliva na bodoči razvoj in usmeritev družbe. V mislih imam seveda kurikularno prenovu slovenskega izobraževanja, ki nekaterim pomeni možnost spreminjanja šole v bolj humano, drugim v bolj izobraževalno institucijo (saj danes v šoli nekaj velja le čim več znanja), nekateri v njej vidijo možnost za uveljavljanje strankarskih interesov in s tem za uvajanje takšnih vsebin, ki jih želi poudariti stranka. Strokovno mnenje, kakor vidimo, pogosto ni najbolj pomembno (oz. je lahko prepleteno z drugimi interesi) in ga pogosto zastopajo le posamezniki ali skupine posameznikov; ob tem se morda pojavi še mnenje skupine zmedenih in nemočnih staršev.

### **OD KOD IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH IZVIRA IN KAJ POMENI**

Pri opredeljevanju vloge izobraževanja v družbi se bomo oprli na dve razlagi, ki pojasnjujeta, od kod fenomen izvira in kaj pomeni. Predstavnik funkcionalizma Durkheim je imel o tem dve razlagi (v D. Blackledge 1985: 14):

1. vzročno in
2. funkcionalno.

1. Izobraževalne transformacije so vedno posledica socialnih transformacij. Ideje in teorije o spreminjanju izobraževanja same po sebi nimajo vpliva na spreminjanje izobraževanja (kar je podobna trditev, kot jih zagovarja marksizem). Velike spremembe je prinesla renesansa, in sicer z večjim poudarjanjem pomena posameznika, ki ni več neraspoznaven del celote. Z uvajanjem individualizma se je spreminjalo tudi izobraževanje v celoti, s čimer je ponovno potrjena prejšnja trditev, da so vzrok spreminjanja izobraževanja socialne spremembe in ne le nove ideje.

2. Funkcionalna razlaga pa trdi, da gre pri izobraževanju za vpliv odrasle generacije na tiste, ki še niso pripravljene na socialno življenje. Izobraževanje je po svoji naravi socialno in ga družba definira. Razvijanje sposobnosti posameznika ni potrebno zaradi potreb posameznika, temveč zaradi zadovoljitve potreb družbe. Vsaka družba zase ima neke posebnosti, ki jim morajo ustrezati tudi ljudje, ki v tej družbi živijo. Prav priprava ljudi na specifičnosti okolja pa je vloga izobraževanja. Hkrati pa obstajajo tudi neke splošne zakonitosti, ki jih nobena družba ne more pogrešati; to so z intelektualnega, moralnega in fizičnega stališča postavljeni ideali, ki so zaobseženi

Ekonomsko razvita kapitalistična družba, ki zgornje meje uspešnosti ne določa, človeka postavlja v položaj, ko nikoli ne doseže največ in ni zato nikoli zares srečen. Rekla bi, da obstaja tako gledanje v veliki meri tudi danes in vpliva na to, da se tak način delovanja in življenja na sploh pri ljudeh izraža kot stalno nezadovoljstvo, hlepenje po uspehu in materialnih dobrinah, seveda pa tudi vlaganje v lasten razvoj, ki bo prinesel predvsem materialno korist.

v vsebini izobraževanja in omogočajo delovanje člana, ki mu posameznik pripada.

Durkheim (v Blackledge 1985: 15) pravi, da je človek človek samo zato, ker živi v družbi in družba mu z izobraževanjem določa vrednote in norme, znotraj katerih lahko živi zadovoljno življenje. Človek je bitje, ki si samo ne zna postaviti meje, in zato mora te omejitve postaviti družba. Tudi šola naj (po vse bolj prevladujočih tendencah v naši družbi) daje predvsem znanje, medtem ko se vsebine, ki bi mlade oboroževale z uporabnim znanjem in ustvarjalnostjo, kar bodo tudi potrebovali v prihodnosti, le vpletajo med predpisane teme. Priča smo torej že dalj časa trajajočemu razosebljanju in od prijaznega življenja odtujenim otrokom in mladini, ki bodo v prihodnosti krojili našo družbo. Durkheimovo razmišljanje bi torej mirno lahko potrdili tudi v Sloveniji.

## KAKO SOCIOLOŠKE ŠOLE OBRAVNAVAJO IZOBRAŽEVANJE

Glede na vse, o čemer smo že razmišljali, je verjetno potrebno, da nekoliko podrobneje spregovorimo tudi o različnih socioloških šolah oz. ideoloških tokovih, ki so pri sociološki obravnavi družbe govorili tudi o izobraževanju. Pri tem največkrat naletimo na tri sociološke interpretacije (Blackledge 1985):

1. funkcionalizem,
2. marksizem,
3. interpretativni pristop (mikro in makro).

Sociologija izobraževanja se je kot ločena veda pojavila v petdesetih in zgodnjih šestdesetih letih, zanimalo pa jo je socialno razslojevanje v povezavi z družinsko problematiko, ekonomskim razvojem družbe, družbenim redom in seveda tudi z vlogo izobraževanja v konkretni družbi ter povezanost sprememb v družbi s spreminjanjem izobraževanja. Zanimala jo je tudi socialna mobilnost v povezavi z omenjenimi dejavniki.

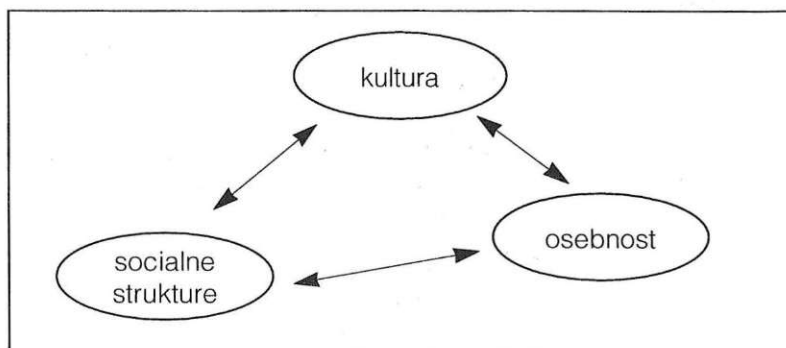
Poglejmo si vsako od prej naštetih interpretacij nekoliko podrobneje.

### FUNKCIONALIZEM

Predstavniki funkcionalizma oz. sociologi, ki so v tem duhu razvijali ideje funkcionalizma, so, če se omejimo le na pomembnejše, Emile

Durkheim, David Hargreaves, Basil Bernstein, Talcot Parsons, Peter Berger, David Luckmann.

Durkheim – njegove ideje so tako ali drugače interpretirali mnogi drugi misleci – je kot nasprotna pola postavljaj socialno in individualno dimenzijo. Trdil je, da so med njima nepremostljive razlike in da predstavlja družba tako pestrost, kot je individuuum ne premore. Socialne vrednote so po njegovem mnenju večne in posamezniki jih le sestavljajo. Durkheim meni, da so posamezniki določeni z družbenim in da delajo »dobro«, ker so na neki način prisiljeni oz. so sprejeli družbene zahteve. Družba vpliva na posameznika, medtem ko posameznik družbe ne more spreminjati, saj podobno kot zakoni narave obstajajo tudi zakoni družbe (Blackledge 1985). Nanje se torej ne da vplivati in človekova svoboda je po mnenju Durkheima minimalna. Prav tako razmišlja Parsons, da je človek proizvod socialnega sistema in na tak način se nanj prenaša kultura, kar omogoča preživetje in ohranjanje socialnega sistema skozi čas (integracija novih generacij). Parsons družbo deli oz. znotraj nje ločuje tri pomembne subjekte, in sicer kulturo, socialne strukture in osebnost, ki so med seboj logično in koherentno povezane.



Kar je socialno, družbeno pričakovano, postane individualno potrebno. Zato je osnovni pogoj za obstoj družbe in harmonijo – socializacija.

Medsebojna povezanost omenjenih treh subjektov se izkazuje na tak način:

- kulturni sistem ⇔ skupne vrednote, norme (vedenje, prepričanje);
- socialni sistem ⇔ struktura socialnih vlog (pričakovano vedenje);
- osebnostni sistem ⇔ potrebe, izražene s socializacijo.

Glavni agent socializacije je izobraževanje, ki

poskrbi za ustrezno pridobivanje spretnosti in socialnih veščin. Hargreaves D., ki ga prištevamo med moderne durkheimiste, je ponovno ugotavljal, da je družba egoistična in naj bo prvenstvena vloga izobraževanja, da pripravi posameznika za življenje v skupini in družbi, kar je mogoče s poznavanjem njenih zakonitosti, problemov ipd.

Seveda vedno obstajajo mehanizmi za reševanje problemov in ti mehanizmi so »institucije« (npr. družina, izobraževalne institucije, politične, religiozne, ekonomske institucije ipd.). Vsaka institucija ima svojo vlogo in vsak del družbe je odvisen od kakšne ali več institucij. Institucije so največkrat močno strukturirane in imajo več podsistemov (tako je tudi pri izobraževanju). Izobraževanje pri-

Temeljni princip funkcionalizma je logičnost – za obstoj družbe moramo usposobiti nove člane, obstajati mora skupni jezik in neke skupne vrednote, obstajati mora koordinacija med posamezniki deli družbe.

pomore k ohranjanju in razvijanju družbe predvsem s socializacijo in selekcijo. Prav pri socializaciji igra izobraževanje ključno vlogo, in sicer predvsem v mladosti, ko posameznik ponotranji določene družbene vrednote. Berger in Luckmann (Blackledge 1985) trdita, da se v procesu socializacije »jaz« in »družba« spajata, vendar pa je socialna realnost konstrukt aktivnosti ljudi, tako da je tudi vsebina socializacijskega procesa smiselna za ljudi, ki živijo v tej družbi in jo sami oblikujejo. Z drugimi besedami to pomeni, da socializacija ne pomeni vsiljevanja nekih tujih pravil, temveč tistega, kar večina pojmuje za ustrezno. Seveda lahko rečemo, da prilagajanje družbi in njenim pravilom poteka vse življenje, čeprav govorimo o socializaciji pretežno v obdobju mladosti. Če je socializacija v tem obdobju neuspešna, pogosto govorimo o resocializaciji (ali z »zastarelim« izrazom o prevzgoji). Ta dejavnost poteka, ko nekdo družbi in njenim pravilom »ni prilagojen«, in ga moramo zato »poboljšati«. Vendar velja opozoriti, da socializacija pravzaprav poteka vse življenje (brez slabšalnega prizvoka), saj se zahteve, ki jih družba postavlja kot potrebne za uspešno delovanje, ves čas spreminjajo, pa tudi posameznikove potrebe po lastnem razvoju in rasti se navadno stalno obnavljajo.

Če povzamemo: funkcionalistični pristop

pravi, da nas družba ustvarja, mi pa se ji po najboljših močeh prilagajamo. Ravno to pa je tudi tisto, kar je pri funkcionalizmu najpogosteje kritizirano, in sicer s pripombo, da ne upošteva pomembne dimenzije socialnega življenja, to pa je vloga posameznika pri spremembah. Pogosto ali celo največkrat so ljudje (človek) odgovorni za družbo, da je takšna, kot je, saj na večino pomembnih sprememb in inovacij v družbi vplivajo »pomembni« posamezniki. To velja tudi za izobraževalno politiko. Ravno nerazumevanje oz. neupoštevanje problema socialnih sprememb, ki so po mnenju funkcionalistov posledica bodisi zunanjih vplivov (vojn, ekonomskih sprememb ipd.) bodisi neuspele socializacije, je mnogokrat jedro kritike.

## MARKSISTIČNA PERSPEKTIVA

Ta je pogojena z družbenim sistemom in vlogo posameznika v njej.

Bowles in Gintis (v Blackledge 1985: 134) pravita, da je izobraževanje ena od socialnih institucij, ki »pomagajo ohranяти socialni red«. Zato izobraževanje tudi ne more delovati kot agent za povečevanje socialne enakosti, saj pripravlja mlade na njihov (različni) položaj v družbi in prenaša »tehnokratsko-meritokratsko ideologijo« (Blackledge 1985: 135). Različne položaje posameznika v družbi pojasnjujejo (privilegirani sloji) z njegovo večjo ali manjšo talentiranostjo, seveda pa to ne pomeni, da ljudje iz različnih socialnih slojev nimajo enakih možnosti za doseganje uspeha pri izobraževanju, ki je krojeno po meri višjega socialnega razreda (isti vir). Le-ta na podlagi dokazov o boljših sposobnostih (dokaz je njihova uspešnost v šolskem sistemu) zaseda najboljše mesta v družbi, opravičuje pa jih s tem, da so morali za to skozi dolgo obdobje šolanja in raznovrstnega odpovedo-

Po mnenju marksistov je vloga izobraževanja predvsem ohranjanje neenakosti in reprodukcija kapitalističnega sistema, pri tem pa ima seveda poglobilni vpliv manjšina, ki vlada in si tako lasti tudi pravico določati za uspeh potrebne sposobnosti in lastnosti posameznika. Tako si zagotavlja svojo reprodukcijo in tudi reprodukcijo tistih, ki so v drugačnem, slabšem položaju.

vanja. Pierre Bourdieu (Blackledge 1985: 171) je kot tudi drugi avtorji govoril o tem, da je videti, kot bi bil izobraževalni sistem avtonomen, vendar je to tako le, dokler ostaja znotraj kulturnih določil višjih slojev (te teze so bile pogosto kritizirane).

Če bi te trditve postavili tudi v sistem izobraževanja odraslih, bi lahko rekli, da je temeljna ideja izobraževanja odraslih po eni strani omogočiti posamezniku, da »nadoknadi« zamujeno, po drugi strani pa, da se neprestano izpopolnjuje in razvija. Pri odraslih izobraževanje ne more in ne sme biti mehanizem selekcije, saj to nasprotuje temeljni filozofiji izobraževanja odraslih in zanika osnovna načela, ki jih skušamo doseči, to pa je dostopnost izobraževanja vsem, ne glede na pripadnost družbenemu sloju, ne glede na spol, starost in gmotni položaj. Z uveljavljanjem tržnega sistema in s tržno logiko v izobraževanju so te predpostavke zelo pogosto omajane, saj je večina programov, ki se pojavljajo na trgu, za marsikoga nedostopna. Tu gre večinoma za programe splošnega izobraževanja, ki ljudi najbolj zanimajo. Omenimo še, da so predvsem ženske, ki v povprečju bolj kot moški kažejo interes za programe splošnega izobraževanja, zaradi finančnih in drugih ovir prikrajšane.

Izobraževanje odraslih je namenjeno vsem odraslim, ki se želijo iz različnih razlogov izobraževati, in zato potrebe odraslih narekujejo, da se izobraževanje ne sme omejevati le na kulturna določila določenega sloja ali celo interese določenih političnih struj.

Če strnemo naše ugotovitve, bi rekli: izobraževanje odraslih že po svoji naravni dostopnosti negira perspektivo, ki jo propagira marksizem, seveda pa bi se morali za podrobnejšo analizo opreti na teorije motivacije in udeležbe odraslih v izobraževanju, ki bi nam vsaj delno odprle različne razlage za večjo ali manjšo udeležbo nekaterih skupin ali slojev prebivalstva.

## INTERPRETATIVNI PRISTOP

Bistvo interpretativnega pristopa je t. i. mikropristop, ki je nasproten makropristopu prej omenjenih teorij. Funkcionalizem namreč meni, da lahko izobraževanje razumemo le kot dejavnost, vpeto v družbo, in sicer v tem smislu, da dejavnosti udeležencem izo-

braževanja narekujejo potrebe družbe; po marksistični ideologiji pa jim dejavnosti narekuje ekonomska in razredna ideologija.

Pri mikropristopu (interpretativni ali pluralistični pristop) so predvsem pomembni tile dejavniki (Blackledge 1985: 235–236):

- vsakodnevne aktivnosti, ki jih opravljajo ljudje, oblikujejo družbo, povzročajo spremembe in zato vplivajo tudi na delovanje izobraževalnega sistema,
- svoboda posameznika, kot pomemben dejavnik pri vsakodnevnih aktivnostih,
- interakcija, ki je podlaga človekovega delovanja, vpliva (poleg tega, da omogoča vrednotenje našega ravnanja) tudi na sprejemanje in interpretiranje aktivnosti drugih,
- usklajevanje prispeva k prilagajanju in spreminjanju našega sprejemanja drugih, pri čemer ne moremo in ne smemo zanemariti vpliva subjektivnega mnenja.

Za še boljšo razlago razlike med prej omenjenimi teorijami in mikropristopom to ponazarjamo še s tabelo:

MIKROPRISTOP	MAKROPRISTOP
① determinizem	① svobodna volja
② iz podrobnosti socialnih pojavov abstrahirane, generalizirane razlage	② proces socialnega življenja dokumentiran v vseh podrobnostih in kompleksnosti
③ teorije dokazujejo empirični podatki in te teorije proizvajajo sociologi	③ teorije sodimo glede na notranjo koherentnost in temeljijo na interpretacijah udeležencev
④ socialne dogodke razpoznavamo in interpretiramo le na nacionalni/internacionalni podlagi	④ socialne dogodke lahko interpretiramo tudi na podlagi pojavnosti v organizaciji ali skupini

Način, kako posameznik ali skupina interpretira vidike socialne realnosti, je ideologija; na podlagi različnih ideoloških šol se znotraj mikropristopa oblikujejo različne socialne akcije, različne variacije. Podrobno jih tu ne navajamo, saj zahtevajo natančnejšo obravnavo, lahko pa jih naštejemo (Jarvis 1985):

- 1) interakcionalizem,
  - 2) fenomenologija (Husserl in Schultz, Berger in Luckmann),
  - 3) etnometodologija (Garfinkel 1974).
- Seveda se vsi omenjeni ideološki pristopi lah-

ko uporabljajo tudi pri analiziranju nadaljevalnega izobraževanja (izobraževanja odraslih), vendar pa s celostne sociološke perspektive veliko lažje v družbeni sistem umeščamo začetno izobraževanje (izobraževanje otrok in mladine), ki je bolj institucionalizirano. Nedvomno je vsako izobraževanje podvrženo vplivom družbenih sprememb, ne bi pa se povsem strinjali z Jarvisovo trditvijo, da pa izobraževanje nima moči povzročati socialnih oz. družbenih sprememb. Izobraževanje, še posebej pa izobraževanje odraslih ima v sebi tudi velik potencial, ki je predvsem v pripravljenosti ljudi biti odprti za spremembe, v želji

*Izobraževanje je agens družbenih sprememb.*

ljudi po napredku in razvoju in pripravljenosti spreminjati sebe zaradi boljšega sožitja z drugimi. Vsaka družba gotovo postavlja svoje zahteve, vendar pa lahko rečemo, da do

bro izobraženi in izobraževani ljudje (s tem mislimo ljudi, ki se po izstopu iz začetnega izobraževanja še naprej tako ali drugače učijo in izobražujejo) s svojim znanjem in vedenjem vplivajo nanje in jih spreminjajo. Izobraževanje torej na neki način gotovo je agens sprememb.

### **VPETOST SISTEMA IZOBRAŽEVANJA V RAZVOJ IN SPREMINJANJE DRUŽBE**

Na kratko smo torej opisali različne sociološke interpretacije, ki so nam dale bolj celosten pogled na razumevanje socialnih procesov in sprememb. Spremembe so razvojne, evolucijske narave, in kot pravi Robert Bellah (Jarvis 1985: 2), je socialna evolucija proces, ko postajajo posamezne institucije bolj ločene in avtonomne, hkrati pa kompleksne, vendar postajajo (ostajajo) med sabo nekako povezane. Gre za povezovanje na mednacionalni ravni, ki predpostavlja mrežo organizacij po celem svetu. Enako velja tudi za izobraževanje, ki je povezano s skoraj vsemi drugimi socialnimi strukturami in je njegovo vlogo moč videti le v luči človeškosti in družbenosti. Seveda je pojav izobraževanja odraslih, kot smo že omenili, izredno razpršen in vseobsegajoč, raznolik in je zelo težko pripraviti model, ki bi ustrezal različnim situacijam in časom. Izobraževanje odraslih je torej postavljeno drugače, je usmerjeno bolj občečloveško in je

bolj naravnano k spreminjanju resničnega potenciala družbe, ki se skriva v vsakem posamezniku. Seveda vemo, da bolj ko je družba razvita, bolj (ali šele takrat) ceni in razume pomen izobraževanja in učenja v odraslosti oz. vse življenje. Marsikom je namreč težko razumeti, da dejavnosti, ki jih mnogokrat ne moremo umestiti v obstoječ sistem začetnega izobraževanja, lahko na razvoj družbe tako pomembno vplivajo. Neformalno izobraževanje odraslih, kot obsežnejši del izobraževanja in učenja odraslih, zadovoljuje potrebe posameznika po avtonomiji, kreativnosti in samouresničevanju. Tu strokovnjaki ločujejo dva tipa ali dva pola izobraževanja (ki pa nista vedno jasno vidna):

– »izobraževanje od zgoraj« (Jarvis 1985) ali »izobraževanje kot instrument prisile, kontrole, selekcije in netolerantnosti, moralizma ipd.« (Gelpi 1996);

– »izobraževanje enakopravnih« (Jarvis 1985) ali »izobraževanje za razvoj, demokracijo, sodelovanje, estetiko ipd.« (Gelpi 1996).

Tema različnima poloma ustreza seveda različen kurikulum, predvsem pa moramo poudariti, da se bodo v različnih družbah pojavile različne variacije omenjenih polov izobraževanja, ki so odvisne od naravnosti družbe h kontroli oziroma svobodi. Če primerjamo kurikulume dveh prej omenjenih polov, najdemo pri »izobraževanju od zgoraj«/»hierarhičnem modelu izobraževanja« klasični kurikulum, medtem ko »izobraževanje enakovrednih«/»horizontalni model izobraževanja« sloni na »romantičnem« kurikulumu<sup>3</sup>. Ne

S stališča sociologije izobraževanja odraslih je pomembno predvsem to, da se zavedamo pomena izobraževanja v odraslosti, ki je precej bolj neodvisna dejavnost, kot je izobraževanje v otroštvu in mladosti. Vse našete teorije govorijo predvsem o vpetosti sistema izobraževanja v razvoj in spreminjanje družbe, kot agensa za vnašanje zelenih sprememb v razvoj mlade generacije oz. bodočih rodov, medtem ko ima izobraževanje in učenje odraslih povsem drugačno razsežnost. Njegov namen ni le ustrezati zahtevam družbe, temveč tudi odzivati se na individualne potrebe, ki morda prav zaradi zahtev družbe niso bile izpolnjene.

Izobraževanje mora človeku omogočiti, da deluje na strukture socialnega sistema in jih spreminja. To zahteva veliko znanja, ki si ga mora človek pridobiti. Pri tem, kakšno izobraževanje in zakaj, ima glavno besedo politika, ki določeno izobraževanje spodbuja ali pa ne, seveda v okviru družbenih norm, ki so lahko bolj ali manj popustljive do različnosti (drugačnosti). Dopuščanje nesoglasja med posameznimi člani je večje v bolj razvitih, bolj demokratičnih družbah.

glede na vse druge predpostavke bo klasični kurikulum bolj ustrezal začetnemu izobraževanju (izobraževanju otrok in mladine), romantični kurikulum pa nadaljevalnemu izobraževanju (izobraževanju odraslih).

Freire, eden začetnikov sociologije izobraževanja, je govoril o mehanizmih socialne kontrole, ki lahko posameznika popolnoma onemogočijo (Freire 1997).<sup>4</sup>

Tako nas vse naše predhodno opisovanje pripelje do ločitve oz. razlike znotraj sistema izobraževanja, razlike, ki je torej bistvena pri opredelitvi posebnosti izobraževanja in učenja odraslih. V določenih obdobjih se v družbi pojavlja zelo malo različnih omejitev in takrat so obdobja velikih sprememb na področjih, kjer daje odprtost možnosti še posebej ustvarjalne rezultate, kot so področje umetnosti, kulture in tudi izobraževanja, kar se kaže v spreminjanju kurikulumu.

Če povzamemo, pravzaprav samo po sebi izstopa dejstvo, da se, sociološko gledano, vpetost začetnega in nadaljevalnega izobraževanja v družbene strukture med seboj močno razlikuje. Prvo je zaradi določenega kurikuluma in manjše fleksibilnosti bolj odvisno od družbenega reda, splošne ureditve družbe in razmerja moči v družbi, saj moč na področju izobraževanja definira veljavno znanje. To pa seveda ne omogoča preprostega sklepa, da izobraževanje odraslih zaradi svoje pestrosti in večje svobode ni odvisno od teženj družbe po socializaciji in s tem reprodukciji zelenih vrednot. Gotovo, kot že ves čas poudarjamo, je vloga izobraževanja in učenja v odraslosti poleg nadomeščanja zamujenih možnosti bolj usmerjena k zadovoljevanju lastnih potreb, kar mu tudi daje poseben položaj v sistemu izobraževanja, seveda pa tudi narekuje dru-

gačen način dela. Takoj ko se zavemo in si priznamo, da so odrasli pri učenju drugačni in zahtevajo specifičen pristop, že tudi pristano na drugačno obravnavo. Danes je veliko javnega vmešavanja politike v izobraževanje in poskusov uveljavljanja političnih interesov kar javno, brez zadržkov. Resda prepri ne neposredno ne zadevajo izobraževanja odraslih, vendar lahko tako delovanje in vplivanje označimo kot popolnoma neustrezno za katero koli strokovno področje. Naloga stroke je, da strokovno utemelji vse svoje odločitve, jih skrbno pretehta z vseh zornih kotov in zavrne takšno obravnavo.

Seveda se v zadnjem času možnosti učenja tako v mladosti kot v odraslosti bistveno spreminjajo. Večajo se možnosti za samostojno učenje s pomočjo različnih virov, znanje je bolj dostopno v različnih medijih in vsem, ki ga potrebujejo. To so omogočili razvoj medijev in sodobna tehnologija na sploh, še vedno pa se moramo zavedati, da tudi takšno znanje in informacije ne izključujejo interesa družbe in s tem politike. Pri tem je pomembno vedeti, da več ko ima človek znanja, lažje sam usmerja tok informacij, ki jih sprejema; lažje sam presodi, katere informacije so zanj pomembne in ustrezne, in bolje presodi, kako jih lahko uporabi, da bo koristno tako zanj kot tudi za družbo.

*Izobraževanje odraslih je priložnost za zadovoljitev lastnih potreb.*

## SKLEP

Iz povedanega lahko strnemo, da je pomen izobraževanja v družbi vedno večji in da ljudje potrebujemo vedno več znanja za obvladovanje množice informacij in vplivov z vseh strani. S tem mislimo predvsem znanje, ki bo tudi v funkciji človeka in njegovih potreb in ne le v funkciji razvoja neke družbe, države ali svetovne skupnosti. Stalnemu in pogosto v veliki meri nenadzorovanemu napredku se žal ne moremo izogniti, lahko pa vplivamo na to, da bodo ljudje spremembe razumeli, jih znali prepoznati tudi pri sebi in se z njimi spopasti.

To pa je tudi eden od namenov tega prispevka in razmišljanja, ki nas je pripeljalo do potrditve že uveljavljenega položaja izobraževanja odraslih. Nobeno izobraževanje ni neideološko, toda izobraževanje odraslih se mora za-



vzemati za to, da je čim manj omejeno in določeno le tam, kjer je to potrebno. Zato naj bo vloga sociologije izobraževanja osvetliti nove, drugačne možnosti razlage tega fenomena v različnih družbenih sistemih in poskus razlage in utemeljevanja njegove potrebnosti.

## LITERATURA

Bergant, Milica (1994): Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.

Berger, Peter; Luckman, Thomas (1991): The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. Penguin Books, London.

Blackledge, David and Barry Hunt (1985): Sociological interpretation of education; Routledge, New York, London.

Dohmen, Gunter (1996): Lifelong learning. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, Bonn.

Elsy, Barry (1986): Social theory perspectives on adult education. Department of Adult Education, University of Nottingham, Nottingham.

Freire, Paulo (1994): Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Freire, Paulo (1972): Pedagogy of the oppressed. London (etc.): Penguin Books.

Gelpi, Ettore (1994): Adult education, democracy and development. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation.

Gelpi, Ettore (1996): Towards a democratic citizenship : adult education, democracy and development : exploratory workshops and summary of the debates 1994-1995. Council for Cultural Co-operation (CDCC), Project »Education for democratic citizenship«, Strasbourg.

Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih (1996). NKS – Področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih. Ljubljana.

Jarvis, Peter (1993): Adult Education and the State. Routledge, London in New York.

Jarvis, Peter (1985): The sociology of adult and continuing education. London (etc.): Croom Helm.

Jelenc, Z. (1991): Terminologija izobraževanja odraslih. ACS, Ljubljana.

Knox, Alan B. (1989): Adult development and learning: a handbook on individual growth and competence in the adult years for education and the helping professions. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford.

Knox, Alan B. (1993): Strengthening adult and continuing education: a global perspective on synergistic leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, Stephen (1993): Sociologija: ključni pojmi in dejstva. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.

Rethinking Adult Education for Development (1993) (ur. Z. Jelenc in M. Svetina). ACS, Ljubljana.

Social Change and Adult Education Research (1993) (ur. AE Research in Nordic Countries). København.

Vujević, Miroslav (1991): Uvod u sociologiju obrazovanja. Informator, Zagreb.

<sup>1</sup> Na tem mestu se z definicijami ne bi posebej ukvarjali, čisto na kratko pa bomo povzeli naše pojmovanje obeh vrst izobraževanja. Tako s pojmom neformalno izobraževanje odraslih mislimo na »strukturirano, s sledično organizirano izobraževanje za odrasle, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza ..., temveč je namenjeno zadovoljiti nekaterih drugih, navadno neposrednih interesov in potreb odraslega«, s pojmom formalno izobraževanje odraslih pa mislimo na »izobraževanje odraslih, ki naj privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija« (Z. Jelenc 1991).

<sup>2</sup> Določitev in razločevanje terminov učenje in izobraževanje je pri različnih avtorjih in tudi pri zastopnikih različnih strokovnih doktrin in pogledov različno, spreminja pa se tudi v odvisnosti od družbenih okoliščin in zgodovinskih obdobj. O tem več v: G. Dohmen: Lifelong learning.

<sup>3</sup> Razlika med obema je, kratko rečeno, v določenosti kurikuluma, kjer pri prvem udeleženec nima dosti vpliva pri izbiri vsebine in načinov dela, meje so jasne in vlada hierarhija, pri romantičnem kurikulumu pa je klasifikacija in mreža šibka, poudarek je na samorazvoju, samozražanju udeležencev ter s svojo ohlapnostjo simbolizira krizo v družbi in njeni strukturi moči in principov nadzora (Bernstein v Jarvis 1985: 54).

<sup>4</sup> Njegovih idej o bančniškem izobraževanju in izobraževanju za osvoboditev tu ne navajamo, več o tem v Freire, Paulo (1972): Pedagogy of the oppressed. London (etc.), Penguin Books.

# UGOTAVLJANJE IN POTRJEVANJE ZNANJA

Nataša  
E. Jelenc  
Andragoški center  
Slovenije

## Projekt za formalno potrditev neformalno pridobljenega znanja

Najprej bomo predstavili utemeljitev projekta Ugotavljanje in potrjevanje znanja (v nadaljevanju UPZ), ciljne skupine, definicijo in bistvo UPZ. Opredelili bomo vrsto znanja, primerne za ocenjevanje v UPZ. Na kratko bomo spregovorili o izhodiščih in nastanku same dejavnosti, nekoliko dlje se bomo zadržali pri opredelitvi in določanju standardov znanja, enega izmed bistvenih elementov UPZ, podrobneje bomo spregovorili o vlogi svetovalca na eni in ocenjevalca na drugi strani, opisali proces UPZ in na koncu predstavili še nekaj sodobnih metod ocenjevanja znanja, primernih za UPZ.

### ZAKAJ SMO SE LOTILI PROJEKTA?

Projekt UPZ je zastavljen skladno z razvijanjem teoretične podlage in aplikativne rešitve, na podlagi katerih bo mogoče v Sloveniji razvijati centre (središča, možnosti) za ugotavljanje in potrjevanje znanja, različno pridobljenega zunaj formalnih oblik izobraževanja. Razlogi za to so različni: marsikdo ima veliko znanja, ki si ga je pridobil zunaj šolskega izobraževanja, z opravljanjem različnega dela (delovne izkušnje) ali kako drugače (samostojno, skupaj z drugimi ljudmi, prek raznih priročnikov, televizije in drugih medijev, študijskega gradiva ipd.). Posamezniki so si lahko pridobili ali celo presegli raven znanja, ki bi ga sicer dosegli v izobraževalnih ustanovah.

Tako pridobljeno znanje ima sicer za posameznika vrednost, če pa ga želi formalno dokazati in potrditi, težko pridobi priložnost za to, ker je ta največkrat povezana s formalnimi pogoji (dokazila o izobrazbi). To omogoča sistem ugotavljanja in potrjevanja znanja, v katerem je mogoče znanje potrditi. Oblikovanje takega sistema hkrati omogoča ugotavljanje

znanja tistim posameznikom, ki se želijo vključiti v kakšno izobraževanje. Ni jim treba obiskovati celotnega izobraževalnega programa, če so si del znanja že pridobili kako drugače, to znanje pa so pripravljene dokazati v okviru UPZ.

Sistem UPZ omogoča preverjanje znanja tudi, kadar posameznik nima potrebe po formalnem priznanju in se za to odloči le zaradi lastne samopotrditve.

### POTEK UGOTAVLJANJA IN POTRJEVANJA ZNANJA

#### Opredelitev znanja, ki se ocenjuje v sklopu UPZ

V nasprotju z oblikovanim sistemom ocenjevanja formalno pridobljenega znanja v izobraževalnih ustanovah ugotavljamo v UPZ skoraj praviloma le neformalno pridobljeno

Neformalno pridobljeno znanje je naložba, ki je v družbi, kakršna je današnja, ko so njene »oporne točke« predvsem uradna potrdila, premalo izrabljena. V zadnjem desetletju se je zato povečala težnja po odkrivanju »skritega« znanja in spretnosti. Smisel iskanja je večnamenski. V ZDA so raziskave pokazale, da je neformalno pridobljeno znanje največkrat enakovredno tistemu, ki je bilo pridobljeno v izobraževalnih ustanovah, nemalokrat pa ima celo večjo praktično vrednost, ker je usmerjeno v določene naloge. Evidentiranje tako pridobljenega znanja omogoča ustreznejše razporejanje zaposlenih za njihovo opravljanje, posameznikom omogoča napredovanje, pridobitev kvalifikacij, hkrati pa se lahko izognemo izgubi časa in denarja s poučevanjem o stvareh, ki jih že znajo.

znanje. Z drugimi besedami, to je znanje, ki ostaja neevidentirano, ker ni bilo pridobljeno »pod nadzorom« institucije. Oglejmo si najprej nekaj virov takšnega znanja:

- znanje, pridobljeno na podlagi življenjskih izkušenj,
- znanje, pridobljeno iz izkušenj na delovnem mestu,
- znanje, pridobljeno s samostojnim učenjem,
- znanje, pridobljeno s pomočjo drugih oseb, pri neformalnem druženju ali neformalnih stikih,
- znanje, pridobljeno pri ukvarjanju z ljubiteljskimi dejavnostmi.

### Definicija UPZ

Ugotavljanje in potrjevanje znanja je dolgotrajnejši proces, pri katerem uradni predstavnik izobraževalnih institucij ali posebej za to določenih teles s kandidatom ugotavlja, kakšno znanje ali kakšne spretnosti ta obvlada. Ni pomembno, kako in kdaj si jih je kandidat pridobil. V procesu UPZ se takšno znanje evidentira, prepozna kot veljavno glede na vnaprej določene standarde znanja (po novem učne dosežke), in izda potrdilo (spričevalo) o tem znanju. Potrdilo izkazuje določeno raven znanja ali spretnosti za določeno področje.

Potrdila/spričevala, ki jih prejmejo kandidati v okviru UPZ, so zelo različna, od potrdil za ozko omejeno/e znanje/spretnosti, ki jih kandidat potrebuje le pri svojem delu v delovni organizaciji, do potrjevanja znanja v širšem smislu, ki postopno lahko vodi k formalni potrditvi na vseh ravneh, od osemletke do končnega univerzitetnega študija.

Susan Simosko na primer opredeljuje UPZ v svoji knjigi APL – Accreditation of Prior Learning takole:

»Najpreprosteje povedano je UPZ proces, ki omogoča ljudem vseh starosti, najrazličnejšega izvora in pripadnosti, da si pridobijo formalno priznanje oz. potrdilo za večšine ali/in znanje, ki ga že imajo. UPZ temelji na načelu, da se ljudje zmorejo učiti in da se tudi v resnici učijo vse življenje in da je veliko neformalnega in nepotrjenega znanja mogoče obravnavati in sprejeti popolnoma enakovredno veščinam in znanju, ki ga pričakujemo od učencev/šolencev, ki so končali formalne izobraževalne programe.«

*Izkustveno pridobljeno znanje naj bi bilo enakovredno formalno pridobljeni izobrazbi.*

### Opredelitev vloge in osnovni elementi poteka procesa UPZ

UPZ ima poleg prepoznavanja znanja/spretnosti še druge vloge, na primer motivirati odrasle, da bi bolje izrabili možnosti za izobraževanje, povečati fleksibilnost organizacij, ustvariti in gojiti pozitiven odnos do vseživljenjskega izobraževanja/učenja.

Dejavnost UPZ se ni začela razvijati naključno. Že prej je bilo slutiti spremembe v pojmovanju izobraževanja in nujnosti nenehnega dopolnjevanja, posodabljanja in spreminjanja znanja/spretnosti. Izobraževalni programi ne morejo zajeti večine prebivalstva, tudi vsi ljudje se ne morejo vključiti vanje. Mnogi si znanje/spretnosti lažje pridobijo bolj ali manj samostojno.

UPZ prinaša koristi posameznikom in delovnim organizacijam, pa tudi širši družbi. Posameznikom omogoča, da ugotovijo in formalizirajo svoje znanje, pridobljeno iz izkušenj ali kako drugače, in da se jim ni treba znova učiti tega, kar že znajo. Skrajša jim čas za pridobitev formalne izobrazbe, jih spodbudi, da se zavedo svojih potreb glede strokovnega razvoja in potreb po izobraževanju. Ker posamezniku priznajo njegovo znanje in sposobnosti, spodbuja UPZ, kot kažejo izkušnje v ZDA in Veliki Britaniji, motiviranost za nadaljnje učenje in s tem se krepi njegova samozavest. Spodbuja ga pri želji za pridobitev kvalifikacije. Izkušnje tudi kažejo, da si kandidati, ki so šli skozi UPZ, upajo v nadaljnjem življenju prevzeti večje odgovornosti. Napredujejo v svoji delovni organizaciji. Pogumneje se podajo naprej v smeri, za katero so se odločili. Učinkoviteje izrabljajo svoje znanje/spretnosti, izbirajo zanimivejša delovna mesta in so osebno bolj zadovoljni. Tudi tistim, ki so izgubili delovno mesto, se običajno po končanem UPZ uspe znova zaposliti. Nekateri pa se celo odločijo korenito spremeniti svojo poklicno pot, odločijo se za študij popolnoma druge smeri (raziskave v okviru Sveta za izobraževanje odraslih in izkustveno učenje – CAEL, The Council for Adult and Experiential Learning, ZDA).

UPZ koristi tudi delovnim organizacijam, ker tako te učinkoviteje izrabijo posameznikove delovne zmožnosti, njegovo znanje in sposobnosti. Motivirajo zaposlene, da se z veseljem lotijo dela, se vpišejo v izobraževalne progra-

me in jih tudi končajo. Zaposleni imajo enake možnosti. Delovne organizacije lahko UPZ vključijo tudi v svoje službe in izobraževalne programe. Z UPZ si delovna organizacija lahko pomaga ugotavljati sposobnosti in slabosti posameznikov in jim glede na ugotovitve dodeli drugačno delo, pri katerem so učinkovitejši.

UPZ poteka v več fazah (kasneje si bomo vsako posamezno fazo podrobneje ogledali):

- priprava standardov znanj/spretnosti (učnih dosežkov);
- priprava različnih ocenjevalnih metod za predstavitev in dokazovanje znanja/spretnosti;
- ugotavljanje znanja/spretnosti – svetovanje; svetovalec s kandidatom ugotovi, kakšno/kakšne znanje/spretnosti ima in skupaj poišče načine, kako bo to/te znanje/spretnosti dokazal, kakšno dokazno gradivo/izdelke mora prikriti, kdaj, ali je treba, kako se mora še dodatno pripraviti, da bi izkazal svoje znanje;
- ocenjevanje, sam postopek preverjanja kandidatovega znanja oziroma njegovih spretnosti, izbira primernih metod ocenjevanja in uradna potrditev;
- pregled ocenjevalčevega dela in potrditev na višji ravni.

## IZVOR UPZ

Priznavanje izkustvenega učenja je staro skoraj toliko kot človeštvo, čeprav ni bilo sistematično urejeno in formalizirano. Številni filozofi in misleci so poudarjali pomembnost takšnega učenja za človekov razvoj. V srednjem veku je bil na nekaterih področjih to edini način prenašanja znanja, na primer širjenje znanja z izkušnjami od mojstra do vajenca in formalno priznavanje. Kasneje je potekalo izobraževanje na podlagi vodenih pogovorov med prijatelji in znanci, na primer v salonih v Franciji in Italiji v preteklem stoletju, in kot organizirano dopisovanje med posamezniki, pri katerem je eden prevzel vlogo poučevalca. Dandanes je veliko možnosti za neformalen pretok znanja. Omogočata ga predvsem bliskovit razvoj medijev v zadnjih desetletjih (radio, kino, televizija, računalniki) in nova miselnost, ki je človeku odprla vrata v vseživljenjsko izobraževanje.

Začetki organiziranega iskanja znanja segajo v sedemdeseta leta; sama zamisel se je porodila že proti koncu šestdesetih let, ko so se v

ZDA »javno« zavedeli, da je »skrito« znanje bogastvo, ki ga je treba izrabiti. V sedemdesetih letih so se dejavno lotili področja, tako da so najprej opravili raziskavo v širšem smislu. Vzajemno ocenjevanje izkustvenega učenja (Cooperative Assessment of Experiential Learning), v kateri je sodelovalo 10 različnih univerz in kolidžev. Izsledki raziskave so pokazali, da je znanje, pridobljeno zunaj izobraževalnih ustanov, lahko enakovredno ali celo boljše kot znanje, pridobljeno na tradicionalnih izobraževalnih ustanovah, in da je mogoče to znanje s sodobnimi ocenjevalnimi metodami ovrednotiti. Sklenili so, da bi lahko sistem, če se bo v praksi izkazal za učinkovitega, uvrstili kot model v izobraževalne programe. Pripravili so načrt za uresničevanje UPZ in omogočili vključevanje tako pridobljenih spričeval v sistem formalnega izobraževanja in morebitnega pridobivanja naslovov.

Izobraževalne ustanove v ZDA so se hitro navdušile za UPZ, tako da se danes s to dejavnostjo ukvarja že več kot 1200 univerz in kolidžev. V osemdesetih letih so ameriški zgled posnemale tudi druge dežele, najprej Velika Britanija, ki je namenila precej denarja za vpeljevanje UPZ. Povabili so številne strokovnjake iz ZDA, nekaj časa pa so pošiljali tja na šolanje tudi svoje ljudi. V zadnjih letih se dejavnost širi učinkovito tudi v drugih deželah: Avstriji, na Novi Zelandiji, v Kanadi in delno Nemčiji.

Čeprav vse omenjene dežele nimajo enotnega imena za UPZ, pomeni pojem povsod približno enako: uradna potrditev poprejšnjega znanja (Accreditation of Prior Learning, Velika Britanija), priznanje poprejšnjega učenja (Recognition of Prior Learning, Avstralija), ocenjevanje poprejšnjega učenja (Prior Learning Assessment, ZDA), ocenjevanje poprejšnjega, izkustvenega učenja (Assessment of Prior Experiential Learning) ipd.

## UČNI DOSEŽKI (STANDARDI ZNANJA)

### Kaj so učni dosežki?

Izraz učni dosežki smo vpeljali kot nov termin, ker za UPZ izraz »standard znanja« ni primeren. V UPZ želimo poudariti dejavni in

*Že stari grki so priznavali izkustveno učenje.*

## Učni dosežek je »output« znanja.

uporabni vidik pridobljenega znanja, opredeliti usposobljenost, ki jo nekdo doseže z učenjem. Proces UPZ se lahko začne šele, ko so za vsa vključena področja in ravni pripravljene učni dosežki. Ti so odločilni element procesa in prvi pogoj za njegovo izvajanje. Priprava učnih dosežkov zahteva precej razmišljanja in časa ter preskušanja v praksi. So središčna točka, iz katere izhajamo, če želimo ugotoviti, kaj zna posameznik opraviti, pripraviti, izdelati, storiti ipd. Pri razumevanju »učnih dosežkov« pogosto nastajajo nesporazumi, ker nam glede na naše zakoreninjeno tradicionalno

pojmovanje prihaja najprej na misel, da dosežki dokazujejo, kaj naj bi se posameznik v določeni izobraževalni ustanovi, pri delu ali pa sam naučil. V resnici učni dosežki določajo, kaj mora posameznik znati opraviti, izdelati, storiti, načrtovati ipd. Z njimi ne dokazujemo, kaj vemo, kaj znamo, ne izkazujemo »vnosa« (input) znanja, temveč »iznos« (output) znanja. V tradicionalnem izobraževanju so bili učni dosežki vključeni v učni program in so določali, kaj naj bi se ljudje naučili, ocenjevanje pa je bilo osredotočeno na preverjanje znanja. Na novo zastavljeni dosežki določajo raven in vsebine znanja ter usposobljenost. Hkrati zahtevajo spremenjene metode ocenjevanja, kajti s klasičnimi metodami ne moremo oceniti posameznikovega »dejavnega« znanja. O tem bomo podrobneje spregovorili kasneje.

Tako zasnovani učni dosežki in takšna pričakovanja učnih izidov so pravzaprav bistvo korenite spremembe, ki jo prinaša UPZ.

Učne dosežke torej pripravimo vnaprej, in sicer za posamezno področje in za določeno raven. Pomembno je, da jih dobro spoznajo in razumejo vsi, ki sodelujejo v UPZ (kandidati, svetovalci, ocenjevalci, mentorji, učitelji ipd.), in da jih znajo tudi uporabljati. Prav oni ločujejo tovrstno ocenjevanje kot bistveni element UPZ od kakršnihkoli izobraževalnih programov.

### Kdo pripravlja in prevzema skrb za učne dosežke?

Učne dosežke pripravlja navadno skupina strokovnjakov z določenega področja, hkrati pa je priporočljivo, da zaradi določanja upo-

ravnosti znanja sodelujejo tudi delodajalci, predstavniki z visokošolskih ustanov ipd.

Učne dosežke je mogoče pripraviti na državni ravni, lahko pa jih samostojno pripravijo tudi različne izobraževalne ustanove, pa tudi delovne organizacije. V tem primeru jih mora država revidirati in potrditi.

Če poteka sprejemanje učnih dosežkov na državni ravni, je najprimernejše, da ustanovijo posebne organe, ki jih verificira vlada za posamezno področje in zastopa najrazličnejše porabnike. Ti naj bi potrdili, ali so učni dosežki smiselni in uporabni.

Ti organi lahko prevzamejo učne dosežke v »popolno oskrbo«, to pomeni, da jih najprej preverijo v poskusnem programu, uskladijo z ustreznimi institucijami, in če je treba, dopolnijo ali spremenijo ter prevzamejo skrb za stalno posodabljanje.

Komisijo sestavljajo strokovnjaki z določene-ga področja, ki pri izdelavi učnih dosežkov upoštevajo interese delodajalcev, zaposlenih, profesorjev in študentov ter širše skupnosti.

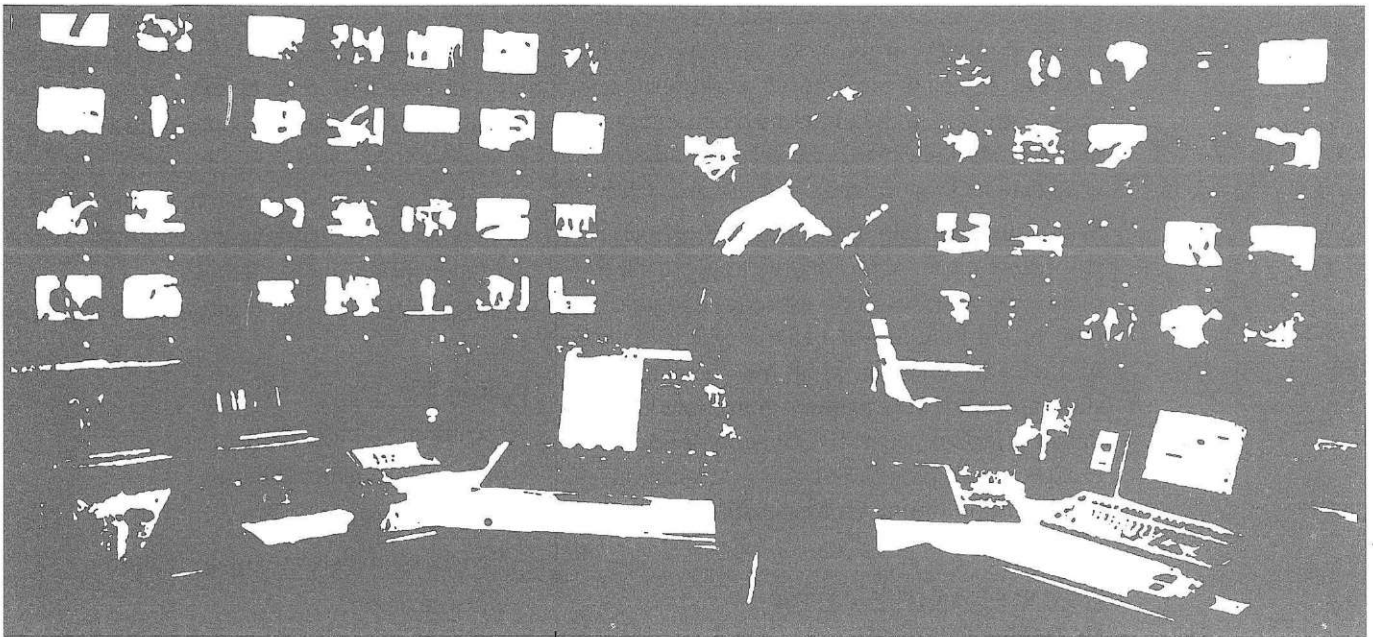
Če učni dosežki niso določeni na državni ravni, mora institucija, ki se odloči za dejavnost UPZ, organizirati njihovo pripravo po prej omenjenih načelih.

V industrijskem sektorju in večjih delovnih organizacijah je mogoče pripraviti učne dosežke za interno dejavnost, ki so določeni za ožjo specializacijo, vendar ima v tem primeru pridobljeno spričevalo le interno vrednost.

Čeprav učne dosežke pripravijo institucije, jih mora dokončno potrditi posebna komisija ali organ na državni ravni.

## UGOTAVLJANJE ZNANJA

Ugotavljanje znanja je v UPZ faza, ki poteka od prvega srečanja kandidata z ustanovo UPZ do takrat, ko se začne ocenjevanje kandidatovega znanja. Medtem prevzame skrb za kandidata svetovalac/mentor, kar pomeni, da kandidat z njegovo pomočjo najprej ugotovi, kaj sploh želi doseči, kakšno znanje oziroma kakšne spretnosti ima in kako jih bo lahko dokazoval (izdelki, potrdila, priporočila ipd.). Na samem začetku mora kandidat razmisliti o svojih izkušnjah, pripraviti seznam znanja/spretnosti in jasno predstaviti svoja pričakovanja v zvezi z UPZ. Ugotovitve predstavi kot samooceno v zapisu ali na raču-



nalniškem izpisu. Takšen opis znanja lahko zajema več različnih področij, ko je pripravljen, pa je najboljšo, da ga kandidat primerja z učnimi dosežki s področja, za katerega želi priznanje v sklopu UPZ. Takšen zapis imenujejo tudi »profil« kandidata. Pri pripravi zapisa o sebi potrebuje kandidat navadno svetovalčev pomoč – daljši pogovor ali pa podroben vprašalnik, na podlagi katerega ugotavlja svoje znanje. Nekatere ustanove organizirajo pripravo zapisa v skupinah, saj tako sodelovanje med posamezniki ob svetovalčevem vodenju olajša delo. Pomembno je, da kandidatov zapis čim podrobneje prikaže vse potrebne informacije o njegovem znanju oziroma njegovih spretnostih, kajti čim jasneje je zapis sestavljen, toliko lažje kandidat kasneje zbere dokaze. Svetovalec mora tudi kandidata zelo natančno seznaniti s tem, kakšni dokazi so verodostojni in še veljavni.

Nato začne kandidat zbirati dokaze o svojem znanju oziroma svojih spretnostih. Vodilo pri iskanju dokazov šo splošno veljavni standardi, ki jih ima na vpogled pri ustanovi UPZ. Dokazila o znanju/spretnostih so lahko različna in niso strogo določena. Kandidat lahko sam predlaga nove vrste dokazov, če meni, da tisti, ki so na voljo v ustanovi, ne ustrezajo ali ne zadoščajo. Če so za ustanovo sprejemljivi, nadomestijo veljavna. Navadno spadajo med veljavna dokazila potrdila nekdanjih ali zdajšnjih delodajalcev, ki lahko podrobno opišejo, kako se je kandidat na določenem delovnem mestu obnesel, dokazila so lahko tudi iz-

delki ali prispevki z nekdanjega/ih ali zdajšnjega delovnega mesta, vendar ne smejo biti »zastarela«. O tem odloča kasneje ocenjevalec. Dokazno gradivo zbira ustanova v posebnih dosjejih, ki jih v anglosaškem svetu imenujejo »portfolios«. Zbiranje dokazov traja dlje časa, od nekaj tednov do nekaj mesecev. Ko je končano, pride na vrsto bistveni del dejavnosti, prepoznanje, ocenjevanje in potrditev znanja/spretnosti.

## SVETOVALEC/MENTOR

V prvi fazi UPZ, med ugotavljanjem znanja, ima odločilno vlogo svetovalec/mentor. Ker je njegovo delo zelo specifično, pa tudi informacije in znanje, ki naj bi jih imel, potrebuje svetovalec UPZ posebno usposabljanje s pridobitvijo licence. Izkušnje kažejo, da kandidati, ki se prijavljajo za UPZ, največkrat nimajo končane formalne izobrazbe, primanjkuje jim samozavesti in niso iznajdljivi. Redkokateri potrebujejo malo ali skoraj nič pomoči. Večina potrebuje veliko vodenja in splošne pomoči, čeprav so zelo motivirani za pridobitev spričeval ali diplom. Svetovalec posreduje kandidatom podrobne informacije, jim je v oporo, jih spodbuja in včasih tudi usmerja. Kandidata vodi, vendar mu ne naroča, kaj mora storiti, njegova vloga je le, da ga spodbuja k dejavnosti in samostojnosti. Poiskati mora pravo pot in razmerje med »svetovati, naročiti« in »ukazati«.

Na pasti pri svetovanju opozarja De Board:

»Svetovalec, ki kandidatu naroča, kaj mora storiti, je usmerjen problemsko (osredotočen na problem). Če pa je osredotočen na problem, navadno izključi kandidata in mu s tem odvzame možnost, da le-ta prevzame večji del odgovornosti zase na svoja ramena.« (De Board, 1989)

Svetovalec tudi zelo dobro pozna možnosti za izobraževanje in usposabljanje, tako da kandidata po potrebi tudi usmerja. Dogaja se namreč, da kandidatovo znanje z določenega področja ali dokazila, ki jih ima, ne ustrezajo standardom. V tem primeru potrebuje kandidat za pridobitev kvalifikacije dopolnilno izobraževanje ali pa se kandidat pred vstopom v UPZ želi dopolnilno izobraževati.

### OCENJEVANJE ZNANJA IN SPRETNOSTI

Ocenjevanje v procesu UPZ, z drugimi besedami ocenjevanje izkustvenega, poprej pridobljenega znanja, je usmerjeno v ocenjevanje uspešnosti pri opravljanju določene naloge ali pri izdelovanju predmetov. Zato ne zajema le ocenjevanja učnih dosežkov, temveč tudi

Ocenjevanje znanja in spretnosti poteka pri UPZ po dveh temeljnih postopkih:

- ocenjevanje/ovrednotenje potrdil, spričeval, priporočil, pričevanj, izdelkov, skratka vsega priloženega gradiva, zbranega v dosjejih;
- preverjanje znanja v pogovorih s kandidatom, v opazovanju kandidata pri delu, izdelavi simuliranih nalog ipd., morebitno testiranje in včasih tudi klasični izpit.

spretnosti, sposobnosti in delovne zmogljivosti. Ocenjevanje izkustvenega učenja mora biti zelo sistematično, vsebovati mora jasno postavljene cilje, po katerih je znanje dokazljivo. Da se takšno znanje oziroma takšna spretnost lahko oceni, je treba izdelati podrobna merila, po katerih je mogoče učne dosežke oceniti. V nasprotju s tradicionalnim ocenjevanjem, pri katerem je pomembno učenje, so za ocenjevanje v UPZ pomembni le slednji. Ker je pri UPZ pozornost namenjena neposrednemu ocenjevanju usposobljenosti, so tudi metode ocenjevanja drugačne, saj bolj temeljijo na opazovanju: pregled izdelkov – zbiranje dokumentacije v daljšem časovnem obdobju, izdelanih nalog, poročil, načrtov, člankov, referatov, testiranje na delovnem mestu, simulacija delovnih nalog ipd. Ocenje-

vanje poteka vedno na dveh ravneh, to pomeni, da ocenjevalčevo delo v okviru ustanove UPZ in potrdilo, ki ga ta izda, pregleda, preveri in potrdi še institucija na višji ravni.

Glede na postavljene standarde za določeno področje se potem to znanje »prevede« v oblike, ki so sprejemljive za ustanove, ki podeljujejo spričevala in naslove.

Kandidat zbere v svojem dosjeju dve vrsti dokazil:

neposredna:

- računalniški programi,
- priročnik za usposabljanje,
- glasbena kompozicija,
- članek, objavljen v reviji ali časopisu,
- videoposnetki;

posredna:

- referenčna pisma prejšnjih delodajalcev ali zdajšnjega delodajalca,
- posebne nagrade/pohvale,
- članki o kandidatu (v časopisih/revijah),
- fotografije izdelkov/dela, ki ga je opravil kandidat.

Da bi zagotovili verodostojnost izdelka, kandidat priskrbi pisma treh oseb, ki potrjujejo, da je izdelek zares njegov, pripravi daljši zapis izdelovanja, pripravljen je odgovarjati na ocenjevalčeva vprašanja, ki se nanašajo na izdelavo.

Dogovoriti se je treba tudi, kakšna veljavnost izdelka je sprejemljiva, nemalokrat izdelek zastari že v enem ali dveh letih.

### Ocenjevalec/spraševalec

V ocenjevalnem procesu UPZ je bolje, če ocenjuje kandidata več (2–3) ocenjevalcev, ker je tako zagotovljena večja objektivnost.

Ocenjevalec potrebuje posebno usposabljanje, še zlasti pa, če deluje v tradicionalnih izobraževalnih institucijah. Sposoben naj bi bil tudi oceniti uporabnost znanja, ne le teorijo, biti mora zanesljiv – kar pomeni, da ne niha pri svoji presoji, tako da tudi kasneje enako oceni kandidatove izdelke ali usposobljenost ipd.

### Postopek ocenjevanja

Ocenjevalec se najprej seznanja s kandidativim dosjejem, da dobi splošen vtis o kandida-

tovem znanju. Glede na dobro poznavanje učnih dosežkov na svojem področju ugotovi, do katere stopnje je kandidat že dokazal usposobljenost, in določi, kakšno dodatno preverjanje je potrebno. Nato dokaze obdela z več vidikov: ali ustrezajo merilom, ali so zadostni, veljavni, avtentični (zares kandidato-vo delo). Če je treba, pri posrednih dokazih naveže stik z osebo, ki je napisala oceno/priporočila/članek ipd. Po končani obdelavi dokazil se odloči, kaj vse mora kandidat pripraviti za ustno srečanje, na primer pojasniti postopek izdelave izdelka, potrditi znanje, ki ga dokazila le nakazujejo, avtentičnost dokazil, aktualne sposobnosti. Znanje, ki ga v dokazilih ni mogoče prepoznati, je treba preskusiti.

## Metode ocenjevanja

- Pogovor/intervju. Kandidat razloži, kako je pripravil predložen izdelek, zagovarja napisane teze, načrt dela, članke, ki jih je napisal. Iz pogovora je mogoče izluščiti znanje, ki se navezuje na izdelek, hkrati pa razbrati tudi širše splošno znanje z določenega področja.
- Projekt, naloga ali seminarsko delo. Če kandidat nima dovolj dokazil, mora pripraviti projekt, nalogo ali seminarsko delo na določenem področju. Pri taki nalogi določijo dolžino, čas izdelave, mere in druge kazalnike.
- Demonstracija (simulacija/igra vlog). Ta zahteva posebne priložnosti, ob katerih ocenjevalec opazuje kandidata pri opravljanju določene dejavnosti ali spretnosti. Ta oblika zahteva skrbno načrtovano pripravo in je uporabna za vse ravni, od preverjanja hitrega pisanja po nareku do simuliranja položajev, v katerih mora kandidat rešiti določene osebne, kadrovske, finančne idr. probleme. Hkrati je zelo učinkovita za ocenjevanje celostnega znanja: analitičnega razmišljanja, sposobnosti odločanja, občutljivega odzivanja na vednje drugih, sposobnosti sporazumevanja in načrtovanja ipd.
- Opazovanje izvajanja del na delovnem mestu (lahko tudi delo v skupini – skupinsko delo). To je zelo učinkovito, še posebej, če poteka ocenjevanje pri vsakdanjem delu. Lahko traja dlje časa, tudi na delovnem mestu je mogoče pripraviti simulacije in s tem časovno pospešiti ocenjevanje. Tako se poleg delovnih sposobnosti lahko ocenjuje tudi predanost delu, delovna vztrajnost in zanesljivost ter

splošen odnos do dela. Pri tem lahko kandidata snemamo med opravljanjem nalog.

- Pisanje eseja. Je primerno le za določena področja, ki zahtevajo analitično razmišljanje (na različnih ravneh, sposobnost sinteze ipd.).
- Ocenjevanje spretnosti. Pri tem gre predvsem za ocenjevanje ročnih spretnosti, kot so popravilo avtomobila, elektronskih naprav ipd., vendar je pri tem razvidno tudi splošno teoretično poznavanje področja.
- Pisni izpiti in tradicionalno testiranje. V dejavnosti UPZ se, kolikor je mogoče, ogibamo tradicionalnega testiranja, vendar je včasih treba vključiti tudi to vrsto preverjanja, predvsem kot dopolnilno preverjanje, potem ko so bile »uporabljene« že druge ocenjevalne metode.

## LITERATURA

- Crossland, D.: *Assessment of Prior Learning and Achievement*, NIACE, Leister, 1991.
- Simosko, S.: *APL, Accreditation of Prior Learning*, Kogan Page, London, 1991.
- Simosko, S.: *Get Qualifications For What You Know and Can Do*, Kogan Page, London, 1992.
- Keaton, M. T.: *Experiential Learning*, Jossey-Bass Publishers, London, 1976.
- New Zealand Qualification Authority: *The Recognition of Prior Learning*, Wellington, 1993.
- Jelenc, Z.: *Ugotavljanje in ocenjevanje znanja v izobraževanju odraslih (Vrednotenje v izobraževanju odraslih – več avtorjev)*, Andragoško društvo Slovenije, Ljubljana, 1987.
- Jessup, G.: *Outcomes/NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, The Falmer Press, London, 1991.
- Fletcher, Sh.: *NVQs Standards and Competence*, Kogan Page, London, 1991.
- Ellington, H., Percival F., Race Ph.: *Handbook of Educational Technology*, Kogan Page, London, 1993.
- Stimson, N.: *How to Write and Prepare Training Materials*, Kogan Page, London, 1991.
- Wood, R.: *Assessment and Testing*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- Fletcher, Sh.: *Competence-Based Assessment Techniques*, Kogan Page, London, 1992.
- Mc Kelvey, C. & Peters, H.: *APL Equal Opportunities for All*, Routledge, London, 1993.



# PROSTOVOLJNE ORGANIZACIJE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

## *Učenje in osebnostno spreminjanje v prostovoljnih organizacijah*

V pričajučem prispevku bom najprej poskušal podati tri širše definicije, ki naj bodo podlaga za nadaljnja razmišljanja:

Izobraževanje odraslih je organizirano in koherentno učenje odraslih (ne glede na vsebino), ki poteka pod vodstvom učitelja; učitelj je lahko ena sama ali več oseb hkrati, ustanova ali kak drug koherenten vir učenja (npr. besedilo, serija radijskih oddaj, itd.).

Izobraževanje odraslih in spremembe niso samo učenje, ki poteka, kot sem že omenil, marveč tudi učenje, ki ni organizirano, ki ni strukturirano, ki spremeni in razvija osebnost, vse tisto, kar odrasli doživijo kot posledico tega, da živijo in so del naravnega okolja, da se povezujejo z drugimi in da so člani družbe.

Prostovoljne organizacije so trajnejše skupine, v katerih se zbirajo moški in ženske po lastni volji iz razlogov, ki niso predvsem ekonomske narave. Vsi tisti torej, ki si prizadevajo za skupne interese, ideale, dejavnosti po lastni izbiri, ki jih tudi sami nadzorujejo.

### **PROSTOVOLJNE ORGANIZACIJE IMAJO SVOJE ZNAČILNOSTI**

Definicija iz prejšnjega odstavka je dokaj široka in ohlapna. Oprijemljivejša postane, ko jo povežemo s strukturami, tradicijo, zakoni, ki so v različnih državah precej različni. Ko govorim o prostovoljnih organizacijah, imam v mislih tiste, ki ustrezajo tej široki in ohlapni definiciji. Predvsem morajo biti trajne. Če se tovrnjak, naložen s pivom, prevrne na cesti in se moške združijo, da ga spet postavijo pokonci, njihovega prizadevanje še ne moremo opredeliti kot prostovoljno organizacijo. O cilju svojega prizadevanja se morajo moške dogovoriti, organizirati se morajo, da pridejo

do cilja, to drži, vendar njihovo sodelovanje traja le kratek čas. Združijo se, da pomagajo vzniku ohraniti delovno mesto, plačila ne dobijo, čeprav morda dejanju sledi veselo praznovanje. Dejanje je v tem primeru le naključno in nikakor ni prostovoljna organizacija. Po drugi strani pa je gorska reševalna ekipa trajna prostovoljna organizacija. Večina reševalcev ostaja na voljo ponesrečenim, vse dokler jim to dopuščajo telesne moči. Člani se ekipi priključijo prostovoljno, plačila ne dobijo. Svoj prosti čas porabijo za urjenje v vseh potrebnih veščinah planinarjenja, iskanja ponesrečenih in reševanja, prve pomoči, vzpostavljanja radijskih zvez, skratka vsega, kar je potrebno za ukrepanje v primeru nesreče.

Ta primer ustreza drugemu in tretjemu kriteriju: člani se priključijo ekipi po lastni volji, svoje znanje in pomoč ponujajo brez ekonomskih motivov, še več, organizaciji plačajo letno članarino. V marsičem se razlikujejo od skupin prostovoljcev, ki se priključijo bolnišnici, torej organizaciji, ki ni neodvisna in ima lastne cilje. Ti prostovoljci so pravzaprav neplačani uslužbenci državne organizacije.

Zadnji kriterij, ki sem ga izbral, je lastni interes. Ta lahko obsega vse, od nogometa, zborovskega petja, religije, vrtnarjenja in politike do reje golobov pismošo: najpomembnejše je, da člani prostovoljne organizacije izberejo, kaj bo ta počela, da prevzamejo odgovornost

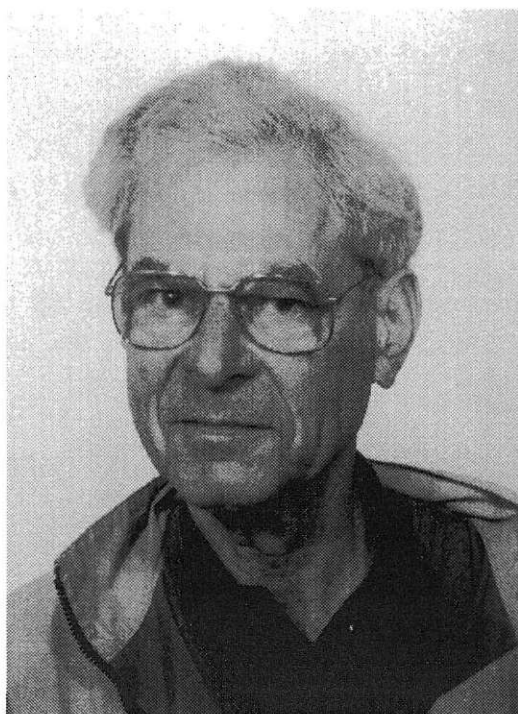
Vse države se ponašajo z bogastvom svojega skupnostnega življenja in prostovoljnimi organizacijami, čeprav nekatere močno otežujejo njihov obstoj in razvoj. Tako nekatere zrele demokratične države zahtevajo, da si ljudje pridobijo uradno dovoljenje za ustanovitev prostovoljne organizacije.

za njeno delo in da jo sami nadzorujejo. Bistvene značilnosti takšne organizacije niso velikost, vplivnost, financiranje, storitve ali vsebina delovanja, temveč koncepti članstva, pripadnosti, notranje motivacije in avtonomnosti.

V Veliki Britaniji je približno 1,4 milijona prostovoljnih organizacij vseh vrst, oblik in velikosti, ki združujejo od 20 do 25 odstotkov prebivalstva. V njih je vključenih vsaj 33 milijonov odraslih. Nekateri ne pripadajo nobeni prostovoljni organizaciji, nekateri le eni do dvema, velika večina pa več in mnogi mnogim prostovoljnim organizacijam. Od 33 milijonov vključenih prevzame približno četrtnina vsaj nekaj odgovornosti za delovanje organizacij, bodisi s formalno izvolitvijo ali kako drugače. Približno 85 odstotkov prostovoljnih organizacij ima manj kot sto članov, 55 odstotkov manj kot trideset, 85 odstotkov organizacij nima nobenega zaposlenega. Domala v vseh člani upravljajo demokratično na formalne ali neformalne načine. Približno 70 odstotkov je velikih, imajo dobro kadrovske zasedbo in so zdravstvene ali socialno-varstvene prostovoljne organizacije; okoli 12 odstotkov teh organizacij najverjetneje sodi k skupinam za samopomoč. 70 do 80 odstotkov vseh prostovoljnih organizacij zadovoljuje osebne interese članov. V povprečju 35 do 40 odstotkov vseh organizacij deluje na področju ljubiteljskega športa in iger; največje prostovoljne skupine se ukvarjajo z nogometom.

Bržkone drži, da je prostovoljni sektor manj razvit v državah, kjer je dolgo uspešno vladala diktatura, kratko malo zato, ker so se državljani navadili, da jih organizirajo drugi, »od zgoraj«. V nekdanji Vzhodni Nemčiji so bili mnenja, da je v dveh generacijah pod nacizmom in potem pod komunističnim režimom duh prostovoljstva povsem zvođenel. Ko pa so začeli obujati prostovoljstvo in zasnovali nekaj izjemno zanimivih razvojnih projektov, so kmalu ugotovili, da je v državi ves čas delovalo manjše število neformalnih klubov in združb, da so se tiho in neopazno razvijali in da so zdaj pripravljeni deliti svoje omejene izkušnje demokracije in odgovornosti z različnimi skupnostmi, ki se učijo oziroma znova učijo odgovornosti za lastno usodo (glej Netzwerk Sudost 1998).

Omenil sem že, da večina prostovoljnih orga-



*dr. Konrad Elsdon*

nizacij temelji na osebnih interesih članov. Na želji, da bi blesteli na ljubiteljskem nogometnem igrišču, na želji, da bi poslušali predavanja ali odkrivali preteklost, da bi sodelovali v godalnem kvartetu, igrali tenis, premagali vladajočo stranko ali pomagali starejšim in invalidnim osebam. Takšne želje navedejo ljudi k temu, da se pridružijo prostovoljnim organizacijam. Večino teh organizacij tako lahko pojmujejo kot specializirane organizacije ali pa, nasprotno, organizacije splošne narave in vsebine, če podpirajo različne interese iste vrste, npr. vse športe ali pa celo vrsto intelektualnih interesov, kot, denimo, to počne čitalniški krožek. Klubi, ki bi zadovoljevali zgolj potrebe po druženju, so res v manjšini.

Ugotovili smo, da so cilji, ki jih izraža posamezna prostovoljna organizacija, in razlogi za priključitev posameznih članov na začetku soglasni. Ko

pa povprašamo posameznike, kakšne ugodnosti jim prinaša članstvo, se razkrije veliko navzkrižje med cilji organizacije in osebnim dobitkom; dobitki so mnogo večji in širši od organizacijskih ciljev. Zaslediti pa je tudi izjeme. V primeru zelo specializiranih organizacij in dejavnosti, kot je, denimo, reja golobov pismoš, je navzkrižje manjše, čeprav še zmeraj obstaja.

Inkognuence ali neskladje je izraz, ki ga upo-

**Prostovoljne  
organizacije  
združujejo ljudi  
enakih interesov.**

rabljam v geometriji. Z njim označujemo dejstvo, da se dva lika ne ujemata povsem. Če ju preganemo po diagonali, ki jima je skupna, nastanejo krila, ki spominjajo na metulja. Podobno sliko dobimo, če primerjamo organizacijske cilje in osebni dobiček članov prostovoljne organizacije. V mnogočem se pokrivajo, v mnogočem razhajajo. Vsi člani se razlikujejo med seboj. Koliko se razlikujejo in v kakšno smer težijo v svojih željah in prizadevanjih, pa je odvisno od slehernega člana posebej.

Zakaj je tako? V prostovoljni organizaciji se zbere skupina ljudi, ki prevzame odgovornost za tisto, kar želi postoriti in doseči. V vsaki skupini so ljudje povezani med seboj, odgovorni skupaj z drugimi in za druge. To pomeni, da poleg vsebine dejavnosti – intelektualne, telesne ali družbene ali vseh treh po malem – nanje vpliva tudi narava odnosov, ki se rodijo v skupni izkušnji. Izobraževalci odraslih vemo, kaj to pomeni. Vemo, kakšna je razlika med predavanjem in študijsko skupino ali zasebno inštrukcijo.

## UČENJE IN SPREMINJANJE ČLANOV

Dolga leta sem se ukvarjal z učenjem in spreminjanjem v prostovoljnih organizacijah. V prvih dveh letih sta me spremljala kolega John Reynolds in Susan Stewart. Večino časa smo posvetili odkrivanju posledic sodelovanja v prostovoljnih organizacijah za posame-

Nova znanja, novo vedenje in nove spretnosti se razvijejo med skupnim delovanjem. Ljudje se učijo drug od drugega brez formalnih učnih procesov in pogosto ne da bi se prav zavedali tega, kar se dogaja.

zne člane. Česa se člani organizacije naučijo, kako se spreminjajo, kako se učijo in kako se na njihovo spreminjanje odzivajo drugi? In še: ali se tudi prostovoljne organizacije spreminjajo in rastejo, se učijo? Ali vplivajo na kvaliteto življenja in civilno družbo? Nekaj časa smo posvetili tudi temu vprašanju in sicer tako, da smo poskušali odkriti prostovoljne organizacije v posameznih lokalnih skupnostih, pri čemer so nas zanimale njihove posebne značilnosti, status, dejavnosti in učinki na skupnost, pa tudi mreža notranjih odnosov med posameznimi prostovoljnimi

organizacijami, prostovoljnimi organizacijami in državnim ali javnim sektorjem

Naj s tem v zvezi povem le to, da smo v vseh primerih odkrili vsaj nekaj izobraževanja odraslih in veliko učenja in spreminjanja odraslih, pogosto prav presenetljivega spreminjanja. Ker so prostovoljne organizacije zelo neuradne, so učenje in osebnostne spremembe posledica skupnega delovanja članov. Pravzaprav je bilo naše najzanimivejše odkritje to, da se ljudje ne zavedajo, česa vsega se naučijo in kako se spreminjajo. Tega se zavedo šele ob vprašanjih, ki jim jih zastavimo. Ko pa se zavedo, so presenečeni, kaj vse so dosegli, in jim je to spoznanje v oporo pri nadaljnjem učenju.

Ta nezavedni proces osebnega in organizacijskega razvoja je bistvena prvina prostovoljnih organizacij. Učenje odraslih poteka navkljub neformalnosti prostovoljnih organizacij. Seveda nekatere izmed njih, denimo čitalniška društva, obstajajo zato, da širijo izobraževanje odraslih. V športnih klubih je vedno zaslediti mentorstvo. V glasbenih društvih dirigenti vidno poučujejo, enako velja za vodje nekaterih dramskih skupin. Klubi vrtnarjenja in društva za zdravo okolje prirejajo razgovore in predavanja in nekatere prostovoljne organizacije (npr. arheološka društva) zahtevajo sodelovanje v sistematičnih oblikah izobraževanja, še preden se jim posamezniki pridružijo, da bi sodelovali v nekaterih zahtevnejših dejavnostih.

## PET VRST UČENJA IN OSEBNOSTNEGA SPREMINJANJA

Preučevanje izobraževanja odraslih in učenja ter spreminjanja odraslih nam je narekovalo, da 1100 posameznikov, v študijo vključenih članov prostovoljnih organizacij, razporedimo v kategorije. Odkrili smo pet različnih vrst učenja in spreminjanja.

1. Najprej vsebinsko učenje, se pravi učenje, pridobivanje znanj ali spretnosti, o katerih govorijo organizacijski cilji prostovoljne organizacije. Gre za boljše igranje tenisa, za boljše poznavanje slovenskega jezika, itd. Tam, kjer prostovoljna organizacija sponzorira formalno izobraževanje odraslih, gre predvsem za učenje vsebin ali vsebinsko učenje.

2. Naslednja kategorija je skupnostno ali socialno učenje in spreminjanje. Naši vprašanci so pogosto omenjali, da je to učenje med najpomembnejšimi. Mnogi so povedali, da so v prostovoljni organizaciji postali samozavestnejši, da so bolje vzpostavljali odnose z drugimi, sodelovali z drugimi in prevzemali odgovornost v skupini. Bolj so zaupali lastnemu mnenju in lažje so spregovorili ali se postavili za svoje mnenje v diskusiji.

3. Tretja kategorija je poklicno učenje. To je bilo omenjeno manj pogosto. Razumljivo, saj je razmeroma malo prostovoljnih organizacij poklicnih združenj (npr. Britansko medicinsko združenje, ki je namenjeno le zdravnikom). Takih združenj nismo vključili v preučevani vzorec. Ljudje se napogosteje priključijo društvu v želji po dejavnosti za prosti čas, ki so v nasprotju s tistim, kar počno poklicno. In vendar je približno 58 odstotkov vprašanih odgovorilo, da so izkušnje, ki so si jih pridobili v prostovoljnih organizacijah, dobro vplivale na njihovo poklicno delo. Največkrat tako, da so se tam naučili splošnih spretnosti in ravnanja, ki so jih lahko neposredno uporabili pri delu. Med temi so predvsem upravne, politične in organizacijske spretnosti, ki so se jih naučili, ko so prevzeli odgovornost znotraj prostovoljne organizacije. Te so kasneje prenesli v industrijo ali lokalno upravo. Druge spretnosti so bile bolj specifične, npr. pisanje, ki so se ga naučili v prostovoljni organizaciji in potem to znanje uporabili pri korespondenci, pisanju poročil in drugih podobnih nalogah.

4. Oglejmo si zdaj to, kar imenujemo politično učenje. To je učenje, ki je povezano z odgovornim sodelovanjem in z zasedanjem odgovornih mest v imenu prostovoljnih organizacij. Sem sodijo tako preproste naloge kot naloge članov, izvoljenih v odbore. Ti so lahko tajniki, blagajniki, računovodje ali predsedniki prostovoljne organizacije. Skorajda četrtnina članov prostovoljne organizacije od časa do časa prevzame odgovornost za opravljanje tovrstnih nalog. Če teče vse normalno, se le redki lahko izognejo takšnim nalogam, zato je razumljivo, da je večina vprašanih v naši študiji odgovorila, da so se v prostovoljni organizaciji naučili pomena in spretnosti, ki so osnova dejavnega državljanstva: sodelovanje v diskusiji, strpnost, sodelovanje, priprava politike organizacije, delo z drugimi in vo-

denje drugih, usmerjanje dogodkov in pogosto tudi vodenje ljudi. Še več, mnogi so nasledke takšnega učenja prenesli na delovanje zunaj prostovoljne organizacije. Začeli so se zanimati za lokalno skupnost, nacionalna in mednarodna politična vprašanja in 25 odstotkov vprašanih je začelo dejavno sodelovati v političnem življenju. V naših študijah lokalne skupnosti smo odkrili, da je velik odstotek voljenih svetnikov v lokalni vladi začel politično delovati prav v prostovoljnih organizacijah.

5. Peta zvrst učenja je osebno učenje. To je učenje, ki ga je čutiti v trajni osebni spremembi posameznikov. Tisto, ki je ljudem pomagalo, da so se odkrili in razvili svoje zmoglosti. To je nedvomno najpomembnejša oblika učenja, kar jih lahko izkusimo. Takšno učenje lahko vznikne v kakršnem koli kontekstu, tako formalnem kot neformalnem.

Vendar smo tudi tokrat, tako kot v večini individualnih in skupinskih študij, ki smo jih opravili, ugotovili, da so se vprašani le redko in zelo nejasno zavedali svojega učenja in osebni sprememb, ki so jih doživeli. Večina jih je le slutila. Potreben jim je bil strpen in potrpežljiv poslušalec, ki jih je utrdil v prepričanju, da je njihova izkušnja pomembna. Šele potem so se poglobili vase in tudi zavestno priznali pridobljene izkušnje. Kadar koli smo te izkušnje ozavestili, so vprašani začeli gledati nanje z začudenjem in radostjo. Potem so ugotovili, da bi lahko pridobljene izkušnje oblikovali in jih uporabili za nadaljnji napredek, za obvladovanje učenja in izkušenj. Odkrili smo, da so naše organizacijske študije prostovoljnih organizacij privedle do enakih spoznanj. Tudi prostovoljne organizacije same so menile, da jim konstruktivna vprašanja in pozorno poslušanje pomagajo do večjega organizacijskega vedenja in razvoja.

#### **KAKO JE VSE TO POVEZANO Z IZOBRAŽEVANJEM ODRASLIH**

Vprašali boste, kako se vse to povezuje z izobraževanjem odraslih. Videli smo, da se učenje in posledično osebno spreminjanje dogajata dokaj nezavedno, ker ljudje pač živijo in se morajo vsak dan sprijeti z vsako-

*Delo v prostovoljnih organizacijah pozitivno vpliva tudi na poklicno delo.*



dnevnimi nalogami. Takšno učenje in spreminjanje postaneta močnejša in globlja, kadar gre za skupinsko izkušnjo sodelovanja v prostovoljni organizaciji.

Na začetku gre za bolj ali manj nezavedno pridobivanje spretnosti in informacij. Gre za učenje, podobno tistemu, ki ga doživimo ob mentorju, ko nas prosi, naj ga opazujemo in posnemamo. Takšno učenje, kot ga doživimo ob učiteljici šivanja, ki nas povabi, naj jo opazujemo, kako kroji, itd. Ali pa ob profesorju književnosti, ki predava o strukturi in lepoti pesmi, kar študente navda z občudovanjem, pa vendar ne poveča njihove modrosti.

Nekje na sredi je nogometni trener, ki razlaga taktiko igre, zakaj in kako meriti v cilj, kako to izkoristiti in kako uskladiti gibanje članov ekipe. Njegovi igralci se tako naučijo razumeti in ponotranjiti njegovo izkušnjo in jo uporabiti. Učiteljica šivanja razloži, zakaj in od kod njene metode krojenja. Naredi prikaz z ovojnim papirjem, pokaže sešita oblačila in nato stoji ob učencih in jim pomaga, da ne pride do napak, medtem ko ta ali oni opravljata nalogo in drugi gledajo, kako to počne. Profesor književnosti razloži, kako se lotiti kritične analize besedila, to pokaže in pripravi

študente, da se tega lotijo na primeru drugega besedila ali pesmi.

Če imamo srečo, pa lahko izkusimo še drugačno učenje. Spominjam se velikega učitelja, ki je zelo uspešno zastavil scenarij prikaza, se lotil prav tistih vprašanj, ki so nas žulila, in se tako podal v samo bistvo besedila, potem pa nas je poslušal, ustvarjalno in potrpežljivo, vse dokler nismo sami poskusili odgovoriti na vprašanja. Po tistem smo odkrili, da o delu pišemo in govorimo bolj smiselno, kot smo sploh verjeli, da znamo. Pomagal nam je pridobiti spretnosti ustvarjanja in odkrivanja znanja o nas samih, potem pa je naše odkrivanje potrdil tako, da smo v tem procesu rasli, vsakokrat, ko smo bili izpostavljeni naslednjemu večjemu izzivu. Videl sem učiteljice šivanja, ki so ravnale podobno, ko so pripravile učence, da so začeli prek lastne postave in značaja odkrivati slog, barvo, blago in vzorce, ki jim ustrezajo. Pomagala jim je sodelovati v skupini, pregledati probleme in izbrati rešitve v praksi. Zatem so učenci ob živih ljudeh samostojno prišli do posplošitev glede uporabe načel in prakse.

Vse te primere smo opisali, da bi ponazorili eno izmed kategorij učenja in spreminjanja odraslih, ki smo jih navedli v zvezi s prostovoljnimi organizacijami – vsebinsko učenje. To se zdi razumno, kajti prostovoljne organizacije omogočajo več vsebinskega učenja odraslih kot velika večina izobraževalnih institucij, preprosto zato, ker so ples, petje, slikanje, šport, igra, zagovorništvo, skrb za ljudi itd. tudi njihov organizacijski cilj in vzrok, zaradi katerega se jim posamezniki pridružijo. Če se priključite organizaciji, ki redi golobe pismonoše, boste to storili zato, da se vključite v tekmovanja in da vzredite zmagovalce. To pomeni, da se morate naučiti marsičesa o anatomiji, genetiki, prehrani, meteorologiji, geografiji in obvladovanju stroškov in to znanje zmeraj znova dopolnjevati. Zdi se umestno, da si zdaj zastavimo dve vprašanji: (1) ali ima izobraževanje odraslih korist od ogromne zaloge izkušenj in znanja prostovoljnih organizacij; (2) ali imajo člani prostovoljnih organizacij korist od uporabe znanja iz izobraževanja odraslih in učnih metod?

Enako velja za organizacije in učenje v njih ter njihov razvoj. V njih se nabirajo ne le tradicija, temveč tudi izkušnje in *savoir-faire*. In

Ne glede na to, katere vsebine poučujemo, moramo odrasle poučevati na način, ki ljudem omogoča, da ohranijo dostojanstvo. Moramo jim dati možnost, da postanejo tako dobri kot učitelj, omogočiti jim moramo, da gredo še dlje od učitelja. Kar najbolje morajo izrabiti svoje razvojne možnosti in postati neodvisni učenci, ki lahko sprejmejo nove izzive in se ne bojijo sprememb.

vendar so te organizacije pogosto slabo organizirane. Odnosi med prostovoljci in plačano delovno silo v takšnih organizacijah so kot jara kača. Veliko je nezdod, zavržene energije in truda. Temu bi se bilo največkrat mogoče izogniti, če bi pritegnili k sodelovanju ljudi, ki bi se strokovno spoznali na učenje. Člani sicer imajo izkušnje, vendar jih ne znajo uporabljati in prenašati na druge.

Vzemimo vprašanje vodenja, kontinuitete in spreminjanja, ki je bistveno za zdravje katere koli prostovoljne organizacije, ki noče zastati v razvoju. Vemo, da so potenciali vodenja v sleherni družbi dosti večji, kot se izkažejo v praksi. In vendar imajo prostovoljne organizacije velike težave, ko je treba najti naslednika predsednika, ki gre v pokoj, računovodje ali celo članov. Kljub temu se še zmeraj ne odpovedo vedno enakemu načinu pridobivanja članov. Na letni skupščini gre naokrog prošnja, naj se kdo prostovoljno prijavi. Nihče noče, ker so vsi preskromni ali pa se bojijo, da jih ne bi izbrali. Če pa si organizacije nenehno prizadevajo za pomoč pri nalogah in iščejo obetavne ljudi, ki imajo znanja in spretnosti, se bo okrepilo tudi zaupanje v takšne ljudi; ko jim bodo predlagali, da jih izvolijo, se ne bodo upirali in kontinuiteta organizacije bo omogočena.

## SKLEPNA RAZMIŠLJANJA

V prostovoljnem sektorju se odvijajo različne vrste izobraževanja odraslih. Nekaj tega morda ni zelo kakovostno in tu bi prišla prav znanja, vedenja in spretnosti formalnega izobraževanja odraslih, medtem ko bi nekateri dobro razviti vidiki izobraževanja v prostovoljnih organizacijah lahko obogatili formalno izobraževanje. Institucionalno izobraževanje odraslih in prostovoljne organizacije se lahko dosti

naučijo drug od drugega. Zveza izobraževalnih centrov (glej Allaway in Elsdon, 1962) si je dolgo prizadevala za povezavo neodvisnosti in odgovornosti prostovoljnih organizacij s tradicionalno močnim formalnim izobraževanjem odraslih. Kjerkoli živimo, pripadamo različnim okoljem, pogosto tudi mnogim prostovoljnim organizacijam. Ob tem igramo različne vloge. Prostovoljne organizacije vplivajo na kakovost življenja ter na skupnostne in politične spretnosti civilne družbe. Če posamezna skupnost potrebuje zdravo, demokratično civilno družbo, v ta namen potrebuje tudi spodbude in izobraževanje prostovoljnega sektorja, prostovoljni sektor sam pa tudi potrebuje pomoč, da takšne spodbude in takšno izobraževanje odraslih uresniči.

## LITERATURA IN VIRI

- Allaway, A.J.: *The Educational Centres Movement*, 2nd edition, Leicester, NiaE, 1977.
- Natten, T. R.: *Communities and their Development*, London, =UP, 1957.
- Brookfield, S.: *Adult Learners, Adult Education and the Community*, Milton Keynes, the Open University Press, 1983.
- Clarke, R.: *Enterprising Neighbourhoods*, London, NFCO and Community Projects Foundation, London, 1990.
- Elsdon, K.T.: *Centres for Adult Education*, NIAE, London, 1962.
- Elsdon, K.T.: *Adult Learning in Voluntary Organisations, Learning and Democracy*, vol. 1. Case Studies 1 and 2, Continuing Education Press, Nottingham, 1991.
- Percy, K.: *Learning in Voluntary Organisations*, UDACE, Leicester, 1988 Stewart, S with Reynolds and Elsdon, *Adult Learning in Voluntary Organisations*, Vol. 2. Case Studies 3-15, Continuing Education Press, Nottingham, 1992.

mag. Jana  
Kalin

Institut »Jožef  
Stefan«, Ljubljana

# MORALNI RAZVOJ OSEBNOSTI

## Vloga izobraževanja pri oblikovanju in spreminjanju stališč

Izobraževanje postaja in je vseživljenjski proces, kot osebnostni razvoj sam. V prispevku najprej predstavim različne psihološke teorije in njihove poglede na moralni razvoj, nato pa se omejim na oblikovanje in spreminjanje stališč ter na vlogo izobraževanja v teh dveh procesih, s posebnim poudarkom na pomenu okolja oz. skupine, ki ji posameznik pripada.

Celoten koncept permanentnega izobraževanja vsebuje razumevanje človeka, njegovega značaja, hotenj, želja in smisla življenja. Človek je živ organizem, ki se razvija, spreminja, nastaja. (Lengrand, 1976)

Človek postaja to, kar je, vse svoje življenje. In neprestano hrepeni po sreči in življenju, ki bo zares polno, bogato, smiselno. Koliko mu lahko tudi izobraževanje oz. permanentno izobraževanje pri tem pomaga?

Morda še posebno na področju moralnega razvoja osebnosti, ki vključuje tudi razvoj

trajajoč proces iskanja, odkrivanja, najdevanja, razmišljanja, čustvovanja ... s številnimi obdobji rasti in padcev, bogatenja in težav.

Na vseh teh področjih ima pomembno vlogo tudi izobraževanje, ki naj pomaga ljudem k večji kakovosti življenja.

### RAZLIČNI POGLEDI NA MORALNI RAZVOJ

Psihoanalitične teorije moralnega razvoja človeka označujejo za konfliktno bitje, ker se neprestano sooča z nasprotji med lastnimi instinktivnimi potrebami in zahtevami družbe, v kateri živi. Stalno doživlja frustracije, ker ne more zadovoljiti vseh potreb. Otrok mora v času svoje socializacije potlačiti sovražnost do avtoritet, ki vsiljujejo norme in zahteve, zaradi strahu pred izgubo njihove ljubezni in naklonjenosti. Tako usvoji njihova pravila obnašanja in razvije motive po posnemanju njihovega obnašanja. Gre za proces identifikacije s starši. Konfliktnost nastaja zaradi moči superega v nasprotju z instinktivnimi potrebami posameznika.

Teorije socialnega učenja, behavioristične teorije zastopajo stališče, da otrok ob rojstvu ni ne pokvarjen niti popolnoma čist, temveč neskončno prilagodljiv (»tabula rasa«). Moralno vedenje so specifična dejanja, ki se jih posameznik nauči na podlagi nagrade in kazni. Za otroka so starši vir pozitivnega in negativnega ojačanja vedenja. Pozitivno ojačanje je pohvala, nasmeh, pozornost, darilo, negativno pa odtegnitev privilegijev, udarec, ignoriranje, izolacija. Veliko vedenja se posameznik nauči z neposrednim opazovanjem in posnemanjem modela, če je njegovo vedenje nagrajeno, če pa je vedenje modela kaznovano, se bo tudi sam tako počutil in se kasneje tudi sam izogibal takemu vedenju. Vendar pa moralnega razvoja ne moremo reducirati le na nekatere procese učenja.

Ko je Heath (Psihodiagnostika osebnosti, 1994) opravil raziskavo, v kateri je spraševal strokovnjake in nestrokovnjake, kako si zamišljajo zrelo osebnost, so se preizkušanci najbolj strinjali glede naslednjih lastnosti:

- \* realističen odnos do življenja
- \* občutek za prave (?) vrednote
- \* dobra integriranost
- \* odprtost za nove izkušnje
- \* sposobnost za nadaljnji razvoj
- \* prilagodljivost
- \* tolerantnost
- \* sposobnost za uravnavanje napetosti vsakdanjega življenja
- \* toplina in spoštovanje drugih

vrednostnega sistema in stališč, ne moremo razvoja omejiti le na obdobje otroštva in mladostništva in ga omejiti s – katero koli že – starostno mejo.

Osebnostni razvoj je proces. Je vse življenje

Teorije samooblikovanja, kognitivistične teorije se sprašujejo, v kakšnem razmerju je moralni razvoj s spoznavnim razvojem otroka. Moralni razvoj je spoznavanje in sprejemanje moralnih norm. Moralno dejanje pa pomeni otrokovo razumsko presojo o pravilnosti ali nepravilnosti nekega dejanja. Spoznavni razvoj sam po sebi še ne zadošča za to, da bi otrokova dejanja resnično pričeli voditi moralni nagibi. Otrok potrebuje tudi raznovrstne socialne izkušnje. Kognitivistične teorije poudarjajo, da je kognitivni razvoj primaren, moralni razvoj pa le izhaja iz njega. Oba potekata v stopnjah, pri čemer je vsaka stopnja otrokovega funkcioniranja nujno rezultat predhodnih stopenj in hkrati priprava na naslednjo stopnjo. Ta razvoj poteka v smeri vse večjega ravnovesja med procesom vklapljanja in prilagajanja novih izkušenj že obstoječim kognitivnim strukturam ter procesi akomodacije – prilagajanja že obstoječih miselnih struktur zahtevam okolja. Gibalo otrokovega razvoja je neprestano vzdrževanje ravnotežja med obstoječimi kognitivnimi strukturami in novimi informacijami iz okolja. Moralni razvoj je aktiven proces, ki je rezultat razvoja kognitivnih struktur v sodelovanju s socialnimi izkušnjami.

V bistvu gre za razvoj od absolutnosti k relativnosti moralne perspektive:

– Absolutnost moralne perspektive je značilna za heteronomno moralo. Otrok v tem obdobju razume družbena pravila kot toga, absolutna in nespremenljiva. Zahtevam odraslih se podreja zaradi občutka nesposobnosti presojanja in močnega emocionalnega doživljanja odraslih avtoritet. Otrok se podreja pravilom zato, da bi se izognil kazni. Razvije se močan občutek, da se mora podrežati pravilom odraslih, vendar ne zato, ker bi poznal vsebino pravil, ampak zaradi strahu pred kaznijo.

– Relativnost moralne perspektive je značilna za avtonomno moralo. Prehod v to stopnjo pomeni opuščanje egocentrizma, ker otrok dozoreva in dobiva že izkušnje iz okolja. Pravila na tej stopnji niso več nekaj, kar otrok dobi od zunaj, pač pa jih pojmuje kot nastale iz recipročnih družbenih dogovorov. Njegove sodbe o pravilnosti ali nepravilnosti dejanj v pretežni meri determinira namen.

## KOHLBERGOVO POJMOVANJE MORALNEGA RAZVOJA

Ameriški psiholog Lawrence Kohlberg je moralni razvoj opredelil kot razvoj razumevanja družbenih norm, pravil in zakonov, vzajemnosti v medosebnih odnosih in temeljnih moralnih pojmov, ki naj bi obstajali prisotni v vsaki družbi. Na podlagi longitudinalnih empiričnih podatkov je dokazal, da moralni razvoj poteka v šestih stopnjah, katerih vrstni red pojavljanja je kulturno invarianten in univerzalen. Vsaka naslednja stopnja predstavlja logično diferenciacijo in integracijo predhodne stopnje. Stopnje moralnega razvoja je določal iz prostih odgovorov na 10 hipotetičnih moralnih dilem. Pri tem ga ni toliko zanimala vsebina odgovorov kot način njihovega utemeljevanja, ki predstavlja kakovost moralne sodbe. Stopnje moralnega razvoja v njegovem sistemu so:

*Kohlberg je moralni razvoj osebnosti razvrstil vzdolž šestih stopenj.*

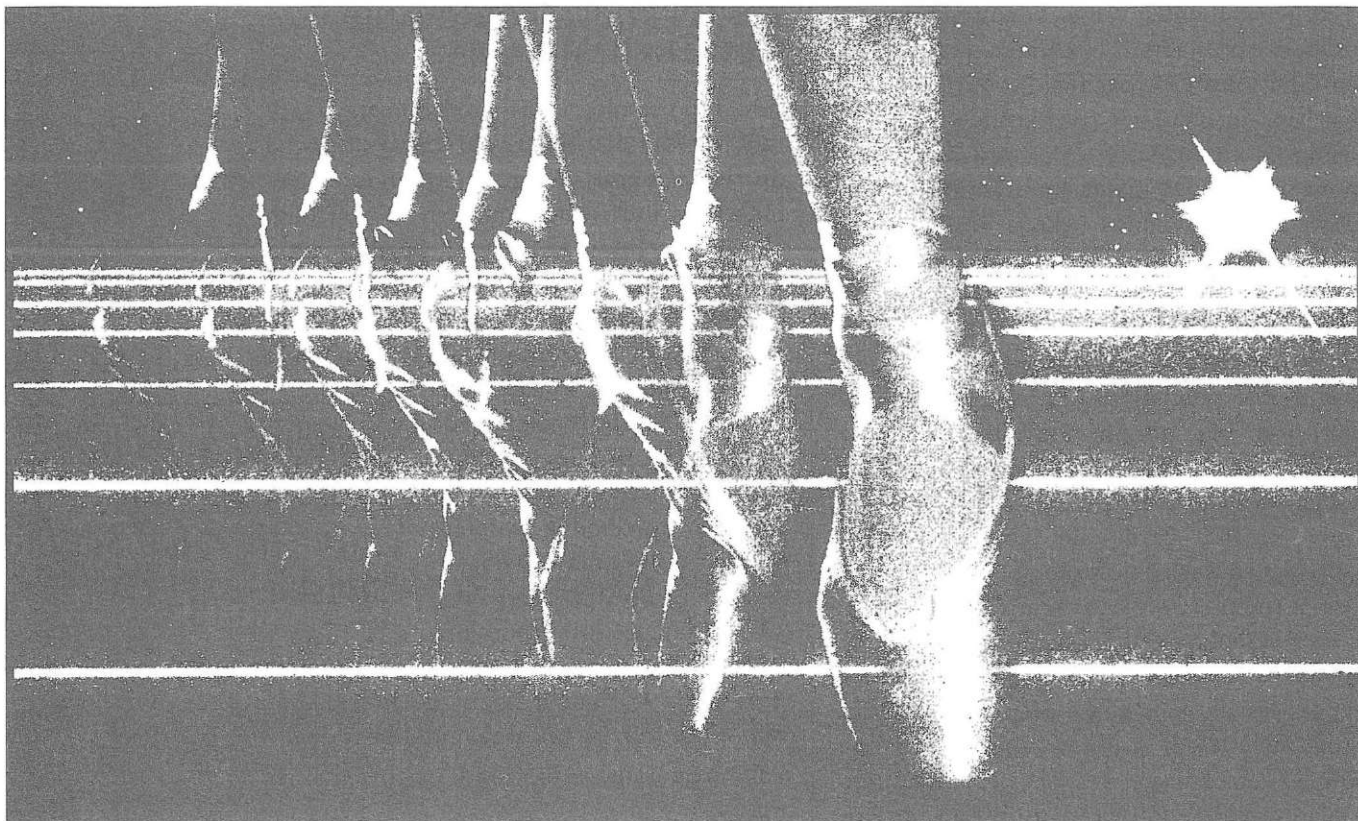
### 1. stopnja: usmeritev k poslušnosti in strahu pred kaznovanjem

Sociomoralna perspektiva posameznika je egocentrična. V moralnem presojanju prevladuje strah pred kaznovanjem in nagnjenost k poslušnosti. Posameznik ustreže po položaju močnejšim in vplivnejšim, ker se boji neugodnih posledic ali kaznovanja. Kot dobro opredeljuje tisto, kar je skladno z zahtevami avtoritet, in ne sprejema možnosti, da ima lahko vsak posameznik lasten pogled na to, kaj je pravilno in kaj napačno. Pri presojanju moralnega dejanja pripisuje bistveni pomen nepomembni fizični obliki dejanja (npr. velikost laži) in njegovim neposredno opazljivim posledicam (npr. količina fizične škode).

### 2. stopnja: instrumentalno relativistična usmeritev

Sociomoralna perspektiva je konkretna in individualistična. Posameznik spozna, da ima vsak človek lastne interese in potrebe, ki so velikokrat v spornem razmerju z interesi drugih ljudi. Potrebe in želje drugih pa pretežno upošteva le takrat, ko se mu to zdi potrebno in uporabno. Prav tako pri presojanju dejanj delno upošteva motive, ki so za njimi, in olajševalne okoliščine. V moralni sodbi že zanemar-





ja zunanjo obliko in fizične posledice dejanja. Pravičnost doživlja kot sistem vzajemne zamenjave po načelu: »Ti meni, jaz tebi.«

### 3. stopnja: usmeritev k medsebojnemu uje-manju

Na tej stopnji so posamezniku bistveno pomembnejši medosebni odnosi. Soglašanje z drugimi, spoštovanje občutij in pričakovanj drugih premaga individualne interese. Kriterij za presojanje pravilnosti in nepravilnosti dejanj je posamezniku družbeno odobravanje in neodobravanje. Ljudem skuša ustreči, upoštevati njihovo mišljenje, jim pomagati. Za moralno osebo šteje tisto, ki ima moralne vrline (tiste, ki jih njegova ožja družbena skupina šteje za take) in ki usklajuje svoje potrebe s potrebami drugih. Pri moralnem presojanju upošteva tudi olajševalne okoliščine (npr. dobre namene). Dejanje, katerega posledice so slabe, je opravičljivo, če so za njim družbeno sprejemljivi in altruistični motivi.

### 4. stopnja: usmeritev k zakonitosti in redu

Posameznik sprejema pravila in stališča, ki jih »zastopa« družbeni sistem. Spoštuje red, zakone, sprejete družbene norme in kode vedenja. Meni, da se je vsak posameznik dolžan

ravnati skladno z njimi. Moralno je zanj tisto, kar družba šteje in sprejema kot pravilno in dobro. Posamični interesi, sočustvovanje z drugimi, spoštovanje njihovih potreb so za posameznika sprejemljivi le, če se skladajo z obstoječimi družbenimi kodi. Sicer jih zavrne. Pravičnost ni več odvisna od posameznikove ocene situacije, temveč od vnaprej uravnanih pravil in odnosov v družbi, ki jih spoštuje tudi, če se mu zdijo nelogični. Poudarjeno izraža potrebo po družbenem redu in upoštevanju predpisov, pri čemer se ne sprašuje o globljem smislu zakonov in dolžnosti, temveč jih sprejema kot avtoritativne smernice, ki veljajo enako za vse ljudi, ne glede na okoliščine. Družbeno pravilo po njegovem mnenju vedno koristi in zaščiti druge, kršenje teh pravil pa jih vedno na kakršen koli način oškoduje.

### 5. stopnja: usmeritev k vzajemnemu družbenemu soglasju

Posameznik prepozna poljubno prvino moralnih pravil ali družbenih pričakovanj v medsebojnem dogovarjanju in soglasju. Dolžnost opredeljuje kot dogovor med ljudmi, ki se ga je potrebno držati zaradi tega, ker je to najboljše za večino ljudi. Okoliščine delno opravičujejo dejanja, ki od družbeno spreje-

tih norm odstopajo, vendar ne vodijo do odpravljanja moralnih kategorij. Posameznik, ki je na 5. stopnji, sprejema dejstvo, da je družbeni sistem s svojimi normami neizogibno potreben, čeprav vseh njegovih norm ne odobrava. Namesto da bi jih kršil, meni, da bi jih bilo potrebno spremeniti in uzakoniti z dogovarjanjem med ljudmi. V okviru obstoječih družbenih norm zahteva še dovolj prostora za lastno svobodo odločanja in druge državljanske pravice. Družbena pravila, norme in zakoni se morajo po demokratični poti spremeniti in izgrajevati, kajti vsi obstoječi kodeksi niso vedno pravi za večino pripadnikov družbe. Posameznik ocenjuje obstoječi družbeni kodeks s perspektive pravičnosti, enakosti in svobode. Kohlberg jo zato imenuje perspektivo ustvarjanja zakonov, medtem ko je za četrto stopnjo značilno spoštovanje zakona.

#### 6. stopnja: usmeritev k univerzalnemu etičnemu načelu

Izraža razumno moralno perspektivo, ki spoštuje določena splošna moralna načela. Ta načela so univerzalna, v tolmačenju pa precej raznolika (npr. človekove pravice, življenje, smisel življenja). Posameznik si jih postopoma izoblikuje sam, z njimi pa uravnava svoje življenje, ne da bi si pri tem pomagal s konkretnimi predpisi in prepovedmi. Če meni, da je obstoječi družbeni zakon v nasprotju s takim načelom, svoje odločitve oblikuje na podlagi osebnega načela. Ko ravna drugače, doživlja občutke krivde in samoobtoževanja. Za posameznika je neko dejanje moralno pravilno, če je v skladu s samosprejetim moralnim načelom. Odstopanja od zakonitih pravil opravičuje, ko izbira med odstopanjem od teh pravil in odstopanjem od lastnega načela.

#### NIVOJI MORALNE USMERJENOSTI

Kohlberg je po dve stopnji združil in tako je dobil tri nivoje moralne usmerjenosti. Za predkonvencionalno sta značilni zunanja motivacija in zunanji nadzor dejanj. Motivacija za presojo in vedenje temelji na strahu pred kaznijo (1. stopnja) oz. na želji po nagradi – pridobivanju koristi (2. stopnja). Skladno s tem se norme posameznika prilagajajo tistim, ki jih od njega zahtevajo avtoritete.

Motivacija za presojanje in vedenje na ravni konvencionalne usmerjenosti je že notranja, tj. predvidevanje družbenega odobravanja (3. stopnja) poštenosti, krivde ob kršenju institucionaliziranih dolžnosti in iz tega izhajajočega oškodovanja drugih (4. stopnja). Nadzor dejanj pa ostaja zunanji, tj. pravila vedenja postavlja družba.

Pri postkonvencionalni usmerjenosti sta tako motivacija kot nadzor dejanj notranja. Motivacija na 5. stopnji izhaja iz potrebe po ohranitvi samospoštovanja, doslednosti in razumnosti, na 6. stopnji pa iz potrebe po vzdrževanju lastnih samoizbranih vrednot in načel. Pri tem norme presojanja in vedenja izhajajo iz posameznika samega, odločitve temeljijo na lastni presoji.

#### RAZVOJ MORALNEGA PRESOJANJA

Kohlberg je svoj način ocenjevanja moralnih dilem večkrat popravljaj. Zadnjih deset let se tako vedno bolj uveljavlja preizkus Jamesa Resta, ki ga sestavlja šest Kohlbergovih moralnih dilem.

Pri določanju stopnje moralnega razvoja nas ne zanima toliko vsebina odgovora, kakor način sklepanja o moralni dilemi in način odločanja o tem, kateri odgovor je za posameznika pravi. Ljudje namreč lahko enako odgovarjajo na moralne dileme, vendar v ozadju njihovih presoj stoji drugačna vrednotna logika.

Restov model vsebuje štiri sestavine, ki predstavljajo štiri temeljne procese, nujno potrebne za pojav moralnega vedenja. Moralni razvoj po njegovem mnenju ni rezultat enega in enotnega procesa, čeprav eden lahko vpliva na druge. Procesi sicer delujejo interaktivno, vendar ni nujno, da ima posameznik z visoko razvito eno sestavino tudi ustrezno razvite preostale sestavine. Interakcije med njimi so zapletene in se ne pojavljajo vedno po spodaj opisanem zaporedju. Vsak proces vsebuje različne načine spoznavno čustvenih povezav, ki se povezujejo z moralnim vedenjem, ne vsebujejo pa osebnostnih potez niti vrednot, ki bi tvorile moralno osebo. Obravnavamo jih lahko le kot temeljne enote za analizo in spremljanje posameznih oblik moralnega vedenja v posamičnih situacijah.

*Za moralni razvoj je pomemben predvsem način sklepanja o moralni dilemi.*

### 1. sestavina: sposobnost razlaganja moralne situacije

Vsebuje prepoznavo situacije, posameznikova prva čustva v okviru te situacije, oblikovanje možnih načinov delovanja, predvidevanje možnih posledic, možnih moralnih norm, ki bi bile uporabne. Poleg spoznavnih sposobnosti zahteva ta sestavina tudi določeno stopnjo empatije. Prepoznavanje in razlaga situacije sta odvisni tudi od delovanja obrambe jaza in prvega vtisa, ki v posamezniku vzbudi močna čustva. Tako čustveno vzburjenje se pojavlja neodvisno od zavednega nadzora in ostane v vsakem primeru del situacije, ki jo posameznik tolmači.

### 2. sestavina: sposobnost presojanja pravih načinov delovanja

Vsebuje zbiranje pravih, pravičnih, dobrih odločitev. Gre za oblikovanje moralnih sodb oz. proces presojanja, pojašnjavanja in dokazovanja pravičnosti dejanj. Z razvojem spoznavnih sposobnosti in kopičenjem socialnih izkušenj postaja tudi moralno presojanje vse bolj zapleteno in ustrezno danemu družbeno moral-

nemu prostoru. Temelje moralnemu presojanju predstavljajo nivoji razvoja pojmov družbenega sodelovanja, pravičnosti, enakosti in spremljajoča čustva moralne odgovornosti, ki jih vključuje razumevanje družbene organizacije. Na moralno presojanje pa lahko vpliva tudi pripadnost določenemu sistemu prepričanj in ideologij, močan stres in patološka fiziološka stanja.

### 3. sestavina: sposobnost določanja prednosti izbranim vrednotam

Med posameznimi delovanji, ki jih je posameznik ovrednotil kot pravilna, izbira, katero izmed njih je pravilnejše, boljše, katero vsebuje vrednote, ki so v dani situaciji pomembnejše. Izbira tako med moralnimi kot tudi osebnimi vrednotami. Moralni ideali lahko v dani situaciji izgubijo prednost na račun drugih vrednot, ki so za posameznika ali skupino pomembnejše. Tudi zaradi tega prihaja do razhajanj med besedno oceno moralnih vrednot in posameznikovim vedenjem. Ponavadi vsaj dve ali celo več različnih vrednot določa

posameznikovo vedenje v dani situaciji in času. Posameznik v tem tretjem procesu na zapleten način izbere tisti način delovanja, za katerega meni, da je v danem okolju in trenutku najboljši. Ta odločitev pa oblikuje nameru za moralno delovanje.

### 4. sestavina: sposobnost izvedbe moralnega dejanja

Predstavlja sledenje nameri moralne odločitve oz. pripravljenost za uresničevanje vedenja, ki ga je posameznik izbral kot moralno najbolj pravičnega. Eden izmed najpomembnejših dejavnikov sposobnosti izvedbe je moč jaza. Posameznik s šibkim jazom sicer lahko ima veliko moč prepričanj, vendar pa le-teh ni zares pripravljen uresničevati v konkretni situaciji. Dejansko izvedbo dejanja določajo tudi spoznavno preoblikovanje ciljnega objekta (npr. če je posameznik soočen s ciljem, dlje časa vztraja v akciji), pozitivno čustveno stanje in pričakovanje učinkovitosti dejanja (vpliva na to, ali se bo dejavnost sploh sprožila, koliko truda bo vložena, koliko časa bo posameznik pripravljen premagovati ovire); na samo vztrajanje v delovanju pa lahko vplivajo spremembe v posameznikovi misli med izvajanjem moralnega dejanja.

## OBLIKOVANJE IN SPREMINJANJE STALIŠČ

Najprej je treba pojasniti, kaj so stališča. Psihologi jih opredeljujejo kot trajna miselna, vrednostna, čustvena in akcijska naravnana v odnosu do različnih objektov (predmetov, bitij, oseb, dogodkov in pojavov). Stališča vsebujejo več komponent: spoznavno ali ko-

Do pomembnih dogodkov, pojavov, predmetov in oseb nimamo povsem nevtralnega odnosa: ocenjujemo jih, vrednotimo, zavzemamo se zanje ali pa jih odklanjamo. Ljudje se razlikujemo po svojem odnosu do bližnjih oseb, do zgodovinskih osebnosti, do političnih voditeljev, pa tudi do predmetov, živali, dogodkov in pojavov (do svobode, vojne, naroda, gospodarskih vprašanj, umetnosti, vere ...). Ni pomembnega dogodka, stvari ali osebe, do katerih ne bi zavzeli takšnega ali drugačnega stališča.

*Moč za izvedbo moralnega dejanja črpamo iz našega jaza.*

gnitivno komponento, ki zajema miselna pričanja in vrednotenja v zvezi z objektom, čustveno komponento, ki zajema čustveni odnos do objekta, in akcijsko komponento, ki zajema pripravljenost, da ravnamo ustrezno. (Musek, 1993b)

Socialni psihologi, ki so definirali pojem stališča, so želeli s tem oblikovati teoretski koncept, ki naj omogoči povezovanje notranjih (duševnih) in zunanjih (fizičnih, socialnih) vidikov obnašanja ljudi. Po teh predpostavkah stabilnost stališč pomembno vpliva na stabilnost obnašanja, sprememba stališč pa nujno vodi do modifikacije obnašanja.

Pojem stališč igra osrednjo vlogo pri socialno-psihološkem modelu razlage in napovedovanja človeškega obnašanja. Stališča usmerjajo naše početje v svetu in obratno, spremembe v socialnem svetu se najprej pokažejo v naših stališčih, ki nato vplivajo na spreminjanje naših dejanj ali vedenjskih oblik. Ker so stališča tesno povezana z obnašanjem, imajo ključni pomen za izoblikovanje predstav o nas samih, naše motivacijske strukture ..., torej socialne konstrukcije subjekta, pa tudi za izoblikovanje predstav o drugih ljudeh in raznih sestavinah družbene stvarnosti.

Stališča in njihova dinamika so postala eden najbolj raziskovanih pojavov v socialni psihologiji, zlasti v ameriški socialni psihologiji, kjer se je tudi najprej izoblikoval psihološki pojem stališča. Pojem stališča omogoča zajeti tisto, kar je cilj vsakega znanstvenika – predvidevanje. Pojem stališča je pomemben tudi zato, ker zajema in prikazuje kompleksno soodvisnost človekove duševnosti in njegovega socialnega obnašanja. Nobena druga osebnostna lastnost ni toliko pod vplivom socialnih dejavnikov in nobena druga lastnost ne vpliva tako močno na dogajanja med ljudmi kot prav struktura stališč posameznika. Prav razlike v stališčih so vzrok konfliktov, sporov, vojn, sumničenj ... med ljudmi. (Zvonarevič, 1978)

Rosenberg in Hovland definirata stališča kot predispozicije posameznikov za pozitiven ali negativen odgovor na določeno dogajanje ali situacijo v socialnem svetu. Krech, Crutchfield in Ballachey pravijo, da so stališča trajni sistemi pozitivnega ali negativnega ocenjevanja, občutenja in aktivnosti v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov. (Nastran-Ule, 1994)

Različne definicije stališč poudarjajo nekatere skupne značilnosti pojma stališč:

1. Dispozicijski karakter stališča: stališča so trajna duševna pripravljenost za določen način reagiranja.

2. Pridobljenost stališč: stališča pridobivamo v teku življenja, v procesih socializacije.

3. Delovanje na obnašanje: stališča imajo direktivni in dinamični vpliv na obnašanje in vplivajo na doslednost oz. konsistentnost človekovega obnašanja.

4. Sestavljenost oz. kompleksnost stališča: stališča so integracija treh osnovnih duševnih funkcij: kognitivne, emotivne in dinamične in zato vedno vsebujejo te komponente. (Nastran-Ule, 1994)

*Stališča imajo osrednjo vlogo v posameznikovi socialni konstrukciji sveta.*

– Kognitivna komponenta stališč so znanja, vedenja, izkušnje, informacije, tudi vrednostne sodbe in argumenti v zvezi z objektom, dogodkom, osebo ali situacijo, o kateri oblikujemo stališče. Vsako stališče temelji na znanju in poznavanju situacij in stvari, do katerih imamo stališče. Najosnovnejša oblika kognitivnega elementa stališča so kategorije, s katerimi razvrščamo objekte v razrede. Če je objekt stališč oseba, je kognitivna komponenta pogosto kak stereotip. Stališča, ki so zasnovana na nepreverjenih dejstvih, govoricah, imenujemo predsodki.

– Emotivna oz. evalvativna komponenta stališč so pozitivna ali negativna občutja in ocenjevanja objektov stališč. Določene osebe, socialne situacije, dogodki lahko vzbujajo simpatijo, privlačnost, obžalovanje, strah, jezo, zaničevanje ... Kognitivna in emotivna komponenta sta običajno usklajeni med seboj. Če pride do razlik med njima, to skoraj nujno vodi do spremembe stališča bodisi z dodajanjem novih informacij bodisi z apelom na naša čustva.

– Konativna (aktivnostna, dinamična) komponenta je težnja ali dispozicija posameznika, da deluje na določen način glede na objekt stališč, ko npr. podpre tiste objekte ali situacije, do katerih ima pozitivna stališča, oziroma prepreči tiste pojave ali situacije, do katerih ima negativna stališča. Poudarek je torej na pripravljenosti za delovanje, ne pa na dejavnosti sami.

Med kognitivno, emotivno in konativno dimenzijo obstaja tesna povezanost in preplete-

nost. Stališča so zelo povezana s čustvi, motivi, potrebami. Ne moremo jih neposredno zaznati, opazovati ali meriti, nanje lahko sklepamo iz drugih empiričnih podatkov, pomagajo pa nam razložiti obnašanje in spremembe obnašanja posameznikov ali skupin.

### Stališče v odnosu do prepričanja, mnenja in vrednote

Stališče pogosto zamenjujemo s prepričanjem. Kot imamo stališče do nečesa, imamo tudi prepričanje o nečem. Bistvena razlika med prepričanjem in stališčem je v tem, da je prepričanje zasnovano samo na intelektualni komponenti, medtem ko je stališče zasnovano na intelektualni, emocionalni in aktivnostni komponenti. Pri prepričanju se sklicujemo na dejstva, argumente.

Mnenja (»opinion«) so bolj specifična od stališč, bolj nestabilna in lažje spremenljiva. Mnenja pomenijo konkretizacijo, manifestacijo stališč v konkretnih situacijah. Stališča pa pomenijo integracijo mnenj, kakor pravi Eysenck: več specifičnih mnenj o objektu, situaciji privede do oblikovanja stališča o tem objektu, situaciji.

S pojmom stališče pogosto zamenjujemo tudi pojem vrednote. Vrednote so ideje ali situacije, ki pomenijo nekaj pozitivnega, zaželenega, nekaj, za kar si prizadevamo, za kar se je treba zavzemati. Vrednote so pojmovanja o ciljnih in pojavih, ki jih visoko cenimo, za katere se v življenju zavzemamo in k čemur težimo. Vrednote so splošnejše od stališč in so lahko izvor mnogih stališč.

### FUNKCIJA STALIŠČ

Stališča vplivajo na mentalno pripravljenost za določen način reagiranja in zato vplivajo

na to, kako zaznavamo in doživljamo določene situacije in objekte, kako o njih mislimo in nanje emocionalno reagiramo. Stališča usmerjajo pozornost, torej delujejo na selektivnost percepcije. Stališča vplivajo na to, da v množici vtisov in dražljajev izberemo in vidimo le tisto, kar je skladno z našimi stališči. Stališča delujejo tudi na učenje in pomnjenje – lažje se učimo stvari, ki so v skladu z našimi stališči.

*Hitreje si zaupamo stvari, ko so v skladu z našimi stališči.*

Psiholog D. Katz v svoji teoriji o funkcionalnem karakterju stališč govori predvsem o naslednjih funkcijah stališč (Nastran-Ule, 1994):

- **Obramba jaza:** nekatera stališča nam služijo za to, da nas branijo pred trdo resničnostjo življenja in pred negativnimi spoznanji o nas samih. Služijo kot obrambni mehanizmi, ki nas branijo pred notranjimi bolečinami. Tipičen mehanizem je projekcija: drugim pripisujemo tiste svoje lastnosti, ki jih pri sebi ne sprejmemo, in na ta način ločimo sebe od teh lastnosti.

- **Vrednotno-ekspresivna funkcija:** ljudje imamo potrebo po izražanju tistih stališč, ki nam omogočajo posredovanje osrednjih vrednotnih predstav ali pomembnih komponent njihovih predstav o sebi. Takšna stališča krepijo občutek samorealizacije in samoizražanja.

- **Instrumentalna oz. prilagoditvena funkcija:** stališča nam lahko pomagajo doseči zaželene cilje, nagrade ali pa se izogniti nezaželenim dogodkom, kaznim.

- **Kognitivna funkcija:** stališča nam lahko pomagajo organizirati in strukturirati kaotičen svet. Omogočajo nam klasificirati nove informacije in izkušnje. S tem nam pomagajo poenostaviti in bolje razumeti kompleksni svet, v katerem živimo.

### STRUKTURA STALIŠČ

Raziskave stališč kažejo, da ljudje težimo k organiziranju naših stališč v celoto tako, da so stališča medsebojno usklajena. Socialni psihologi so razvili več teorij, ki pojasnjujejo nastanek in ohranjanje konsistentnosti stališč. Tem teorijam je skupno spoznanje, da ljudje prilagajamo stališča drugim stališčem tako, da se ohrani konsistentnost celote. Osnovne teorije, ki pojasnjujejo konsistentnost stališč, so: Heiderjeva teorija ravnotežja, Sherifova teorija polarizacije, Abelsonova in Rosenbergova teorija afektivno-kognitivne konsistence, Osgood-Tannenbaumova teorija kongruence in Festingerjeva teorija kognitivne disonance.

Fritz Heider je postavil tezo, da skušamo ljudje nenehno vzpostavljati in ohranjati stanje ravnotežja med stališči. Stališča, ki se nam zdijo v neskladju z drugimi stališči, povzročajo neugoden občutek kognitivnega neravnotežja. Zato ljudje težimo k odpravljanju nerav-

notežja, torej spreminjamo mrežo stališč tako, da se ponovno vzpostavi ravnotežje med njimi.

Abelsen in Rosenberg sta povsem kognitivistično Heiderjevo teorijo ravnotežja dopolnila z afektivno komponento (ne)konsistence in tako razvila teorijo afektivno-kognitivne konsistence. Razvila sta zapleten sistem šestih pravil, ki določajo, kdaj bo nekdo občutil nekonsistentnost med svojimi stališči. Nekonsistentnost stališč lahko odpravimo z redefinicijo stališč, z redefinicijo posameznih afektivnih povezav ali pa z vključitvijo celotnega nekonsistentnega sistema stališč v kak bolj obsežen kognitivni sistem, v katerem ni več nekonsistentnosti. Osnovno pravilo pri teh operacijah pa je, da posameznik ravna tako, da pri tem porabi čim manj duševnega napora.

Na vzpostavljanje konsistentnosti v stališčih vpliva tudi to, koliko je neko stališče v mreži stališč dostopno ali »blizu« posamezniku. Sherif in Hovland sta ugotovila, da lahko vsako stališče razvrstimo na nekem kontinuumu »bližine« oz. »oddaljenosti« za posameznika. Tista stališča, ki se nam zdijo bližja oz. so tudi bolj dostopna za nas, zaznavamo za še bližja, kot so glede na svojo objektivno vsebino (asimilacija stališč), medtem ko stališča, ki so za nas bolj oddaljena, manj dostopna, ocenjujemo za še bolj oddaljena, kot so glede na svojo objektivno vsebino (kontrastiranje stališč). Ta pojav imenujemo polarizacija stališč.

Po Sherifu in Hovlandu predstavljajo naša stališča neke vrste »sidra«, glede na katera ocenjujemo vse druge možne odnose med lastnimi stališči in stališči, ki od naših odstopajo. Ugotovila sta, da je polarizacija stališč večja pri posameznikih, ki so bolj vpleteni v situacijo, ki jo ocenjujejo (ego-involvement).

Osgood in Tannenbaum sta na osnovi spoznanj o neenaki teži različnih nekonsistentnosti med stališči razvila teorijo kongruence. Na splošno velja, da ljudje občutimo nekonsistentnost stališč šele tedaj, ko ta stališča zares povežemo med seboj. Vpeljala sta skalo z več enotami v razponu od maksimalno negativne vrednosti prek nevtralne vrednosti (0) do ustrezne maksimalno pozitivne vrednosti. Ljudje imamo do različnih objektov svojih stališč različno močne pozitivne ali negativne vrednosti, ali pa imamo do nečesa nevtralen odnos. V procesu odpravljanja nekonsisten-

tnosti moramo najprej urediti razmerja med stališči, ki imajo največjo (negativno ali pozitivno) vrednost. Res pa je, da najteže spreminjamo stališča, ki imajo ekstremne vrednosti.

## Teorija kognitivne disonance

Najbolj znana in obdelana teorija konsistentnosti je Festingerjeva teorija kognitivne disonance. Po Festingerju gre v procesu odpravljanja nekonsistentnih stališč za vzpostavljanje konsonance oz. skladnosti stališč. Njeno nasprotje imenujemo disonanca. Pri disonanci gre za navzkrižje med stališči, namreč eno stališče nasprotuje drugemu oz. temu, kar iz njega izhaja. Pomembno se je zavedati, da gre za občutek disonance in ne nujno za stvarno disonanco. Ljudje namreč reagiramo na tisto disonanco, ki jo čutimo in kakor jo čutimo, ta

Človek ni nikoli v popolni konsistenci glede svojih prepričanj, ne-prestano mora reducirati to ali ono občuteno disonanco, hkrati pa se velikega števila disonanc niti ne zaveda. Kakšno strategijo za redukcijo disonance posameznik izbere, pa je odvisno od osebnostnih, kulturnih in socialnih dejavnikov.

pa je lahko enaka dejanski neskladnosti stališč ali pa ne. Odpravi disonance pravi Festinger redukcija disonance. Pri pojmu disonance je Festinger upošteval tako neskladje med komponentami stališč kot neskladje med stališči in obnašanjem posameznika. Raziskoval je tudi neujemanja med stališči in vedenjem neke osebe. Tudi to je imel za disonanco, ki zahteva svojo odpravo.

Brehmova in Cohenova teorija vezanosti (commitment) in prostovoljnosti (volition) je pomembno dopolnilo Festingerjeve teorije.

Vezanost pomeni, da smo s sprejemanjem neke odločitve, z nekim dejanjem ali z ne-dejanjem tako ali drugače aktivno vpleteni in odgovorni za dogajanje okoli nas. Ljudje smo torej vezani na odločitve, dejanja in na njihove posledice. Zato težimo k reduciranju vseh disonantnih elementov, ki izvirajo iz nepovratnosti naše vpletenosti v dogodke.

Prostovoljnost se nanaša na občutek posameznika o tem, da ima največjo možno svobodo izbire. Le ljudje, ki imajo tak občutek, lahko občutijo disonanco med svojimi stališči (namerami, cilji) in rezultati svojih odločitev (dejanj). Če so namreč prisiljeni v neko početje, potem že zametke disonance zelo hitro od-

pravijo s tem, da se sklicujejo na zunanjo prisilo oz. na lastno neodgovornost za dejanja.

**Aronson in njegovi sodelavci** so razvili teorijo, kjer povežejo koncept sebe in disonance. Disonanca ni preprosto med dvema ali več stališči, temveč je predvsem med pozitivnim odnosom posameznika do sebe in drugimi ugotovitvami o sebi. Disonanca postaja toliko bolj nevzdržna, kolikor pomembnejša za posameznika in za njegovo samopodobo so stališča v disonanci. Kolikor večja je disonanca, toliko večja je motivacija posameznika za zmanjševanje disonance.

Nekateri drugi avtorji pa pravijo, da pri disonancah ne gre toliko za notranje kognitivno stanje in reakcije nanj, temveč za željo, da se v odnosih z drugimi ljudmi vedemo konsistentno. Za začetek redukcije disonance stališč je torej pomembnejše, ali posameznik verjame, da tudi drugi ljudje vedo za njegovo disonanco. Le v tem primeru bo posameznik sklenil reducirati disonanco. Če nekdo izvaja dejanje, ki ni v skladu s sprejetimi normami, pa ga npr. nihče ne vidi, ga bo disonanca med ravnanjem in njegovimi moralnimi stališči le malo motila. Do močnega občutka disonance pa pride, če gre za dejanje, ki je na očeh javnosti in so njegove posledice zelo pomembne za ljudi, a niso v skladu z normami skupnosti, ki jih sprejema tudi delujoči posameznik.

Te ugotovitve so pripeljale do roba vse tiste teorije, ki so zgolj kognitivno naravnane. Pokazale so, da ne moremo enostavno odstraniti družbenega elementa v »kognitivni strukturi stališč«.

V nekaterih eksperimentih so ugotavljali, da so poskusne osebe z močnimi stališči za nekaj ali proti nečemu znatno hitreje pozitivno ali negativno reagirale na izjave, ki so se skladale z njihovimi stališči, ali nasprotovale, kot pa na izjave, ki so bile nevtralne glede njihovih stališč. Drugi poskusi so pokazali, da si poskusne osebe najhitreje zapomnijo tiste informacije, ki podpirajo njihova stališča, nato informacije, ki jim nasprotujejo, in najbolj počasi informacije, ki so nevtralne glede na stališča.

Ljudje torej ne reagiramo neposredno na neravnotežje v kognitivni mreži stališč, pač pa na socialni kontekst, v katerega postavljamo sebe in svoje obnašanje, kadar ravnamo v skladu ali v nasprotju s svojimi stališči.

Pomen kognitivne strukture stališč in socialnega konteksta stališč moramo razumeti v medsebojni povezanosti.

**Po Juddu in Kuliku** vodijo stališča predelavo relevantnih informacij tako, da polarizirajo informacije na tiste, ki so v skladu s stališčem, in one, ki mu nasprotujejo. Polarizacija informacij olajša shranjevanje informacij v spominu in ponovni priziv informacij. Omogoča nam hitrejšo reagiranje na sprejete nove podatke.

Ross pa pravi, da je bolj upravičeno govoriti o stališčih kot pomožnih dražljajih, ki pridejo do poudarjanja tistih oblik vedenja, ki se skladajo s stališči, ali celo do rekonstrukcije preteklega vedenja v luči sprejetih stališč.

## OBLIKOVANJE IN SPREMINJANJE STALIŠČ

Za oblikovanje stališč so najpomembnejši tile faktorji:

- skupinska pripadnost (vpliv primarnih in referenčnih skupin),
- informacije in znanje (pomen množičnih komunikacijskih sredstev kot izvorov informacij),
- osebne lastnosti in značilnosti (izkušnje, trenutne potrebe, motivacija posameznika).

Stališča so relativno stabilni kompleksi kognitivnih, emotivnih, motivacijskih, vedenjskih dispozicij. Zato je njihova sprememba praviloma povezana s spremembo v dejanskem obnašanju posameznika ali s spreminjenimi pričakovanji o njegovem obnašanju.

Stališča se lahko spreminjajo v:

- intenziteti: od bolj k manj ekstremnim,
- v smeri: od pozitivnih v negativna.

Spreminjanje stališč je odvisno tudi od značilnosti stališč: od ekstremnosti, kompleksnosti, usklajenosti. Bolj ekstremna stališča se težje spreminjajo. Stališče, ki je pri posamezniku povezano z večjim številom drugih stališč in usklajeno z njimi, je tudi bolj odporno proti spremembam. Poskus spremembe takega stališča lahko izzove učinek bumeranga: lahko torej pride do obratnega učinka, do povečanja intenzivnosti stališča namesto do spremembe.

Pomemben dejavnik konstantnosti in spreminjanja stališč je stabilnost in spreminjanje socialnega sistema, okolja in ideologije. Poleg stabilnega socialnega okolja so najpomem-

bnejši izvor stabilnosti stališč osebnostne lastnosti in značilnosti posameznika, npr. izkušnje, na osnovi katerih je posameznik oblikoval stališče. Trdnost stališča je odvisna tudi od tega, koliko neko stališče potrjuje predstavo o sebi pri posamezniku. Če je stališče pomembno pri oblikovanju in ohranjanju centralnih lastnosti podobe o sebi, bo seveda posameznik tako stališče želel obdržati.

### **Vpliv skupinske pripadnosti na oblikovanje stališč**

Skupine, ki jim posameznik pripada, imajo pomembno vlogo pri oblikovanju stališč. Svoj vpliv uveljavljajo tako, da:

- poudarjajo skupni vrednostni sistem skupine,
- dajejo socialno podporo tistim posameznikom v skupini, ki delujejo v skladu s skupnim vrednostnim sistemom,
- sankcionirajo tiste posameznike, ki ne delujejo v skladu s skupnim vrednostnim sistemom (včasih se mora posameznik odločiti med lastnimi stališči in članstvom v skupini),
- izbirajo in cenzurirajo informacije, ki naj bi prišle do članov skupine; tiste informacije, ki niso v skladu z vrednostnim sistemom skupine, praviloma ne pridejo do članov skupine.

Posebno pomembno vlogo pri oblikovanju stališč imajo primarne skupine (družina, vrstniške skupine). Če obstajajo tudi referenčne skupine (skupine, katerih vrednostni sistem posameznik najbolj sprejema in se z njimi najbolj identificira), je njihov vpliv že posebno velik. Raziskave kažejo, da se posamezniki lahko identificirajo tudi z vrednostnim sistemom skupine, ki ji v resnici sploh ne pripadajo, pa ji želijo pripadati.

Demokratsko vodene skupine so bile v raziskavah pri tem uspešnejše kot avtokratsko vodene. Seveda je spreminjanje stališč posameznikov pod vplivom skupin odvisno od mnogih pogojev, npr. od spoznanja, da lahko osebne probleme rešijo na kolektivni način, in od pripravljenosti, da prostovoljno sodelujejo v skupinskih procesih, ki vodijo v spreminjanje stališč.

Pomembni kolektivni cilji pripeljejo do spontanega oblikovanja neformalnih skupinskih norm, načinov obnašanja in kolektivnih prepričanj. Na oblikovanje skupinskih prepri-

čanj močno deluje tudi konkurenca med različnimi skupinami. Posamezniki z alternativnimi ali od večine odstopajočimi stališči letih ne morejo ohraniti, če si ne najdejo dovolj stabilne in trajne referenčne skupine somišljenikov.

Skupina izredno pomembno vpliva tudi na spreminjanje stališč pri posamezniku. Ti namreč veliko prej spreminijo svoja stališča, če je odločitev za spremembo stališč sprejeta v skupini, kot če jo posameznik sprejme sam.

O pomenu vzgojnega okolja pri oblikovanju osebnosti govori tudi L. Kohlberg, ko poudarja pomen t. i. »just community«, pravične skupnosti. Na moralno atmosfero gleda kot na posrednika med individualnim moralnim presojanjem in moralnim vedenjem. Kot pomemben vpliv na moralno vedenje je upošteval zapletenost dinamike skupinskega odločanja in medsebojnega zavedanja norm. Moralna klima v skupini pomaga, podpira, spodbuja ... moralno delovanje.

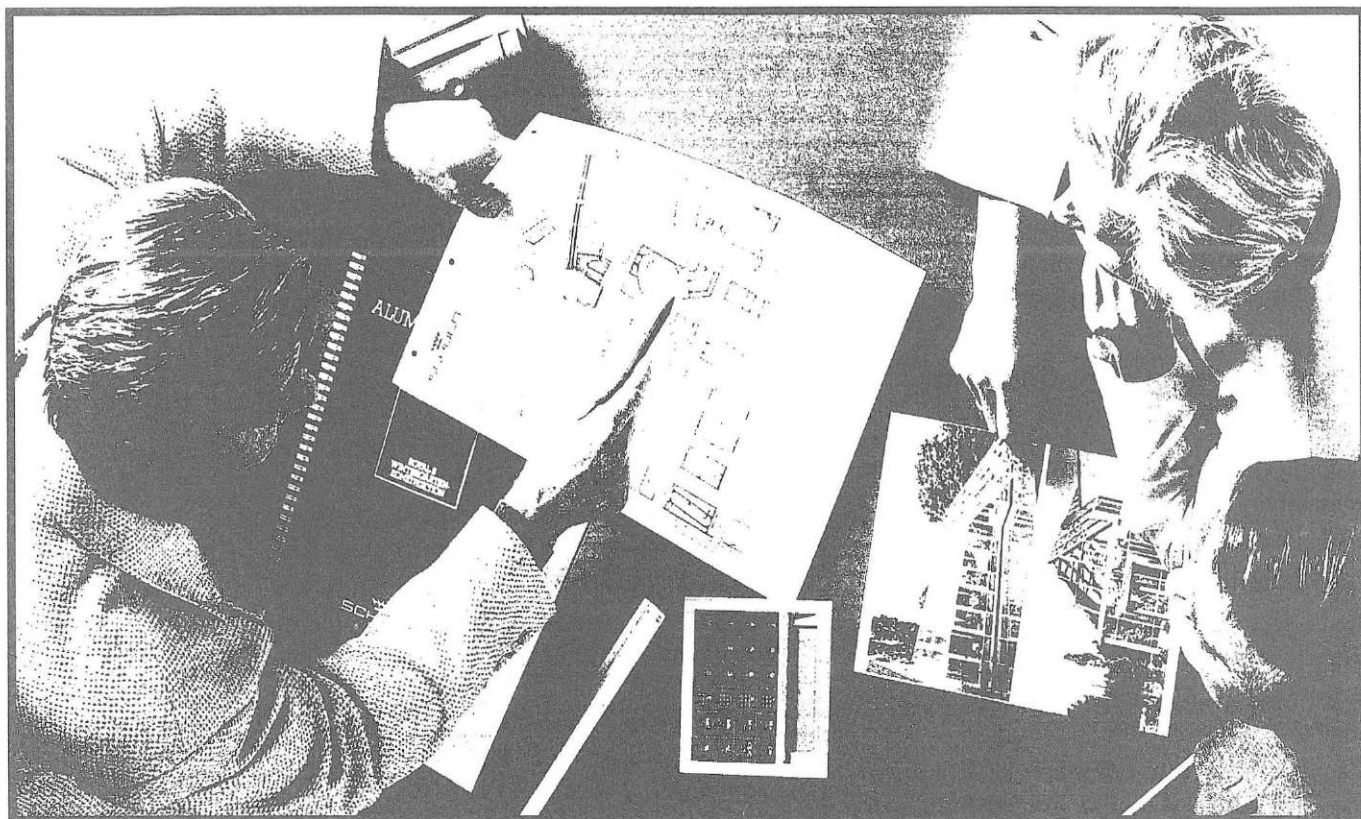
### **Vpliv osebnostnih lastnosti in izkušenj na oblikovanje stališč**

Za oblikovanje stališč so zelo pomembne tiste osebnostne lastnosti in poteze, ki določajo posameznikovo samopodobo in sploh odnos do sebe. Osebe, ki kažejo veliko stopnjo samozaupanja, ki gojijo pozitivno podobo o sebi, bodo težile k bolj usklajeni in trdnejši strukturi stališč. Osebnosti s šibko samopodobo, z majhnim samozaupanjem razvijajo nestabilna, pogosto med seboj nekoherentna stališča.

Zelo pomemben izvor posameznikovih stališč so njegove neposredne izkušnje in znanje. Posameznikova neposredna izkušnja je najenostavnejša oblika pridobivanja in spreminjanja stališč. Posameznikove neposredne izkušnje z objekti stališč so praviloma povezane z množico interpretacij in pričakovanj, s katerimi tako posameznik sam kot socialno okolje opremljata vsako izkušnjo. Načelno pa je seveda težko razmejiti vlogo »čiste izkušnje« od vloge »socialno posredovane izkušnje«.

Vpliv neposredne izkušnje na oblikovanje stališč v psihologiji pojasnjujejo predvsem s pogojevanjem in učenjem po modelu. Če smo dalj časa izpostavljeni podobnim dražljajem oz. podobnim situacijam, potem težimo k





takšnim stališčem, ki so skladna z našimi odzivi na te dražljaje oz. situacije.

Podoben je proces učenja po modelu. Ljudje se pri oblikovanju in spreminjanju stališč pogosto ravnajo po tem, kako se vedejo tiste osebe, ki so nam vzori, so nam avtoritete ali so za nas kako drugače pomembne. Pri tem na nas delujejo tudi pozitivna poplačila ali negativne sankcije, ki jih s seboj prinaša posnemanje modelov. Če agresivno vedenje drugih ljudi v določenem socialnem okolju prinaša pozitivne učinke za tiste, ki se tako vedejo, potem bodo te osebe razvile pozitivna stališča do agresivnosti. Učenje po modelu izkoriščajo v reklamah, kjer nastopajo znane osebnosti. Občudovanje, ki ga ljudje gojijo do teh modelov, se posredno prenaša tudi na pozitivna stališča do tega, kar nam ti modeli želijo sporočiti ali sugerirati.

## PSIHOLOGIJA PREPRIČEVANJA

Informacije imajo pomembno vlogo pri oblikovanju stališč v primerih, kjer ne moremo dobiti neposrednih izkušenj (zaradi časovne ali prostorske oddaljenosti dogodka ali objekta). Stališča iz druge roke (second-hand attitudes) so rezultat informacij, ki jih dobi-

mo iz nekega vira. Pomemben vir informacij so množična komunikacijska sredstva.

Eden najpomembnejših virov spreminjanja stališč je verbalna komunikacija, zlasti pri prepričevanju. Elementi procesa komunikacije so: izvor sporočil – komunikator, sporočila, medij ali kanal komuniciranja, prejemnik sporočil. Ker prepričevanje sloni na komunikacijskem procesu, je potrebno pri njem upoštevati osnovne zahteve in lastnosti komunikatorjev, sporočil, medija, prejemnika in zaželenih stališč oz. vedenja, pa tudi interakcijo med temi elementi komunikacijskega procesa.

### 1. Komunikator

Značilnosti dobrega komunikatorja: zanesljivost, privlačnost in stopnja jasnosti njegovih komunikacijskih namer.

Zanesljivost vključuje resnicoljubnost, informiranost, zanesljivost njegovih virov informacij. Izkušnje majhne zanesljivosti komunikatorja traja dlje kot izkušnje velike zanesljivosti. Bolj zanesljivo delujejo tisti komunikatorji, ki že na začetku poudarijo, da nimajo namena prepričevati prejemnikov temveč zgolj predstaviti svoje mnenje ali dejstva.

Privlačnost komunikatorja je posebno po-

membna v vizualnih medijih. Prejemniki sporočil se želijo identificirati s privlačno osebo, zato so pripravljene sprejemati njena stališča. Poleg fizične privlačnosti je pomembna tudi medosebna privlačnost. Ljudje, ki so nam podobni, s svojim prepričevanjem bolj delujejo na nas kot osebe, ki nam niso podobne.

Izražanje namer komunikatorja: prepričevanje večinoma ni dobro, če komunikator preveč očitno izda svoje namere (da skuša pregovoriti poslušalce, gledalce k sprejetju določene stališča). S tem izzove pri poslušalcih občutek, da jih ima za lahkoverne.

Socialna moč komunikatorja: gre za sposobnost komunikatorja, da nagradi ali kaznuje poslušalce. Komunikatorji z večjo socialno močjo so seveda vplivnejši kot tisti, ki takšne moči nimajo. Vendar pa so učinki prepričevanja, ki izhajajo iz socialne moči, običajno kratkotrajni, prejemniki se lahko nameram komunikatorja prilagodijo le navzven, to pa ne vodi v resnično spremembo stališč.

Speči učinek: gre za velikokrat opaženo težnjo, da je neko sporočilo vplivno šele pozneje, ne pa neposredno po njegovem sprejemu. Lahko se zgodi, da s časom njegov vpliv vedno bolj narašča. Običajno je to takrat, ko na začetku prejemniki ne razlikujejo komunikatorja od vsebine sporočil in je komunikator nepriljubljen. S časom pozabimo na neustreznost komunikatorja in se bolj usmerimo na vsebino sporočil.

## 2. Sporočilo

Gre za vprašanje enostranosti ali dvostranosti sporočil ter za izzivanje strahu pri poslušalcih. Pri enostranosti ali dvostranosti sporočil se sprašujemo, ali komunikator posreduje samo argumente v prid stališču ali posreduje argumente za ali proti nekemu stališču. Bolj ko je neko stališče podano realistično, stvarno in večstransko argumentirano, trajneje se utrdi v zavesti poslušalcev, če ga ti seveda sprejmejo. Vendar pa je to odvisno tudi od osebnostnih lastnosti poslušalcev, njihove izobrazbe, inteligentnosti, dominantnosti oz. submisivnosti itd. Bolj izobraženi poslušalci raje sprejemajo dvostransko informacijo in se na podlagi dobljenih informacij sami odločajo o vseh plateh nekega pojava. Manj izobraženi pa bolj zapadejo pod vpliv enostranskih informacij.

Učinek izzivanja strahu pri poslušalcih je močno sredstvo prepričevanja. Toda strah deluje tudi kot bumerang in je opozorilo manj učinkovito, kot bi bilo brez zastraševanja. To se zgodi npr. tedaj, ko imajo ljudje občutek, da se ne morejo izogniti ali da se zelo težko izogonegrozeči nevarnosti. Tedaj se zatečejo k obrambnemu mehanizmu izogibanja sporočilu ali zmanjševanja njegove sporočilne vrednosti.

## 3. Prejemniki sporočil

Prejemniki selektivno izbirajo informacije glede na težnjo po ravnotežju, po izogibanju napadov nanje in seveda glede na njihove osebnostne značilnosti. Ljudje običajno želijo doseči strinjanje z drugimi, torej so pripravljene na soglasje z drugimi, npr. s komunikatorjem. Hkrati pa je močna tudi težnja ljudi, da se »branijo« pred argumenti komunikatorja. Velikokrat se namreč strinjajo s povedanim preprosto zato, ker ne poznajo načina, kako bi se »obranili« pred »napadom komunikatorja«.

Med osebnimi lastnostmi, ki močno pospešujejo ali zavirajo sprejemanje stališč komunikatorja, je najpomembnejše samospoštovanje prejemnikov sporočil. Ljudje z majhnim samospoštovanjem postanejo hitro odvisni od drugih oseb, hitro sprejmejo stališča drugih in prav tako hitro podvomijo o lastnih.

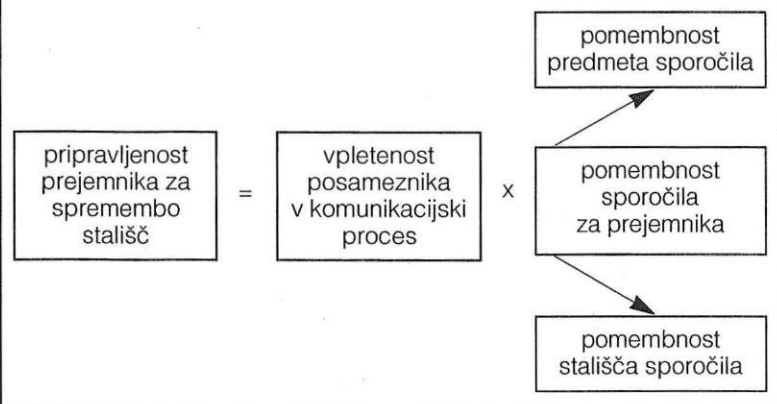
Močan izvor sprejemanja stališč in pripravljenosti na njihovo spremembo so naša stališča do sebe, naše samozaznavanje, samovrednotenje. Včasih nas prav težnja po jasni samozaznavi privede do tega, da sledimo mnenjem in stališčem drugih ljudi: ko imamo zmedene občutke ali čustva, ko nismo prepričani o tem, kar čutimo. V teh primerih se velikokrat brez pomislekov opremo na stališča drugih ljudi, v upanju, da nam bodo razjasnila lastno stanje.

## INTERAKCIJA MED ELEMENTI KOMUNIKACIJSKEGA PROCESA

Vpliv prepričevanja je pogosto v nasprotju s predstavo o ljudeh kot racionalnih bitjih, saj želijo posamezniki velikokrat spremeniti svoja stališča že zato, ker je tisti, ki jih prepriču-

*Raznovrstnost informacij ima veliko vlogo pri oblikovanju stališč.*

### Stopnja pripravljenosti prejemnika za spremembo stališč oz. vedenja (Nastran-Ule, 1994, str. 95)



je, simpatična oseba ali jim je podoben, ali zato, ker se želijo s tem približati višjemu socialnemu položaju, ali preprosto zato, ker se želijo strinjati.

To težnjo človeka kot racionalnega bitja v psihologiji in v vsakdanjem življenju razlagata dve smeri: centralna in periferna.

Po razlagi centralne smeri ljudje aktivno razmišljamo o stvareh, o katerih skušamo izoblikovati stališča. V tem primeru je stališče rezultat racionalnega premisleka.

Periferna smer pa je zlasti v vsakdanjem življenju bolj pogosta in pomeni nereflektirano reakcijo: ljudje spreminjamo stališča že zato, ker nam je enostavnejše spremeniti stališče kot pa se s premislekom prebiti do lastnega stališča. Precej raziskav o spreminjanju stališč zajema ravno ta način spreminjanja stališč.

Katero smer bo izbral posameznik, je zelo odvisno od tega, ali se je pripravljen ukvarja-

ti s problemom ali ne, oz. kako pomemben se mu zdi problem (predmet stališč). Drugi pomemben razlog izbire smeri je število informacij, argumentov, ki nam jih ponuja komunikator. Ko ima nekdo že izoblikovano stališče, bo toliko bolj spremenil stališče v skladu z namero komunikatorja, kolikor več dodatnih informacij mu bo ta ponudil. Vendar to velja samo do nekega praga informacij, ko nove informacije ne morejo več bistveno spremeniti pridobljenega stališča. To se zgodi, ko si je posameznik že izoblikoval stališče.

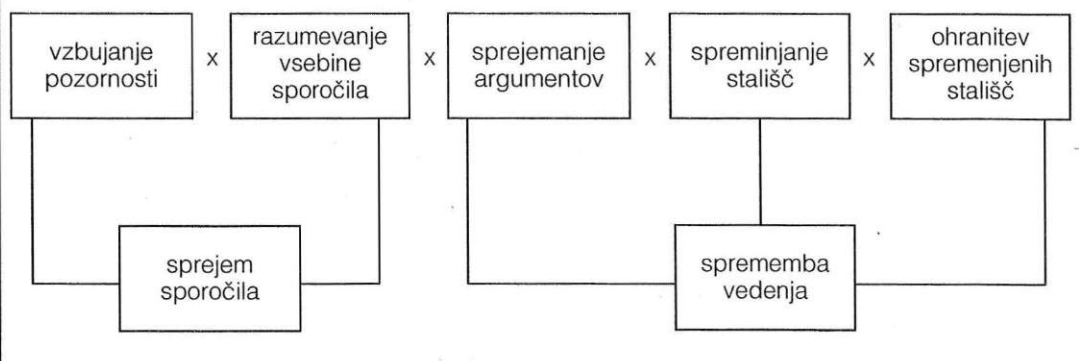
Pomemben izvor informacij je tudi spomin. Če imamo do nečesa negativen odnos, potem bomo tudi iz spomina potegnili same negativne dogodke, izkušnje, misli o tem. Enako velja za pozitiven odnos. Hovland je ugotovil, da posameznik selektivno, pristransko bere v svojem spominu in tudi pristransko izbira argumente za svojo pozicijo.

McGuire je predlagal dvofaktorski model spreminjanja stališč pod vplivom prepričevanja, ki vsebuje pet stopenj: pozornost, razumevanje vsebine sporočila, sprejemanje argumentov in spreminjanje stališč, trdnost spremenjenih stališč in vedenje, ki ustreza spremenjenemu stališču. Poglavitna dela tega procesa sta vzbujanje pozornosti in razumevanje sporočila na eni strani (repcija sporočila) ter drugi deli tega procesa na drugi strani (učinek sporočila na spreminjanje stališč). To sta dva osnovna faktorja prepričevanja.

Vsak prejemnik mora po tem modelu skozi vse stopnje procesa prepričevanja; vsaka naslednja stopnja sledi šele, ko je uspešno končana predhodna.

### McGuireov dvofaktorski model spreminjanja stališč pod vplivom prepričevanja

(Nastran-Ule, 1994, str. 95)



## VPLIV SPREMEMB V OBNAŠANJU NA STALIŠČA

Posamezniki, skupine in institucije uporabljajo različne nagrade in/ali prepovedi, s katerimi skušajo vplivati na to, da bi se drugi ljudje obnašali na zaželen način. Hkrati želijo vplivati tudi na to, da bi ljudje imeli ustrezna pozitivna stališča do svojega obnašanja. Zato je sprememba obnašanja pomemben izvor spreminjanja stališč.

Povezanost obnašanja in stališč pojasnjuje novejša teorija Fishbeina in Ajzena, ki sta predpostavljala, da ljudje primarno delujejo na osnovi svojih namer, ciljev. Na namere pa močno vplivajo stališča in socialni pritiski. Povezanost stališča in obnašanja je odvisna še od pričakovanja rezultata dejanja in od vrednosti rezultata. Socialni pritisk pa je sestavljen iz prepričanj o tem, kaj morajo ljudje storiti in česa ne smejo storiti – ta prepričanja temeljijo na normativnih pričakovanjih.

## FISHBEINOV MODEL SPREMINJANJA VEDENJA IN STALIŠČ

Fishbein in Ajzen sta oblikovala enega najbolje zgrajenih kognitivnih psiholoških modelov za spreminjanje vedenja. (Nastran-Ule, 1994)

Osnovni dejavnik, ki povzroči spreminjanje vedenja ali stališč, je posameznikova namera. Namera pa je odvisna od stališč posameznika do spremembe vedenja ali stališč in od norm,

ki jim sledi ali jih upošteva. Vsi drugi možni dejavniki sprememb vedenja in prepričanj se vključujejo posredno, tako da dodatno preoblikujejo posameznikova stališča ali sprejete norme (druga stališča ali prepričanja, ocene možnih posledic dejanj, prepričanja o tem, kaj pričakujejo člani referenčnih skupin, poslušnost avtoritetam, institucijam, razni drugi zunanji dejavniki, kot so spol, socialni status posameznika, splošna stališča o institucijah ali ljudeh, osebne poteze).

Pri vplivu nagrad ali prepovedi na spremembo obnašanja in prek te na spremembo stališč moramo upoštevati predvsem razmerja med pričakovanimi rezultati obnašanja in socialnimi pritiski. V središču pozornosti je torej vplivnost novih stališč na vedenje: kakšne ve-

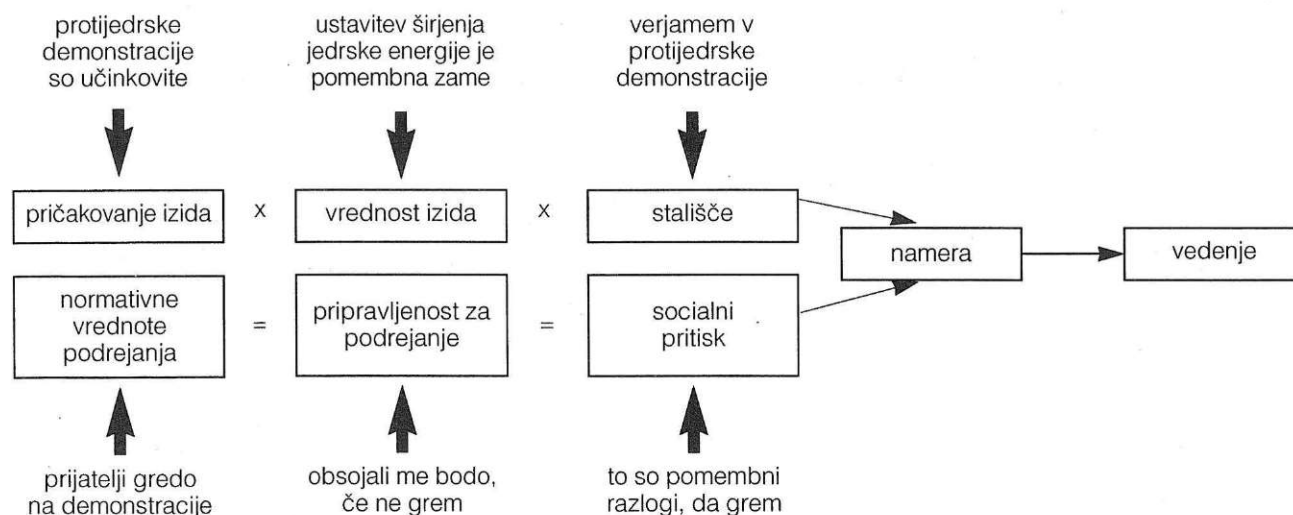
Ljudje težimo k temu, da opravičujemo to, kar počnemo, kot dobro in pravilno. Ne le da branimo svoja stališča s svojimi dejanji, temveč tudi s svojimi stališči branimo svoja dejanja. Učinek obnašanja na stališča s pridom uporabljajo razne psihoterapije, žal pa tudi tehnike spreobračanja in »pranja možganov«.

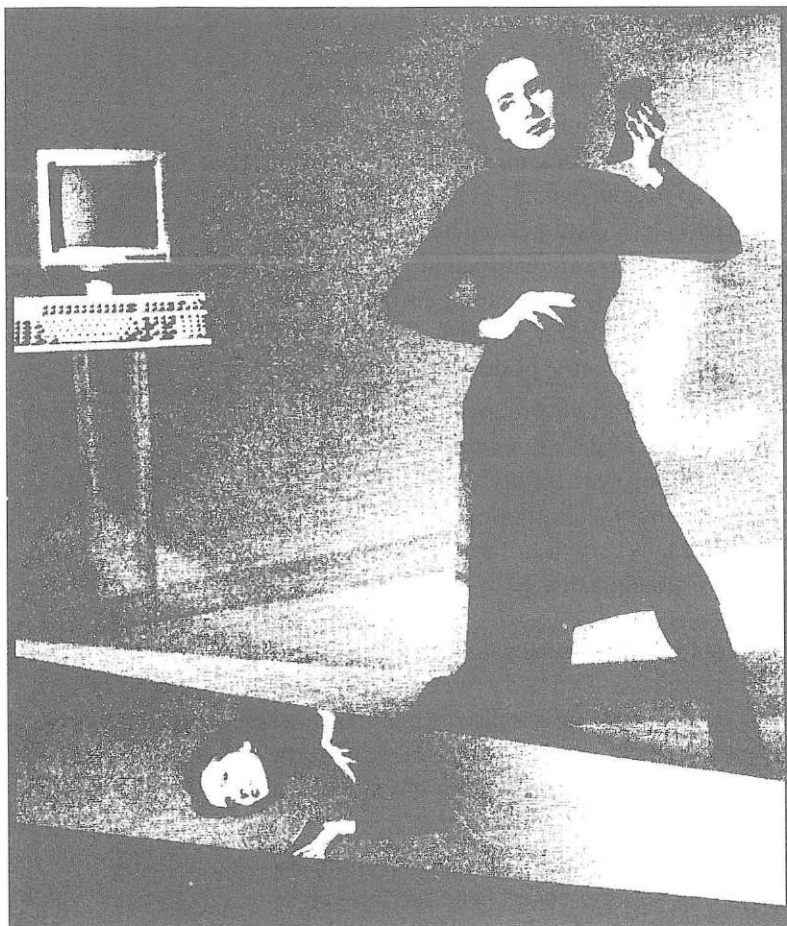
denjske učinke imajo stališča, ki jih moramo sprejeti, če hočemo doseči neko nagrado ali se izogniti kazni. Pomembno vprašanje pri tem je, ali bo vedenje, ki ga sproži sprememba stališča, v skladu z že obstoječimi stališči.

Različni teoretski pristopi na različne načine pojasnjujejo ugotovitve o vplivu sprememb v obnašanju na spremembo stališč. Teorije se med seboj dopolnjujejo. Vsaka od njih izpo-

### Fishbeinov model predvidevanja obnašanja posameznika iz poznavanja njegovih stališč

(Nastran-Ule, 1994, str. 97)





stavlja drug vidik, drug možen dejavnik v zvezi s spreminjanjem stališč zaradi spremenjenega obnašanja. Kateri vidik oz. kateri dejavnik bo prevladal v konkretnih okoliščinah, je odvisno od teh okoliščin in od osebnostnih lastnosti posameznikov. Nekdo je bolj občutljiv na kognitivno disonanco, drugi raje podlega stališčem drugih ljudi, tretji rad ustvarja vtis konsistentnega obnašanja ... Zato tudi ni mogoče enostavno odgovoriti, kateri dejavnik privede ljudi do spreminjanja stališč ali do spreminjanja obnašanja.

Katera sredstva in dejavniki v vsakdanjem življenju najmočneje učinkujejo na spreminjanje obnašanja in stališč ljudi? Katere ukrepe je treba sprejeti, da bi ljudi odvadili škodljivih navad (pretirano pitje, vožnja brez varnostnega pasu), kako motivirati ljudi za sprejem novih navad in potreb (vgradnja katalizatorja v avtomobil)? Ali naj institucije v teh primerih posežejo po boljših in dostopnejših informacijah ali po zakonskih sankcijah ali po nagradah?

Primeri uvajanja uporabe varnostnih pasov v različnih deželah kažejo, da so na to kratkoročno najboljše vplivale grožnje s kaznijo. Vse

prejšnje akcije množične propagande in informiranja o prednosti uporabe varnostnih pasov so bile namreč neuspešne. Preverjanje stališč voznikov – pred uvedbo kazenskih sankcij in po njej – pa je pokazalo, da se je po uvedbi sankcij močno povečal odstotek voznikov, ki so imeli do uporabe varnostnih pasov pozitivno stališče.

Ta primer govori v prid neposrednega vplivanja na spremembo obnašanja in pa o neučinkovitosti posrednega vplivanja z informiranjem. Res pa je, da so učinki takšnega pogojevanja sicer takojšnji in množični, vendar tudi zelo kratkotrajni in površinski. Če odpade grožnja z negativnimi sankcijami, se ljudje zelo hitro vrnejo k starim načinom obnašanja in k starim stališčem. Enako se zgodi tudi tedaj, ko ni mogoč učinkovit in stalen nadzor nad obnašanjem ljudi: omejitve hitrosti vožnje postajajo zelo hitro neučinkovite, če jih ne spremlja redna radarska kontrola na cestah.

Teh slabosti pri posrednih vplivih s pregovarjanjem in informiranjem ne srečamo. Tu so sicer spremembe obnašanja zelo počasne, nemnožične, vendar so tudi trajne, ko se enkrat vzpostavijo. Ljudje sprejmejo te spremembe na osnovi lastnega premisleka in razlogov. Torej so spremembe stališč, ki se zgodijo prek »centralne smeri«, trajnejše kot tiste, ki se zgodijo na način »periferne smeri«. Prve so bolj odvisne od posameznika, so počasnejše in nemnožične, druge pa so kolektivne in množične, hitrejšje ter manj odvisne od posameznika.

Ko je v družbi potrebno na hitro uvesti relativno površinske spremembe v obnašanju in stališčih, je gotovo primernejše zanašanje na neposredne eksterne vplive. Ko pa gre za globlje in dolgoročne spremembe, je primernejša uporaba posrednih in internih vplivov. Ni pa mogoče hkrati doseči obojega: hitre in učinkovite spremembe obnašanja/zavesti na osnovi zunanega pritiska institucij oblasti ter dolgoročne spremembe obnašanja/zavesti ljudi, zasnovane na notranje sprejetih stališčih. Kolikor bolj se povečuje pritisk institucij, ideologije na ljudi, toliko bolj se ljudje le na zunanaj prilagajajo tem pritiskom. (Nastran-Ule, 1994)

Vid Pečjak (1994) opredeljuje nekaj značilnih razlik med propagando, reklamo ter vzgojo in izobraževanjem:

Propaganda, reklama, indoktrinacija, pranje možganov	Vzgoja, izobraževanje, prosvetljevanje
oblikuje in sprošča reflekse in navade	spodbuja reševanje problemov
vedenje je nezavedno in avtomatično	vedenje je zavestno in avtonomno
reagirane na signale	odločanje na podlagi znanja
bistveno je ponavljanje	bistveno je razumevanje
potrebne so zunanje nagrade in kazni	potrebno je notranje nagrajevanje
oblikovanje in spreminjanje struktur mimo volje posameznika	oblikovanje in spreminjanje struktur po volji posameznika
sprejemanje ponudbe	izbiranje med alternativami

Pečjakove ugotovitve samo potrjujejo pomembnost izobraževanja in vzgoje pri spreminjanju stališč in delovanju v skladu s temi stališči. Ob tem pa se je pomembno zavedati kompleksnosti in sestavljenosti stališč iz kognitivne, emotivne in konativne – aktivnostne komponente.

## SKLEP

Sodobni človek se sooča z neprestanim iskanjem, vedno novim odkrivanjem in preiskovanjem svojih prepričanj, stališč, znanja. Pri tem naj mu v procesu osebnostnega zorenja, oblikovanja v osebo, ki bo temeljila na vrednoti »biti«, ne le »imeti«, pomaga izobraževanje. Izobraževanje je razvijanje osebnosti, proces osvobajanja vseh sposobnosti osebnosti v soočanju z raznolikostjo izkustev, s katerimi se srečuje. (Lengrand, 1976)

Proces oblikovanja in spreminjanja stališč ter celotnega moralnega zorenja pomeni stalno iskanje in razmišljanje, v zavedanju, da nikoli nismo popolni, a smo na poti k popolnosti. Zato se ne želimo nikoli ustaviti, ker to hkrati pomeni konec našega osebnostnega razvoja in njegovo nazadovanje. Vsak posameznik je enkratna in neponovljiva oseba, zato je tudi proces zorenja in s tem povezane vloge izobraževanja pri vsakem posamezniku nekaj enkratnega. Da bi dan za dnem bolj postajal to, kar je. Oseba.

## LITERATURA

- L'Abate, L. (1993): A theory of personality development. John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Kiesler, A. C. (1969): Attitude Change, A Critical Analysis of Theoretical Approaches. John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Kitagawa, H. (1986): The Ethical Domain. V: Lengrand, P.: Areas of Learning Basic to Lifelong Education. Unesco institute for education Hamburg, FRG, Pergamon Press, Oxford.
- Kohlberg, L. (1974): Education, Moral Development and Faith. V: Journal of Moral Education, vol. 4.
- Lengrand, P. (1976): Uvod u permanentno obrazovanje. Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd.
- Musek, J. (1993a): Osebnost in vrednote. Educy, Ljubljana.
- Musek, J. (1993b): Psihologija. Človek in družbeno okolje. Educy, Ljubljana.
- Musek, J. (1993c): Znanstvena podoba osebnosti. Educy, Ljubljana.
- Nastran-Ule, M. (1994): Temelji socialne psihologije. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Pečjak, V. (1994): Psihologija množice. Samozaložba, Ljubljana.
- Psihodiagnostika osebnosti II, uredila T. Lamovec (1994). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
- Zupančič, M. (1989): Temeljna psihološka spoznanja o moralnem razvoju. Anthropolos, št. 1-2 in 3-4, Ljubljana
- Zvonarevič, M. (1978): Socijalna psihologija. Školska knjiga, Zagreb.

# SO PRAVLJICE TUDI ZA ODRASLE?

## *Pomen pripovedovanja zgodb v družinskem krogu*

V družini se učijo otroci in odrasli. Vsi družinski člani v medsebojnih odnosih življenjsko zorijo, zato način družinskega življenja ni drug ob drugem, ampak drug z drugim. Posameznik se ne razvija sam zase, le v svojih lastnih ovojih, ampak z drugimi. Kot rečni kamni, ki drug drugega oblikujejo, se družinski člani medsebojno socializirajo in medsebojno vzgajajo ob sprejemanju različnosti. Zaradi hitrih sprememb ne zadošča več le pasivno sprejemanje, ampak potrebujemo vzgojo in izobraževanje, tj. ciljno, načrtno pridobivanje novih znanj, stališč in načrtno razvijanje sposobnosti za skupno življenje. Razvoj posameznikov ima velikokrat različen tempo in marsikdaj tudi različno smer. Različnost med družinskimi člani, najsi bo to generacijska, spolna ali vrednotna, je vir stalnih medsebojnih konfliktov, če hočejo drug drugega nadzorovati, če ne sprejemajo omejitev »kontrol« le za lastno vedenje. Družina lahko postane bogastvo ali pa pekel.

### MEDOSEBNO UČENJE V DRUŽINI

V družini se medsebojno učijo tako, da skupaj doživljajo dogodke. Za to potrebujejo skupen čas. Ker je družina skupaj izven delovnega časa staršev in šolskih obveznosti otrok, se večina skupnega dogaja v njihovem t. i. prostem času. Zato je družinski prosti čas pomemben za družinsko učenje. Ni vseeno, s čim ta čas napolnimo in ali je od odraslih načrtan način preživljanja prostega časa primeren za izkustveno učenje, učenje po modelu, ali je primeren za to, da ga otroci ali drugi odrasli člani družine posnemajo. To, kar starši učijo, naj bi tudi sami živeli. Zgled ima prednost pred besedo.

Starši in drugi odrasli družinski člani morajo znati kritično in odgovorno do sebe in do otrok izbirati priložnosti.

Vzgoja za odgovornost do lastnega življenja in do izborov v naši resničnosti se začne v družini. Težko se odvajamo pasivnega preživljanja prostega časa s prižganim tevejkom, kot ga imenuje R. Dahl. Bolje je, da se že v otroštvu naučimo aktivnosti, ki so kreativne,

V današnjem hitrem tempu sprememb marsikdaj tudi otroci odpirajo staršem oči za sedanjost, za novosti in za potrebe današnjega dne. Družinsko življenje je skupna rast, skupno potovanje in spoznavanje. Če hoče posameznik osebnostno zoreti in se razvijati, postajati oseba celo življenje na tak način, kot je zapisal pesnik A. Gradnik: »daj, da odpadem zrel«, potrebuje vpletenost v mrežo odnosov. Ljubezen je bistveni odnos med ljudmi. Temeljna je družinska ljubezen in prek te se človekova družbenost razvija, posameznik se vključuje prek družine v procese združevanja izven družinskih okvirov.

ustvarjalne, ki omogočajo polet domišljije in tudi rednost ter discipliniranost v delovanju, učenje obvladovanja sebe in svojega časa. Takih dejavnosti je veliko. Med njimi je tudi pripovedovanje zgodb.

### PRIPOVEDOVANJE ZGODB

Pripovedovanje zgodb je stoletja stara umešnost. Poleg tega, da zgodbe zabavajo, predajajo tudi resnice in spoznanja prejšnjih rodov. Ljudske zgodbe, pravljice, miti prinašajo resnice, ki jih uči življenje že dolga stoletja. Sodobni znanstveniki ugotavljajo, da se znanje najhitreje spreminja na področju tehnike in tehnologije, nekoliko počasneje na humanističnih področjih, najpočasneje se spreminjajo spoznanja mitov (mythical knowledge).

Pravljice, miti so ene od najstarejših zgodb, ki so si jih ljudje pripovedovali iz roda v rod.

## PRAVLJICE IN SIMBOLI

Pravljica je zgodba z več pomenskimi ravninami. Zgodba je razumljiva, preprosta. Z njeno pomočjo pa lahko poženemo iskanje pomena znotraj sebe, aktiviramo iskanje notranjih virov spoznanj. Če to načrtno počnemo, gre za našo samovzgojo.

Posrednik med zavednim in nezavednim je simbol. V freudovski šoli pomeni simbol šifriran način izražanja konfliktov. Simbol je maska, je razmerje, ki združuje vsebino misli, vedenja in besede z latentnim pomenom. Simboli so tiste primerjave, katerih en člen je potlačen v nezavedno. Za Junga pa je simbol podoba, ki določa nejasno sluteno naravo Duha. Pri analitiki Duh zajema zavedno in nezavedno, združuje človekove verske, etične, ustvarjalne, estetične izdelke. Za Junga so simboli produkt narave in niso maska nečesa drugega. (Chevalier, 1995)

Simboli imajo različne funkcije. Raziskovalna funkcija simbola se kaže v tem, da skuša izraziti smisel duhovne pustolovščine ljudi, ki se nahajajo v tem prostoru in času. Daje razmerje, ki ga razum ne more definirati, ker je en del neznan. Posredniška funkcija simbolov pa se kaže v tem, da gradijo mostove, združujejo, povezujejo zavedno in nezavedno. Adler pripisuje simbolu tudi funkcijo transformatorja psihične energije. Črpa iz zmedenosti, to normalizira in naredi uporabno v osebнем vodenju življenja.

Simbol daje občutek povezanosti ljudi v času in prostoru. Človeku daje občutek, da ni sam. Resničnost, ki jo simbol izraža, ni zgolj tista,

S pravljico govorimo celostno, ne zgolj racionalno. Zgodba ustvarja pričakovanje in ga z razpletom poteši. S pomočjo zgodb se povezuje znano z neznanim in s tem razsvetljuje neznano. Pravljica se dotika nezavednega z odnosi in s podobami. Če so odnosi med elementi pravljice enaki odnosom problema, ki ga obdelujemo, se pravljica dotakne nezavednega, ki mobilizira moči, ki jih na zavestni ravni ne zaznamo. Zgodba »preslepi« levo polovico možganov, sporočilo deluje nezavedno.

ki jo predstavlja s svojo zunanjo podobo, ampak je tudi tisti del simbola, ki je globoko občuten. Simboli imajo pomembno mesto v vzgoji otrok in odraslih. So spontan izraz in tudi sredstvo za razvijanje domišljije in smisla za nevidno. Simboli imajo socializacijsko funkcijo, posameznika povezujejo z družbenim okoljem.

## NASTANEK PRAVLJIC

Prop (Prop, 1982) je razvil teorijo, da najstarejše čarobne pravljice izhajajo iz posvetitvenih obredov pri primitivnih ljudstvih. Pojavlja se vsebinska in strukturna podobnost. Pri iniciacijskih obredih npr. peljejo otroke same v gozd, kar se ponekod še dogaja (prim. Markarovič, 1982). Potem, ko obredov niso opravljali več, so si o njih pripovedovali in tako so nastale zgodbe. Usedlina odstranitve otrok od staršev se kaže v pravljici o Janku in Metki. V zgradbi pravljice pa se ponavlja struktura samega obreda. Nobena teorija ne pojasni do kraja nastanka pravljic. Nekatere psihoanalitično orientirane teorije o izvoru pravljic menijo, da dogodki v pravljicah niso resnični dogodki, ampak da so to naši predelani notranji dogodki. Siegert (1991) govori o tem, da pristne pravljice »izhajajo iz kozmičnega izvira večno veljavne Resnice. Stare pravljice so sporočila duši.«

Pravljice niso nastajale le v preteklosti, ampak nastajajo tudi dandanes. Sodobni človek postindustrijske družbe raziskuje svoje notranje svetove. S pomočjo pravljic si krepi domišljijo ter čustveno in miselno gibkost.

*Sodobni človek si s pomočjo pravljic krepi domišljijo.*

## USTVARJANJE ZGODB – SLAST IZMIŠLJANJA

Dogodki v posameznikovem življenju dobijo svoj pomen glede na kontekst, v katerem se zgodijo. Dež je za kmeta dobrodošel, za prireditelje vaškega plesa je prava nesreča in izguba. Pravljica pomaga človeku uzreti različnost kontekstov, zasuk slabih dogodkov v dobre. Žaba se spremeni v princa, grdi raček v laboda. Nesreča se lahko spremeni v srečo.

Pravljice dajejo odgovor sodobnemu človeku na področju upanja, dobrega. Sporočilo pravljic je, da ljubezen osmišlja življenje, da zakla-



Človek čuti potrebo po raziskovanju samega sebe in svojih odnosov z okoljem. Ob velikih dogodkih v življenju želi nekaj več zvedeti o sebi. Eden takih dogodkov je starševstvo. Z njim je povezanih kar nekaj učnih momentov. Z brskanjem po sebi želi priti do boljšega razumevanja samega sebe. Ustvarjanje pravljčnih zgodb je takšen proces. Ne le da sebe spoznava, ampak se tudi uči, osebnostno raste. Vsak človek doživlja svet skozi filter svojih stališč in vrednot. Ob pripovedovanju in ustvarjanju pravljčnih zgodb jih izraža, o njih se pogovarja z drugimi, jih ozavešča in tudi spreminja.

de najde junak s čistim srcem, kot Alkimist ali pa Norček. Pravljica nas uči premagovati zlo. Uči nas tudi to, da je zlo premagano.

Človek ima sposobnost razumeti sebe in uravnati svoje vedenje. Sodobne psihološke teorije pravijo, da človek vedno izbira (prim. Glasser, 1996).

Med možnostmi izbira tako, da zadovolji svoje potrebe in da se razvija. Vsi ljudje imamo enake potrebe, niso pa enako močne. Rojeni smo s potrebami, toda brez vedenj za zadovoljevanje potreb. S čim in kako zadovoljujemo potrebe – to predstavlja naš svet kakovosti. Zgodbe, ki jih ustvarjamo, in analiza le-teh pripomore, da ozavestimo svoj svet kakovosti, da vemo, kaj nas zadovoljuje. Potem se lahko učimo in spreminjamo, izobražujemo in vzgajamo.

To se še bolj učinkovito odvija, če se posameznik družijo z drugimi. Skupina, ki izhaja iz spoštovanja posameznika in njegove enkratnosti ter njegovega videnja sveta s pomočjo medsebojnega zaupanja, spodbuja posameznikovo rast.

### ZGODBE V ŠTUDIJSKEM KROŽKU

Skupina, v kateri se srečujejo starši, si v okviru projekta izobraževanja za starševsko vlogo zastavi program pravljčarstva. Postavijo si različne cilje:

#### Pravljice vzgajajo naša čustva.

- (1) storiti nekaj za svoj lastni osebnostni razvoj, da bodo uspešnejši tudi v vlogi staršev;
- (2) sami ustvarjati zgodbe, ki jih bodo pripovedovali otrokom;

- (3) spoznavati poti, kako z zgodbami prenašati otrokom resnice življenja, stare več rodov;
- (4) ustvarjati priložnosti, ki povezujejo starše in otroke in tudi druge odrasle in otroke v kraju;
- (5) pripraviti pravljčne delavnice

- za starše in otroke;
- (6) povabiti priznanega pravljčarja na diskusijski večer.

Cilje uresničujejo na skupnih srečanjih, kjer tudi pripovedujejo in pišejo zgodbe. Ko zgodbe ustvarjamo, ni vsak poskus ploden. Potrebni je kar precej iskanj, da zgodba zazveni tako, kot mi želimo. Potrebno je vztrajno delo in mnogo drobnih popravkov. Ustvarjanje zgodb krepki ustvarjalnost posameznika in tudi njegovo discipliniranost. Zgodbe, ki pripovedujejo življenjska spoznanja, dajejo ogromno možnosti za zdrav smeh in tudi za jok, za sproščanje čustev in za vzgojo čustev. Dajejo možnost, da posameznik prizna svoje konflikte, ker jih lahko zakrije pod drugimi imeni, prizna si težave, čeprav jih izpove kot težave kralja ali kraljice, in jih poskuša reševati.

### ZGODBE V DOMAČEM KROGU

Kaj je lepšega, kot se usesti skupaj z otroki in poslušati zgodbe? Še lepše je usesti se z otroki in skupaj ustvarjati zgodbe. Vigotski je zapisal, da se razvoj umskih procesov začne z govorom staršev in otroka, pogovor sestavljajo besede in giba. Otrok pogovore vsrka vase in jih uredi.

Tudi M. Montessori govori o otrokovem srkajočem umu, ki vsrkava različne signale zunanjega sveta. »Okolje je sredstvo, s katerim lahko vplivamo na otroka, zato ker otrok okolje vsrkava in ga uteleša v sebi. Otroški razum sprejema stvari iz okolja in jih utelesi v samem sebi. To se ne zgodi zaradi dednosti, ampak zaradi otrokovih ustvarjalnih zmognosti. Zato vzgojitelji skrbijo za okolje, ki otroku omogoča razvoj njegovih sposobnosti. To nikakor ne pomeni, da otroku dovolimo, da dela, kar hoče, ampak da sodelujemo z naravo in njenimi zakoni: tudi s tem, da se razvoj odvija preko izkušenj iz okolja (Montessori, 1996, str. 31). Kreativno okolje ni pomembno le za otroka, ampak tudi za odraslega in njegov osebnostni razvoj. Odrasli si premalokrat privoščijo »tratiti čas« s pripovedovanjem zgodb. Sodobni Evropejci živimo v nenehni stiski s časom in v strahu, da bomo kaj zamudili. To se kaže tudi pri družinski vzgoji. Staršem se nenehno nekam mudi. V hitenju izgubljajo možnost srečevanja z domišljijo, zamujajo pa tudi možnost, da bi si s pomočjo zgodb nabirali snov za pogovor z otrokom ali pogovor med partnerjema.

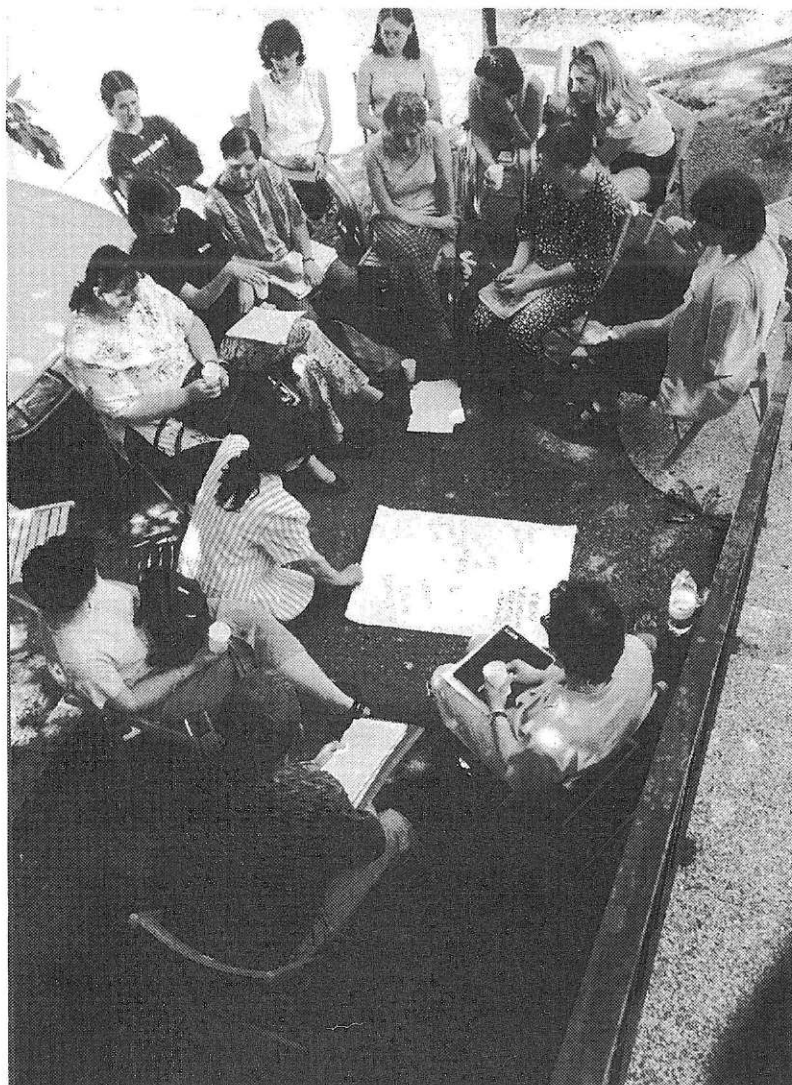
Otroci in starši se lahko zabavajo, če vsakdanja opravila spremenijo v igro. Zapenjanje gumbov, ki je sicer za majhnega otroka naporeno opravilo, opremimo z zgodbo, pa bo šlo lažje. M. Twain je duhovito zapisal, da je lahko potiskanje rikše zabava, če tega ne počneš za denar.

Igra z otrokom spodbuja njegovo domišljijo. Odrasli se ne sme igrati namesto otroka, ki bo njegovo igro le opazoval in ugotavljal, kako nastaja železniški tir pod očetovimi rokami. Odrasli se igra z otrokom in zanj, zato da spodbuja otrokovo ustvarjalnost, domišljijo. Govor ob igri je dragocen. Napake spreminjamo v možnosti novih zamisli, gibe v nove zgodbe. Prek igre in zgodb sporočamo otroku »tajna sporočila«: da ga imamo radi, da se lahko zanese na nas ...

## KAKO PRIPOVEDOVATI ZGODBE

Zgodbe lahko nastanejo tako, da družimo ne navadne besede, besede, ki ne sodijo skupaj. Kaj počne škrat z računalnikom? Je lahko računalniški škrat?

V vsakdanjem dogajanju se lahko igramo tako, da oživimo predmete. Kar naenkrat postanejo navadni, vsakdanji predmeti stvari z drugim pomenom. Predmete lahko personificiramo ali pa obratno osebe popredmetimo. Kaj se zgodi, če je moja mama pisalna miza? Komu bo najprej upognila hrbet, da bo na njem pisal? Kaj pa, če moj sin postane avto? Kakšne lastnosti bo imel avto, v katerega se je spremenil moj sin? V domišljiji lahko zradiramo vse stvari. Ni več vrtca ali šole, ni več čokolade ali denarja ... Lahko pa tudi vse znova narišemo, kot se to dogaja v Pravljici o čudežnem svinčniku. Če se gremo igrice radiranja in ponovnega risanja, se predmetov in pojavov bolj jasno zavemo, ugotavljamo njihov pomen. Igra obstajanja in neobstajanja je zanimiva za otroke in za starše, polna je zabave in smeha. Kaj bi se zgodilo, če ne bi bilo računalnikov? Otroci vstopajo po domišljiji poti v resnični svet, ozavestijo, kaj vse in kje vse počnejo z računalniki. Včasih lahko postanejo junaki zgodb igrače iz otrokove sobe (prim. filmsko zgodbo Toy Story). Tedaj se prepustimo trenutnemu razpoloženju in pripovedujemo zgodbe. Igramo se z besedami in z otroki, ki stopajo v odraslost ob drugačnih predmetih, kot so obkročali njihove star-



še – sedanje pripovedovalce. Otroci se zgodaj srečajo z računalniki, telefoni, raznimi sesalci in mešalci ... Izkustva današnjih otrok so drugačna, zato današnje zgodbe zajemajo iz aktualnega predmetnega sveta.

V družini so vedno dobrodošle zgodbe za smeh. V našem prehitrem tempu življenja se premalo smejemo. Zato poskusimo to z zgodbami. Npr. Naša mačka Liza na začetku ni znala mijavkati. Slišala je druge mačke in bi se rada te spretnosti tudi ona naučila. Šla je h kozi, da bi jo naučila mijavkati, pa jo je naučila meketati. Kakšne so bile posledice? Potem je šla h konju, da bi jo naučil mijavkati, pa jo je naučil rezgetati. Kakšne so bile posledice?

Tako si izbiramo razna srečanja na domačem dvorišču. Dokler se seveda naša Liza le ne spomni in vpraša sosedovega mačka, da bi ji pokazal, kako se mijavka. (Mimogrede: Kakšni so dobri sosedski odnosi?)

Smejemo se tudi ob zgodbah tipa Kako pravimo in kako bi bilo v resnici.

Primer: Kako se obnaša vladar, ki ima glavo med zvezdami?

Hudomušne so tudi zgodbe, kjer starim, dobro poznanim likom zamenjamo karakteristike. Volk iz Rdeče kapice postane zadnji predstavnik ekološko ogrožene vrste in je dobričina. Pepelkina mačeha in polsestri hodijo po kongresih in mondenih smučiščih ...

*Junakom v zgodbah  
zaupamo sporočila,  
ki jih želimo predati  
otrokom.*

V pravljicah govorimo s prispodobami in simboli. Govoriti s simboli je prav tako pomembno kot govoriti z enopomenskimi besedami. Kralj lahko predstavlja avtoriteto, odraslega, ki otroku postavlja meje, vendar ga tudi brani,

nanj se otrok lahko zanese. Kraljica je ženska figura, princi so sinovi, princeze pa hčerke, vile so prispodoba dobrega in lepega, prinašajo zadovoljstvo in upanje. Razne pošasti, čaravnice, zmaji predstavljajo strahove, sovražnike. Otrokom prek pravljice govorimo pomirjajoča sporočila, zato morajo biti čaravnice, zmaji, vragi kaznovani. Zgodb ne uporabljamo zato, da bi drug drugega strašili ali le moralizirali. Z zgodbami sporočamo, da velja zaupati prihodnosti. V sebi in v svojih otrocih razvijamo optimizem in sposobnost spoprijemanja s svetom, razvijamo pogum, da si bomo upali spreminjati svet.

## SKLEP

Bralec razume sporočilo po svojem lastnem kodeksu, pravijo teoretiki informacij. Vsak človek razume zgodbe po svoje, zato ne moremo govoriti o povprečnem poslušalcu. Vsak otrok je svojevrsten poslušalec, ki ga starši poznajo in zanj ustrezno izberejo zgodbo. Sporočilo, ki pride do otroka, odraslega, se preprosto vstavi v predalček v možganih. Sporočilo pade kot kroglica med druge kroglice. Poišče svoj prostor. Lahko se lepo usede, je skladno, lahko pa se spopade z drugimi, prejšnjimi sporočili. Poslušalcu – naj bo to otrok ali odrasel – damo možnost, da o teh »možganskih spopadih«, o prestrukturiranju, govori. In če je potrebno, zgodbo spremeni. Pravljica daje možnost za nestrinjanje in spreminjanje. Ustvarjalnost je sposobnost razbiti sheme, kalupe, ki smo jih dobili, je izbor no-

vih poti, novih načinov zadovoljevanja potreb. Pripovedovanje, poslušanje, izmišljanje zgodb je samo del izkustev. Človek potrebuje celo pahljačo dejavnosti, da se razvijejo njegove sposobnosti, da ima pogoje za samovzgojo. Družina je kraj skupnega bivanja in skupnega ustvarjanja. Otroci niso le prejemniki, starši pa vcepljevalci norm in pravil, vzorcev, vrednot ... Oboji so ustvarjalci. Otroci in starši in tudi stari starši ustvarjajo resnično življenje vsakdana. Ustvarjalnost, ki se je učimo med drugim tudi z zgodbami, omogoča bolj gibko vsakdanje življenje. Razvita sposobnost prilagajanja je nujno potrebna človeku, če naj preživi brez prevelikih stresov v tem času hitrih sprememb. Torej, vzemimo si v nedeljo zjutraj čas zase in za svoje otroke. Ostanimo v toplih pernicah in sanjajmo razkošne sanje prek zgodb, ki si jih bomo izmišljevali. Človek ne živi le od znanstvenih odkritij, ampak tudi od svojih sanj.

## LITERATURA

- Bettelheim, B. (1977): *Il mondo incantato*. Milano: Feltrinelli.
- Gheerbrant, A. (1995): *Slovar simbolov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glasser, W. (1996): *Staying together*. New York: Harper Perennial.
- Goljevšček, A. (1991): *Pravljice, kaj ste?*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Makarovič, J. (1982): *Mladi iz preteklosti v prihodnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Mellon, N. (1992): *Storytelling & The Art of Imagination*. Rockport: Element Books.
- Pamparana, A. (1996): *Cosa gli racconto questa sera*. Milano: Mondadori.
- Pennac, D. (1996): *Čudežno potovanje*. Ljubljana: Julija Pergar.
- Prop, V. (1982): *Morfologija bajke*. Beograd: Prosveta.
- Rodari, G. (1973): *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Siegert, C. M. (1991): *Tajna sporočila v pravljicah (delovno gradivo)*.
- Spolin, V. (1986): *Theater Games for the Classroom*. Evanston: Northwestern University Press.
- Več avtorjev (1996): *Montessori pedagogika*. Ljubljana: Glotta nova.

# VZGOJA ZA PROŽNO OSEBNOST

*dr. Bogomir  
Novak  
Pedagoški inštitut  
v Ljubljani*

## *Vpliv dela odraslih na vzgojo otrok*

Odrasli so že v antiki vzgajali otroke po lastni meri. Vzgoja po meri otroka se je začela v razsvetljenstvu, geslo »vse za otroka« pa se je uveljavilo šele v 20. stoletju. To prepričanje še ni povsem trdno. Tudi danes spoznavamo nove pogoje vzgoje in odkrivamo nekatere njene nove vidike. Ob koncu 20. stoletja smo prišli do spoznanja, da je geslo »vse za otroka« protislovno in da se odrasli, še posebej v današnji adultokratski družbi, ne moremo odreči lastnih vzgojnih meril.

### **NOVA VLOGA DELA POGOJUJE DRUGAČNO VZGOJO**

V zdajšnjem, prehodnem obdobju je delo neupravičeno postalo manj pomembno področje raziskovanja. In vendar človek še ni prenehal biti delovno bitje (*homo faber*), hkrati pa tudi ni še postal človek prostega časa. Vzgoja, ki jo zastopamo odrasli kot starši ali učitelji(ce), je še povezana z delom, ker smo bili v socializmu takšne deležni in je bila izhodišče kot izhodišča za vsako drugo vrsto vzgoje. Danes vemo, da je vzgoja za življenje vseživljenjska in večnamenska. Ni namenjena le delu, ampak tudi kakovostni uporabi prostega časa, v katerem naj bi prevladovala igra. In vendar danes prevladuje v prostem času pravno nepriznано delo ali siva ekonomija.

Delo z materijo in vzgoja z informacijo sta v nekem smislu že svobodna igra. Ta igra pa pomeni menjavo materialnih dobrin ali izmenjavo enakih človeških lastnosti, npr. ljubezni za ljubezen. V prvem primeru je osebnost samo maska, v drugem primeru pa gre za izvirno človeško osebnost, ki si lahko prisvoji vse lepo, lepo v umetniškem smislu. Vzgoja lahko teži k umetnosti življenja (lat. *ars vivendi*), umetnosti ustvarjanja in umetnosti umiranja (lat. *ars moriendi*). Delo je v najširšem smislu proizvodnja, praksa in ustvarjalnost, v ožjem

pa poklic. Vendar dela ni moč obravnavati kot vsemogočno dejavnost, ki bo zadovoljila vse človekove potrebe. Nasprotno, v današnjih proizvodih je čedalje manj živega dela in čedalje več znanja.

Skupna vzgoji, delu in igri je izmenjava – komunikacija. Navajeni smo meriti pozitivne učinke dela, vendar delo nima vedno pozitivnega rezultata. Siziſovo delo je entropično, ker se ponavlja vedno znova od začetka in je tako brez rezultata. Destruktivno delo (npr. ludizem, vojna) pa ima celo negativne posledice.

Tudi vzgoja ni vedno v skladu s svojo intencionalnostjo, ampak je lahko brez učinka ali pa doseže obraten učinek od želenega. Vsaka od teh dejavnosti človeka lahko zasvoji, ker ob njej človek ni le tisti, ki vodi, ampak je tudi tisti, ki je voden – manipuliran. Tako delo, prignano do skrajnosti, človeka vodi v deloholizem (»karoši« je japonski izraz za bolezen zaradi pretiranega dela), vzgoja v indoktrinacijo, igra pa v izgubo, zaigranost. Ni človeške lastnosti, ki se ne bi mogla spreveriti v nečloveško, od igrivosti, religioznosti, racionalnosti, iracionalnosti, (permanentne) edukacije, ekonomičnosti, etičnosti do plemenitosti, asociativnosti itd., vendar je možno tudi obratno. Zato je razumljivo, da lahko delo preide v igro.

*Osebnostne lastnosti postajajo vse bolj pomembne za doseganje uspeha v poklicu.*

### **DELATI DANES POMENI BITI PROŽEN**

Postindustrijska družba potrebuje prožno družino, šolo, podjetje in osebnost. Prožnost (angl. *flexibility*), dejavna prilagodljivost temelji na večplastnosti človeškega bitja, od telesne, socialne, psihične (zaznave, razum, volja, emocije) do duhovne ravni. Prožna osebnost je najprej problem današnjih odraslih,

Tragedija pozaposlitvene družbe je, da ji zmanjkuje dela. Nekateri delazmožni kažejo prožno stališče, ko se navajajo na nove, zahtevnejše delovne pogoje, drugi pa se odvajajo od dela in ga ne sprejemajo, četudi se jim ponudi z odpiranjem novih delovnih mest. V nasprotju s predvidevanji, da bo delavce razvoj tehnike osvobodil dela, v razvitem svetu delajo vedno več. Mnogi imajo dela čez glavo, da so z njim že deloholično zasvojeni, drugi pa ga ne morejo dobiti.

ki večinoma izhajamo iz neprožnih družin in prav tako neprožnih industrijskih podjetij.

Konec zaposlitvene družbe in začetek po-zaposlitvene pomeni, da država ne skrbi več za polno zaposlitev vseh delazmožnih. Na takšno stanje rastoče brezposelnosti so delavci pre malo pripravljeni, čeprav so bili že doslej prisiljeni, da se sproti prilagajajo gibanju kapitala in potrebam po mobilnosti delovne sile. Hiter razvoj družbenih in tehničnih sprememb terja premeščanje delavcev z enega delovnega mesta na drugo in opravljanje več poklicev v življenju. Zaposleni so pod pretnjo brezposelnosti, do- in pre-kvalifikacije. Vseživljenjsko učenje je nujen pogoj za opravljanje poklicnih del, osebni razvoj odraslih in sprejemanje vedno novih informacij, ki nastajajo v mrežni povezanosti sveta. Zlasti odrasli bi se morali bolje usposobiti za učinkovito komunikacijo. Če hoče delavec obdržati delovno mesto, ni več dovolj, da hoče delati, ampak mora ustrezati opisu del in nalog, ki se nanaša tudi na osebne lastnosti, vrsto znanja, sposobnost komuniciranja, sklepanja socialnega partnerstva in funkcionalno pismenost.

Novi cilji dela, ki pa za večino še niso uresničljivi, so samouresničenje, svobodno odločanje in ustvarjalnost. Za Frankla in Lukaso (1995) je iskanje oblik sožitja pomembnejše kot iskanje samouresničenja, saj ga vključuje. Globalni, večstranski razvoj je

možen tako, da se rast materialne proizvodnje, družbene reprodukcije in osebnosti medsebojno pogojujejo in da se (vsaka) osebnost večplastno razvija glede na senzomotorične, razumske, emocionalne in duhovne sposobnosti. Vedno bolj kompleksni problemi družbe terjajo razvoj »večstranskega mišljenja« (Vester, 1992) z obema polovicama možganov. Ne gre več samo za zunanje dejavnike razvoja, ampak tudi za notranje, ki sestavljajo kulturni kapital z znanjem, veščina-

mi in sposobnostmi, motivacijo in socializacijskimi obrazci.

Način obnašanja osebnosti je pomemben za opravljanje določenih vrst kvalificiranih, odgovornih del. Nekatera podjetja ga upoštevajo pri sprejemanju prijavljenih kandidatov v službo. Napraviti (prvi) vtis na drugega je postala že prava komunikacijska veščina, ki ne zadeva le zaznavne tipe (npr. koliko lahko vizualec posnema kinestetika), ampak predvsem njihovo samozavest. Razvoj osebnosti zato ni zanimiv le s pedagoškega vidika, ampak tudi z vidika razvoja dela in tehnologije. Za kakovostno poklicno delo danes ne zadošča zunanja disciplina, ampak notranja. Pregovorna slovenska pridnost je še vedno pretežno spodbujana z zunanjimi motivi imetja (avto, denar, lepa hiša), ne pa toliko z notranjimi.

## AKCIJA ALI KONTEMPLACIJA

Nekateri v skladu z novo delovno etiko ne delajo več zaradi objektivne nujnosti, ampak zaradi sebe in svojih najbolj intimnih želja. Po protestantski etiki je treba delati in varčevati za srečo prihodnjih generacij. Danes je obvezno spreminjanje gledišča ali okvira (reframing pri Robbinsu), tj. gledanja v svetu življenja »sedaj in tukaj«. Če delamo igrave za svoj svobodni, ustvarjalni izraz, postane delo le zavestna aktivnost za samopotrjevanje. Verjamemo, da bomo našli prav tiste, ki iščejo to, kar jim lahko ponudimo. Za pozitivni videz izdelka nas kupci cenijo in spoštujejo. Vprašanje je, ali so ljudje dovolj zreli, da bodo lahko ustvarili pogoje ustvarjalnega dela za večino poklicev. Vzgoja za zrelost (Walters, 1991) to omogoča. Danes po eni strani sprejemamo vedno večjo odgovornost za kakovost, po drugi bi se radi nostalgичno umaknili na točko našega prejšnjega razvoja, ko je družba skrbela za nas.

Razlika med industrijskim in informacijskim vrednotnim obrazcem dela in vzgoje je bistvena. Naše vrednote so še ambivalentne. Nihamo med reaktivno, enosmerno in dvosmerno komunikacijo. Ravnati proaktivno in ne več reaktivno pomeni, da se v vsaki situaciji samoiniciativno odločamo za eno izmed možnosti v skladu z opredeljenimi vrednotami. Poklicno delo ne vpliva direktno na vzgojni slog, ampak prek navad, motivov-ciljev in obrazcev vrednotenja.

*Poklicno delo vpliva na vzgojni slog prek navad in motivov.*

Danes ima človek občutek pretirane proizvodnje in potrošnje zaradi pretiranega trošenja energije. Postopek varčnosti nasproti takšni razsipnosti je v osredotočenju – koncentraciji. Stalno usmerjanje pozornosti na en predmet zavesti je prva značilnost kontemplativnega življenja (lat. *contemplatio* – opazovanje, globoko premišljevanje). Kontemplacija je opazovanje predmeta iz notranje perspektive. Je izvir in poslednji smoter dela/dejavnosti, medtem ko je aktivno življenje poskus obvladovanja zunanje narave. Delovni proces z uporabo orodij je tedaj akcija, pozunanjenje človekovih ustvarjalnih sil, kontemplacija pa njihova ponotranjena stran, to je opazovanje delčka v celoti in s tem zamisel ustvarjalnega akta na podlagi neskončnih možnosti.

Sposobnost koncentracije – osredotočenja je pogoj za učinkovito delo. Pomeni »biti pri sebi« in ne le pri zunanjem ovojju ali plasti svoje osebnosti. Biti to, kar si, pomeni delati to, kar delaš. Raztreščen in raztresen človek je povsod in nikjer. Zato govorimo tudi o decentralizirani osebnosti. Ker živi za raznovrstne, pogosto nepovezane vplive zunanjega sveta, ga obvladujejo stvari in ne on njih. Tako je tudi z vzgojo. Starši, ki jih obvladuje potreba po varnosti otroka in mu govorijo »ne smeš tega, ne smeš onega«, ne vzgajajo za življenje, ampak za strah.

## TOGA, RAZPUŠČENA ALI PROŽNA DRUŽINA?

Ni vseeno, v katerem tipu družine bo evropski človek morda našel samega sebe. Razlikujemo med togo, razpuščeno in prožno družino. Prožna družina šele nastaja. Dolgoročno izkazuje primerjalne prednosti pred drugima dvema tipoma, ker goji komplementarne odnose medsebojne pomoči in ne več (a)simetričnih, rivalskih. Danes ne govorimo le o krizi družine in šole, ampak tudi kulture in civi-

Da se vzgoja zaradi odtujenih in neobvladanih pogojev ne bi sprevrgla v svoje nasprotje, je treba razvijati sposobnost pravočasnega razlikovanja pozitivnega od negativnega, sreče in nesreče, vrednega in nevrednega, učinkovitega in neučinkovitega, »gibanje proti drugim ali k njim« (Kren, 1995).

lizacije. Totalitarni sistemi so razvoj družine zanemarjali. Zato je nuklearna, okrnjena družina še na razpotju med družbeno in osebnostno, ljubezensko pogojeno družino. Ta oblika se ne bo mogla razviti, dokler prevladuje ločenost ustanov, zlasti družine in šole. Za etiko v šoli je ključno vprašanje, katera morala/etika v družini prevladuje: patriarhal-

Ni dobra niti prestroga vzgoja niti dopuščanje vsega otroku. Srednja mera je obvladovanje paradoksnih intenc. Le v prožni družini se otrok razvija večplastno. Otroci lahko postanejo odgovorni, prilagodljivi, ljubeči in ljubljeni posamezniki, če smo takšni že starši. Po drugi strani otroci starše tudi vzgajajo. Naša vest kot organ smisla nas opozarja, če se ne učimo opravljati funkcije razumevanja, tolažbe, sočutja, ohranjanja materialnega standarda.

na in denarna morala, delovna morala ali etika sožitja. Prav tako je od demokratičnega ali avtokratskega vzgojnega sloga v družini odvisna potreba in izvedba vzgoje v šoli. Starši (ne)hote sklepajo socialna partnerstva pri vzgoji svojih otrok s šolo in drugimi ustanovami. Danes je vzgojnih subjektov več. Zato so tudi vzgojni vplivi raznorodni, od istosmernih (partnerskih) in raznosmernih do nasprotujočih.

Gibanje k ljudem pomeni gibanje k jeziku sprejemanja, k poenotenju nasprotujočih delov osebnosti, k višjim vzgibom, pozitivni samopodobi, brezpogojni ljubezni, k samokontroli negativnih misli, samozaupanju, vživljanju v druge, dejavnemu prilagajanju, sodelovanju, racionalni in emocionalni zrelosti (med statusom quo in radikalno spremembo), dobroti, socialni identifikaciji in skupnim učinkom.

Vzgoja otrok je med od-učenjem starih, avtokratskih vrednotnih obrazcev in prisvajanjem novih, ki naj ne bi dajali občutka, da drug drugemu kratimo svobodni pretok energije, dela in kulturnega kapitala, ampak ga kvečjemu omejujemo. Če je družina zadnje zatočišče sveta brez srca, se zlasti otroci počutijo ne le omejene, ampak tudi prikrajšane. Od-učenje od agresije, ki se poraja iz vrednotne praznine in razosebljenosti, je v vzgoji za notranji mir, notranjo disciplino in sožitje.

Prožnost družine je odvisna od tega, ali imamo njeni člani blokado konfliktov ali razumevajoč in spravljiv način reševanja problemov. Otroci lahko pridobijo sposobnost reševanja problemov, če jim zaupamo in jih spoš-



tujemo. Odločajo se otroci sami, odrasli jih smemo le usmerjati in se ne smemo odločati v njihovem imenu. Že družina bi morala dati otrokom vzgojo srca in razuma, razvoj kontrolnih mehanizmov, občutek odgovornosti in spoštovanja. Starši, ki izhajamo iz trdih družin, težko najdemo pravo mero. Ostanemo trdi ali pa postanemo v svojih družinah premehki. Zanimivo je, da govorimo o prijazni šoli, o prijazni ali prijetni družini pa ne.

Vzgoja, ki obsega vse plasti osebnosti, vključuje tudi pozitivne emocije in mišljenje.

Kadar člani družine drug drugemu prisluhnejo, so cilj in ne sredstvo, kar pomeni uveljavljanje igre zmagam – zmagaš.

Otroku starši pokažemo, kako s celovito analizo sprejmejo odgovornost za napake, da je drugič ne bi ponovili. Radi prelagamo odgovornosti na drugega, kar pa ne omogoča duhovnega napredka. Coloroso (Coloroso, 1996) izhaja iz načela, da starši z otroki ne bi smeli ravnati na način, ki ga ne bi želeli skusiti na lastni koži. To etično načelo drugačnosti v enakosti velja v vseh svetovnih verstvih. V njem utemljuje prožni vzgojni slog, ki ni niti zgolj permisiven niti represiven. Družina je toliko bolj zdrava, kolikor

bolje družinski člani usklajujejo svoje funkcije med seboj.

## SPORAZUMEVANJE IN AVTONOMNOST OSEBNOSTI V DRUŽINI

Umetnost medsebojnega komuniciranja, sporazumevanja se kot umetnost razumevanja protislovij dogaja najprej v družini. »Vse za otroka« si otrok razlaga v smislu koristi staršev in ne njegove. Premalo in preveč ljubeči starši niso dobri. Trstenjak je ironično zapisal, da imamo že za vsako stroko in delo izdelane delovne profile, oddelke na šolah, le za poklic staršev še nimamo delovnega profila (1994: 111). Vzgoja je stvar obeh staršev. Vendar so tudi zaradi občutka pomanjkanja kompetenc in odsotnosti očetov danes pogoste enostarševske družine.

Ključna za razumevanje oblikovanja osebne avtonomije je avtoriteta. Avtoriteta je odvisna zveza, na katero določena osebnost pristaja, dokler ne postane neodvisna. Zato se otroci podrejajo interesom odraslih v vzgojnem procesu. V procesu oblikovanja osebnosti je avtoriteta neizogibna. Vsak individuum je sposoben osamosvojitve, ker je po naravi samoreglativno bitje. Žal pa nekateri ne dosežejo optimalno možne stopnje avtonomije, kar ostane njihov osebnostni in družinski in družbeni problem. Avtonomija je v procesu samospoznanja in samokontrole posameznika v njegovi težnji po razvoju. Od načina delovanja sistema spodbud in sankcij je odvisno, koliko družinski člani eden drugemu pustijo dozoreti v emocionalnem, razumskem, socialnem in duhovnem smislu. Verjetno je, da, čim več storijo za neodvisnost starši, tem več lahko storijo otroci, ker (ne)hote vzgajajo z enakim za enako.

Molčiči, javno neangažirani mladini devetdesetih let manjka samospoštovanja. Ker sebe ne spoštuje, tudi odraslih ne spoštuje in obratno. Nespoštovanje mladih je že posledica nespoštljivosti odraslih v začaranem krogu, kar je videti kot družbeno maščevanje – nemeza v posttotalitarnem obdobju. Mladina, ki izhaja iz družin z laissez-faire vzgojo in je plod protislovnega gesla »vse za otroka«, je brez moralnih norm in z otopelo vestjo.

Za premostitev slabosti družinske vzgoje se danes v svetu najpogosteje uporablja transak-

*Če želimo, da bodo otroci uspešno reševali probleme, jim moramo zaupati.*

cijska analiza. Njen namen je, da odrasli jaz stalno išče ravnotežje med sanjskim otroškim jazom, ki hoče takojšnje zadovoljitev potreb, in starševskim kritičnim jazom (Berne (1994)). Na ta način pride do drugačnega samovrednotenja starševskih vzgojnih vplivov, ki jih občutimo kot vrednotne meje. Za starševsko vzgojo je pomembno zdravljenje prizadetosti otroškega jaza odraslih, kljub temu da ostajamo ranljivi vse življenje.

## ČLOVEKOV OSEBNI RAZVOJ

Pojem osebnosti je proizvod novoveške zgodovine. Nastal je kot zanikanje starih neposrednih odnosov z naravo in družbo in kot potrditev delovno posred(ova)nih. Prva socialna maternica za razvoj osebnosti je družina, druga šola, tretja podjetje. Za sodobni menedžment je razvoj osebnosti pomemben po nezadržnosti človeških virov in možnosti njihovega vedno boljšega upravljanja.

Za (post)moderno osebnost so značilne te lastnosti: (1) pripravljenost sprejemati nove izkušnje, ideje in vzorce obnašanja, (2) sposobnost samostojnega oblikovanja stališč do različnih vprašanj, (3) pozitivno vrednotenje različnih stališč, (4) sorazmerno visoka stopnja informiranosti, (5) naravnost na sedanjost in prihodnost in ne več (toliko) na preteklost, (6) sposobnost dolgoročnega načrtovanja javnih zadev in zasebnega življenja, (7) prepričanje o predvidljivosti tega sveta pa tudi zanesljivosti obljub in dolžnosti ljudi in institucij, (8) vrednotenje tehničnega znanja in spretnosti, izobraževanja in poklicne aspiracije, (9) spoštovanje dostojanstva in osebnosti drugih ljudi (Inkeless, Smith, 1974).

Vse te dinamske lastnosti moderne osebnosti izhajajo iz predpostavke, da je svet načelno racionalno obvladljiv. Opredeljene so tako, da vključujejo tudi informacijske in komunikacijske sposobnosti v pozitivnem in negativnem smislu. Industrijska družba je proizvajala trdo, jekleno, skopo osebnost. Za avtoritarno osebnost kot plod totalitarnih sistemov je značilna poudarjena hierarhičnost, ekskluzivistični način mišljenja, nezaupanje vase, v druge in v demokratične ustanove, zaprtost vase, nevroticizem, opiranje na vodjo in na nacionalistične obrazce ter ksenofobija.

Takšna osebnost je rezultanta psihosocialnih in ekonomsko-materialnih vplivov, dejavni-

kov in izkušenj, ki so pridobljene v okviru družinskega, vzgojno-izobraževalnega, organizacijskega in širšega socialnega okolja. Ciljev tega razvoja je več: samorealizacija oz. samoaktualizacija, samoizpopolnitev, samopreseganje itd. na osnovi samodejavnosti, samorefleksije, samoizpopolnjevanja in sodelovanja z drugimi. Navsezadnje ugotovimo, da se ti cilji ujemajo s postmodernimi vrednotami in da niso zgolj osebni, ampak tudi socialni, ker se procesa personalizacije in socializacije tesno prepletata.

Etična dolžnost posameznika je, da uskladi svoje sposobnosti (4), vrednote in sredstva med seboj. Posameznik ne spreminja sebe le z delovanjem na naravo izven sebe, ampak še bolj z delom na sebi, ki ima različne oblike, kot so meditacija, samovzgoja, molitev, avtohipnoza, relaksacija in joga. To pomeni, da jih mora na določen samodiscipliniran način opredmetiti vsaj z držo ali gibi, da jih lahko ozavesti. Danes prevladuje stališče, da se posameznik spremeni šele takrat, ko sprejme sebe (tudi svoje negativne lastnosti) v celoti. To pomeni, da osebnostni razvoj ni istoveten z razvojem poklicne kariere, lahko je pa z njo povezan. Osebnostna ambivalenca se kaže zlasti pri vplivih od zunaj, ki jih lahko določen posameznik razume kot kratenje osebnih pravic ali kot pomembno spodbudo. Vemo, da je moč osebnosti od posameznika do posameznika tako zelo različna, da zato razlikujemo med odvisnimi in samostojnimi osebnostmi. Danes se razvijajo spodbude krepitve in žal s povečevanjem števila odvisnosti (npr. bele droge) tudi slabitve moči osebnosti, kar je pomembno za vrednotenje vzgoje. Cilji, ki si jih postavljamo, nas motivirajo za ustvarjalnost in sprožijo v nas ustvarjalne sposobnosti. Zato je tako pogubno samopodcenjevanje. V svetu tekmovalnosti, kjer je posameznik v stalni dilemi med potrebnostjo in odvečnostjo, zamenljivostjo in enkratnostjo, odvisnostjo in samostojnostjo, ne bi smeli izgubiti osebne vize, ker z njo izgubimo kompas.

*Sodobni menedžment spodbuja razvoj osebnosti.*

## ČLOVEK POTREBUJE TUDI DRŽAVNI RED ZA SVOJ RAZVOJ

Človek ni le svobodno bitje, ampak tudi odtujeno bitje, kar se že od antike dalje ponazarja



z odnosom med svetlobo in temo. Zato mu ne zadošča le notranja varnost brez državnega reda. Država je kot »objektivni duh« kontrolni dejavnik z vzgojnimi in izobraževalnimi posledicami, ne glede na to, ali jih priznamo ali ne. Zato ni le šola ideološki aparat države, ampak je tudi država formalno sistemski okvir vzgoje in izobrazbe v šoli in družini. Glede na politični sistem presojamo odnos med avtentičnim in neavtentičnim – maskiranim načinom življenja posameznikov. V socializmu je nosil posameznik poleg politične še druge maske, ki so bile z njo povezane. Politika je namreč urejala/regulirala vsa področja življenja. Tako je posameznikom preprečila samostojno izkazovanje. Maske potrebuje posameznik na tistih področjih udejstvovanja, na katerih ne najde avtentičnih odgovorov,

Z osebnostnim razvojem razumemo biopsihosocialni razvoj oz. razvoj raznovrstnih sposobnosti posameznika. Osebnostni razvoj je razvoj osebnostnih lastnosti posameznika v smislu vrednot, nagnjenj, motivov, stališč in interesov, sposobnosti, znanja in delovnih dosežkov.

prožnih odzivov na določene vplive, ki jih doživlja kot tuje pritiske. Če se tega zaveda, skuša t. i. »kognitivno disonanco« preseči znotraj istega ali znotraj drugačnega vrednotnega sistema s transformacijo – predelavo. Različne maske nastanejo zaradi osebnih blokad razvoja nekaterih sposobnosti.

Eksistenčna kriza je za tiste, ki je ne obvladajo, usodna frustracija. O ekonomski maski govorimo šele v novem veku, ker prej ni bilo ekonomskega motiva. V socializmu je obstajalo skrito delovanje zakona vrednosti, ki poraja ekonomsko masko npr. v obliki zasebnega in osebnega prisvajanja državne/družbene lastnine. Pokazalo se je, da je bilo v socializmu prikrivanje realnega stanja družbenih razmer še večje kot v kapitalizmu. Nikjer niso bili in niso družbeni odnosi povsem razvidni. Vendar je določena stopnja transparentnosti pogoj presojanja javnih in privatnih zadev. To je tudi pogoj razvoja demokracije. To pomeni, da lahko govorimo o demaskiranju kot odstranjevanju mask, kot o deblokadah, dezideologizacijah, demistifikacijah in deregulacijah le do določene meje. To ne pomeni popolnoma odprte osebnosti, ki ne bi bila v odnosu do nečesa izven sebe in v sebi tudi zaprta. Osebnost na višji kulturni ravni bo lažje trans-

formirala negativne zunanje vplive v notranje pozitivne kot osebnost z nižjo kulturo. Zato ni nujno, da si osebnost nadene masko takrat, ko obstaja družbeni pritisk, je pa zelo verjetno. Tudi v totalitarnih režimih obstajajo elementi občečloveške morale in primeri vzornih, zrelih osebnosti, ki so proti takšnemu režimu.

## POSTMODERNA KULTURA

Znaki postmoderne kulture so v težnji po kakovosti življenja, ekološki občutljivosti, udejstvovanju pri razvoju demokracije, samoizražanju ter ohranjanju lokalnosti in tradicionalnih običajev. Posamezniki bi se radi osvobodili totalitarne kontrole sistema s tehnikami samonadzora. Toda to je že Rousseaujev paradoks vzgoje, ki ga je ohranil tudi Foucault s prisilnimi zvezami. Gre za posrečeno iskanje tretje možnosti med nadzorom drugih in samonadzorom, med subjektom in objektom vzgoje kot tudi med dovoljenjem in preprečevanjem. Kot dopolnilo materialne proizvodnje nastopa informacija in z njo samoizraznost, ki postavlja v prvi plan kulturo. Gre tudi za reorganizacijo in obogatitev manualnega dela v avtonomni skupini. Uvaja se delo na daljavo (teledelo) in nastaja fleksibilni delovni čas. Težnja personalizacije usmerja posameznika k temu, da vedno bolj skuša spontano izraziti to, kar je in kar čuti. To ustvarja potrebo po celoviti zdravstveni vzgoji s preventivnim preprečevanjem negativnih posledic šole in dela. Pri tem je pomembno, da začenjajo prevladovati individualne vrednote: avtentičnost osebnosti, izpovedi, intimnost in solidarnost z živim svetom. Posameznik mora nenehno presojati ustreznost svojih stališč, vrednot, odnosov do dela in življenja ter nadomeščati zastarele z novimi. Osamosvaja se od družine, socialnega izvora, kulture in razredne pripadnosti: odloča o izobrazbi, poklicu, delovnem mestu, načinu življenja in zakonskem partnerju. Odvisen pa je od trga delovne sile, stopnje izobraževanja, potrošnje, družbenih norm, mode, prometa, psiholoških in medicinskih nasvetov. Govorimo lahko o novih oblikah neodvisnosti in odvisnosti posameznikov, ki pomenijo tudi njihove nove razvojne meje. Vprašanje je, kako doseči hkratno odgovornost posameznika za skupnost in skupnosti zanj.

V evropski zgodovini je splošno poudarjen skladen razvoj sposobnosti, vendar so v vsakem obdobju izpostavljene druge specialne sposobnosti. Za zastopnike kontrolne teorije (Boffey, 1995) so te vrednote svoboda, veselje (zabava), ljubezen in moč. Seveda se da vsako od teh vrednot razumeti v dvojnem pomenu. Pozitivna svoboda že vključuje negativno, vendar je tudi sama racionalno omejena. Zastopniki kontrolne teorije predpostavljajo notranjo disciplino, h kateri spada sprejemanje odgovornosti za svoja dejanja. Posebno pomembno za starše, vzgojitelje in učitelje je prepričati gojence in učence, da sprejmejo odgovornost za svoje delo v šoli, ne da bi jih obsojali za njihovo neodgovornost. Bluestein (1997) na primerih učiteljev in učencev opisuje, kako je mogoče izvajati takšen postindustrijski sistem »zmagam – zmagaš« nasproti industrijskemu »zmagam – izgubim«. Pri tem pokaže, da spoštovanje lastne osebnosti in osebnosti drugega presega moje in tvoje misli in dejanja, kar je že iztočnica za preventivno preprečevanje in reševanje (ne)potrebnih konfliktov.

V postindustrijski oz. informacijski družbi že potekajo drugačni procesi brisanja – dediferenciranja človekove razdvojenosti, ki je nastala z industrijsko revolucijo. Zato tudi Bloom (1997) opozarja, da nima smisla postavljati razuma (sposobnost razločevanja) proti duhu modrosti. Treba je speljati vrednoto notranjega miru tudi v zunanji svet do političnega miru. Agresivnost je posledica strahu. Pot k neustrašnosti najdemo že v Bibliji, pri Krišnamurtiju, Powllu, Hribarju.

Postmoderna dopušča združevanje novejšega, razumskega znanja z najbolj arhetipičnim, intuitivnim. Duh deluje po principu stopnišča. Preblisk odkrijemo, ko odhajamo zdoma ali spat. Iz tega izkustva izhaja metoda sestopanja in pripravljanje, ki je videti kot odlaganje (inkubacijska faza ustvarjalnosti).

Danes je človek samega sebe pripeljal tako

Enostransko povečevanje telesnega ali duhovnega brez emocionalnega vodi do čustvene podhranjenosti. Odtod izhajajo regresivne tendence vračanja na primitivne, barbarske obrazce infantilnega vedenja, brezbriznosti, napadalnosti in zločinstvi v sodobnem človeku.

daleč, da je zaradi vrednotnega izpraznjenja postal izsrediščen (ekscentričen) tudi sam. Še več: zaradi zapostavljanja kontemplacije je slejkoprej konec tudi dela. Antropološki smisel kontemplativnega stila življenja je v iskanju ravnotežja z aktivnim stilom življenja, kar je navsezadnje tudi sožitje svetega in posvetnega. Oba sta sicer epohalno razločljiva, vendar v skrajni posledici nista razdvojljiva. Kontemplacija kot askeza ni bila nikoli meniška moda, ampak kvečjemu manira. Danes postaja nuja preživetja v sožitju med prevladujočo instrumentalizirano tehnično kulturo in duhovno kulturo. Prva je že kar preveč razvita v primerjavi z drugo, ki je glede na predindustrijska obdobja premalo razvita. Tehnike so postale razpoznavni znak celo za kulturo mišljenja in meditiranja. Kdor ne izvaja teh tehnik, ne obvladuje procesa. Tehnike so v učbenikih mišljenja (npr. De Bono) in meditiranja tudi navedene. Verjetno v zgodovini še nikoli ni bilo toliko zbranih metod in tehnik za samoizgrajevanje, samopremagovanje in samoaktualizacijo kot danes.

Človek se je danes znašel v duhovnem supermarketu, ker trpi zaradi prevelike ponudbe duhovnih poti, o katerih se našim staršem še sanjalo ni. Vsi valovi svetovnih duhovnih kultur pljuskujejo tudi k nam. Nima mo kompasa orientacije, dokler se nismo naučili poslušati svojega notranjega glasu. Med prvimi, ki so se tega zavedeli, je Bloom (1997).

Danes stopa namesto pasivnega, neozaveščenega potrošnika celovito izobražen, informiran, aktiven, »zeleni« potrošnik, ki izraža zaskrbljenost zaradi onesnaževanja (notranjega) okolja pri proizvajalcih in vpliva na boljšo kakovost proizvodov/storitev.

### **DOZOREVANJE OSEBNOSTI JE VSEŽIVLJENJSKI PROCES**

Pot osebne dozorevanja traja od rojstva do smrti. Za uspeh v duhovnem življenju je treba upoštevati: (1) notranji klic – težnjo, (2) askezo, očiščevanje in osmišljanje trpljenja, (3) vztrajnost in stanovitnost, (4) širjenje zavedanja.

Pot duhovnega napredka je mogoče razložiti tudi po Sheldrakejevih (Sheldrake, 1981)

*Sožitje tehnične in duhovne kulture je pogoj za preživetje.*

morfičnih poljih, kjer se živi organizmi sami uravnavajo. Ko individuum uvede nov način obnašanja, to za trenutek spremeni morfogenetsko polje. Če se obnašanje dovolj pogosto ponavlja, se tvorna resonanca poveča in začne vplivati na celotno vrsto. Čim več ljudi obogati nivo lastne zavesti, bolj bo okrepljeno morfogenetsko polje višjih stanj zavesti in olajšan drugim ljudem dostop do teh stanj. Po eni strani gre za prenos obnašanja na velike razdalje, po drugi za resonance duha – duše in telesa znotraj osebnosti. Zaradi povratnega vpliva vibracij na našo fiziološko pogojenost ni vseeno, v kaj verjamemo in kako. Pragmatistična usmerjenost (7) predpostavlja dolgoročno, tako kot bližina do sebe distanciranje, ki naj ne bi bilo cinično ali celo nihilistično.

## SKLEP

Prožna osebnost je tista, ki transformira hkrati kulturno okolje in sebe. Postmoderna osebnost je hkrati kontemplativna in aktivna, obrnjena navznoter k zamišljanju ustvarjalnega akta in navzven k realizaciji v proizvodu. Prožna osebnost je nasproti odvisni osebnosti z masko avtonomna, zrela, zdrava, uravnotežena, stabilna in interaktivno prilagodljiva na spremembe. Razvoj prožne osebnosti je zaradi vedno hitrejših sprememb življenjska nuja in naloga. Vpliv poklicnega dela odraslih na vzgojo otrok je tudi sam pogojen s prejšnjo (ne)prožno družino in (ne)prožnim podjetjem oz. ustanovo, kjer so zaposleni. Prožni vzgojni slog ni niti represiven kot v preteklosti, niti zgolj permisiven, ki daje vse na otroka, ampak je srednja pot med obema. Slog vzgojiteljev je odvisen od njihovega odnosa do življenja (igra, samovzgoja) in ne le od dela. Danes je prožnost način kakovostnega obvladovanja družbenih in osebnih sprememb.

## LITERATURA

- Benson, Herbert (1996): *Timeless Healing. The Power and Biology of Belief*. London, Simon Schuster.
- Berne, Eric (1994): *Games people play*. London, Penguin Books.
- Bloom, William (1997): *Prvi koraki na duhovni poti*. Ljubljana, Iskanja.
- Bluestein, Jane (1997): *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti?* Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Boffey Barnes (1995): *Umetnost samoprenove. Kako s kontrolno teorijo postaneš človek, kakršen bi rad bil?* Radovljica, Regionalni izobraževalni center.

Coloroso (1996): *Otroci so tega vredni. Notranja disciplina, največ kar lahko podarimo svojemu otroku*. Ljubljana, Tangram.

De Beauport, Elaine (1996): *The three faces of mind: developing your mental, behavioral and intelligences*. New York, Plenum.

De Mello, Anthony (1990): *Ptičja pesem. Zrna modrosti iz svetovnih verstev*. Ljubljana, Župnijski urad.

Frankl, Viktor (1994): *Volja do smisla*. Celje, Mohorjeva družba.

Glasser, William (1994): *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (1994): *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.

Enkelmann, Nikolaus (1997): *Moč retorike. Prepričati z govorom, glasom in osebnostjo*. Kranj, Vernar Consulting.

Inkeless, A., Smith, D. H. (1974): *Becoming Modern*. Cambridge, Harvard University Press.

Huth Almuth, Huth Werner (1992): *Meditacija. Stik z lastno notranjostjo*. Ljubljana, CZ.

Kren Obrhan, Tilka (1995): *Vrednote mladih med ideali kulture in resnico dejanj*. Radovljica, Didakta.

Mackay, Harwey (1993): *Plavati z morskimi psi in ostati živ. Kako premagati konkurenco v prodaji, vodenju, motivaciji in pogajanju?* Ljubljana, Gospodarski Vestnik.

Marcuse, Ludvig (1959): *Amerikanishes Philosophieren. Pragmatisti ten Polytheisten Tragiker*. Hamburg, Rowohlt.

Musek, Janek (1993): *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor, Obzorja.

Musek, Janek (1995): *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana, EDUCY.

O'Connor Joseph, Seymour John (1996): *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec, Sledi.

Ramovš, Jože (1995): *Družina. Zbornik predavanj na osrednjih strokovnih prireditvah v Sloveniji v letu družine*. Ljubljana, Institut Antona Trstenjaka.

Robertson, Douglas L. (1988): *Self-Directed Growth*. Muncie, Accelerated Development.

Robbins, Anthony (1995): *Grenzenlose Energie. Das Power Prinzip. Wie Sie ihre persoenlichen Schwaechen in positive Energie verwandeln. Das NLP Handbuch fuer jedermann*. Muenchen, W. Heym Verlag.

Sheldrake, Rupert (1981): *A New Science of Life: Hypothesis of Formative Causation*. New York, Blond and Biggs, London and State Mutual Books.

Shinn Florence Scovel: *Igra življenja in kako jo igrati. Velenje, Tone Žove*.

Trstenjak, Anton (1994): *O družini*. Ljubljana, Institut Antona Trstenjaka.

Vester, Frederic (1992): *Kriza prenaseljenih območij*. Ljubljana, DZS.

Walters, Donald (1991): *Vzgoja za življenje*. Celje, Mohorjeva družba.

# IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ZA DUŠEVNO ZDRAVJE

Ladi Škerbinek  
Psihiatrična klinika  
v Ljubljani

## *Izobraževanje – preventiven ukrep pri doseganju duševnega zdravja*

V prispevku razmišljam o vseživljenjskem – permanentnem izobraževanju, o njegovem vplivu na kakovost človekovega življenja, predvsem z vidika duševnega zdravja. Človekovo življenje in razvoj je pomembno oblikovalo prav učenje. Zamisel o permanentnosti učenja, njegova filozofija sega že v dvajseta leta tega stoletja (B. Jeaxlee in E. Lindeman), bolj uradno in strokovno pa so začeli predstavljati to idejo pred dobrimi tremi desetletji. Uveljavljati jo je začel predvsem Unesco, pomemben mejnik pa je bila Unescova druga konferenca o izobraževanju odraslih v Montrealu leta 1960.

### **VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN KAKOVOST ŽIVLJENJA**

Idejo permanentnega vseživljenjskega izobraževanja zasledimo že v delu Pampedia J. A. Komenskega, ki se je rodil leta 1592. Skoraj 400 let kasneje, to je leta 1970, je prvo temeljito strokovno utemeljitev permanentnega izobraževanja objavil Paul Lengrand v knjigi *Uvod v permanentno izobraževanje (Introduction of Lifelong Education)*.

Lengrand pojasnjuje, zakaj je potreba po permanentnem izobraževanju čedalje večja. Predstavljaljivost današnjega sveta je za človeka mogoča samo, če vedno znova sprejema in prepozna hitro se spreminjajoče podatke o tem svetu. Zaradi naraščanja števila prebivalcev in daljše življenjske dobe se povečujejo tudi zahteve po izobraževanju. V posameznikovem življenju se razmerje med delovnim in prostim časom podaljšuje v korist slednjega. V sodobni civilizaciji se vrednote, vzori in odnosi med ljudmi menjajo hitreje kot generacije. Industrijska družba si prizadeva zadovoljiti vse potrebe, hkrati pa kot porabniška

družba proizvaja vedno nove potrebe, da jih lahko ljudje spet zadovoljujejo. V tej tekmi pa človek ne more izpolniti potrebe po samouresničevanju, kot jo je opredelil ustanovitelj humanistične psihologije Abraham Maslow ali kot jo imenuje slavni logoterapevt Viktor E. Frankl – potreba po smislu (Lukas, 1993). Govori o tem, da smisla ne moremo dati, smisel je treba najti. Lahko pa damo zgled. Enako razmišlja o vrednotah. Vrednot ne moremo učiti, moramo jih živeti. Živimo pa jih za tiste, ki pridejo za nami. Družina je tista prva, je šolski zgled tega, kaj pomeni biti nekaj, biti za nekoga in biti drug za drugega.

V zvezi s cilji permanentnega izobraževanja Paul Lengrand (1970, IV) razlaga, da to ni preprosto podaljšanje tradicionalnega izobra-

Zdravstvena statistika v vseh razvitih državah kaže skokovito naraščanje števila nevroz, psihosomatskih bolezni, samomorov in zasvojenosti. To ni nič čudnega, saj živi večina ljudi v vedno večjem nasprotju s svojimi telesnimi, psihološkimi in socialnimi potrebami.

ževanja, temveč niz novih pristopov k osnovnim življenjskim prvinam vsakega človeka. Omogoča, da se posameznik bolje pripravi na spremembe v svojem življenju, da oblikuje bolj kakovostne odnose z drugimi ljudmi, vstevši svojega partnerja in otroke, da je kos napredku in spremembam v svojem poklicnem delu, da zna poiskati zadovoljstvo v kulturi, športu in v družbi, v kateri živi. Človeku pomaga najti smisel, pomembno pa je predvsem, da ga usposobi, da bo znal pomagati drugim, predvsem mlajšim generacijam, da bodo lažje našle svoj smisel.

## IZOBRAŽEVANJE ZA ZDRAVJE

Če se vrnem k zdravju, bi lahko primerjali idejo ter potrebo po vseživljenjskem izobraževanju in iskali v vsem tem tudi vseživljenjsko izobraževanje za zdravje. To se kaže v strategiji Zdravje za vse do leta 2000. Njeni osnovni cilji so bili sprejeti v SZO (Svetovna zdravstvena organizacija) leta 1978, regionalni cilji za Evropo pa 1984. Za Slovenijo je ta strategija povzeta v dokumentu Plan zdravstvenega varstva RS do leta 2000, ki ga je izdalo Ministrstvo za zdravstvo leta 1993.

Osnovna podlaga dokumenta je široko pojmovanje zdravja in bolezni, ne samo kot fizičnega, ampak tudi psihičnega in socialnega pojava. Zdravje je pojmovano kot proces, v katerega so pri reševanju zdravstvenih problemov vključeni tisti, ki imajo probleme (in jih v razvitem svetu imenujemo najpogosteje kliente), in tisti, ki imajo ustrezno strokovno znanje, da lahko pomagajo.

Temeljna naloga zdravstvenega varstva je doseči čim višjo raven zdravja v fizičnem, psihičnem in socialnem smislu. Vzgojnozdravstveno delo mora vključevati znanje iz zdravstva in tudi iz pedagoških, psiholoških ter socioloških ved. Pomeni kontinuirane stike z ljudmi v vseh življenjskih obdobjih, kadar so zdravi oziroma bolani. Ti stiki so pomemben dejavnik pri oblikovanju človekovega odnosa do zdravja, načina življenja in okolja.

Gre za zahtevno nalogo, katere cilj je z izboljšanjem kakovosti življenja v vseh življenjskih obdobjih dodajanje let življenju in življenja letom.

Tako kot so načela permanentnega izobraževanja v naši družbi temeljna filozofija predvsem v andragoških ustanovah in pri posameznikih, ki se skušajo po tem tudi ravnati, je tudi strategija SZO bolj na papirju, v praksi pa je manj pogosta. Uveljavitev permanentnega izobraževanja zahteva:

- preoblikovanje celotnega formalnega sistema izobraževanja,
- nove subjekte kot nosilce in izvajalce izobraževanja,
- udeleženec izobraževanja postane aktivni dejavnik pri lastnem učenju (naučiti ga učiti in naučiti ga imeti potrebo po učiti se); strategija Zdravje vsem do leta 2000 pa:
- preoblikovanje zdravstva z večjim poudarkom na preventivnem delovanju,

- sprememba v izobraževanju zdravstvenih delavcev in razširitev vzgojnozdravstvenega dela kot sestavine permanentnega izobraževanja,

- udeleženci zdravstvenih storitev postanejo aktivni dejavnik pri lastnem zdravljenju.

Zakaj bi bilo v zvezi duševnim zdravjem drugače kot na drugih področjih v zdravstvu itd.?

Ali lahko iščemo povezave med posameznikovo izobraženostjo (s tem ne mislim samo na formalno stopnjo šolske izobrazbe, ampak tudi na njegovo znanje in vzgojo, ki ju je pridobil z neformalnim izobraževanjem in samoizobraževanjem) in duševnim zdravjem ali splošnim zdravjem?

Strategija razvoja Zdravje vsem do leta 2000 je dokument, ki ni samo rezultat pozitivnega razmišljanja, temveč tudi rezultat raziskav strokovnjakov o tem, da bo drugačen pogled na zdravje, drugačen odnos do njega, večja izobraženost v zvezi z zdravjem, njegovim ohranjanjem in aktivno posameznikovo sodelovanje v skrbi za lastno zdravje obrodilo uspehe.

Z gotovostjo lahko trdimo, da bomo to povezavo našli in da nam jo bo uspelo tudi dokazati. Navsezadnje je človeštvo z zavzetostjo in znanjem odpravilo mnogo pandemičnih bolezni. Kljub tej gotovosti pa v psihiatriji malokrat iščemo stične točke med posameznikovo izobraženostjo in duševnimi motnjami. Učenje in pridobivanje novega znanja ter spretnosti je pomembno predvsem pri zdravstvenih delavcih, ki delajo v psihiatriji. Vzgoja in izobraževanje bolnikov pa je del terapevtskega postopka in ju vsebuje rehabilitacijski postopek v celoti. Terapija je vedno proces učenja.

## DUŠEVNE MOTNJE - VZROKI

Vzroki duševnih motenj so zelo različni. Ne katere motnje so posledica interakcije med biološko ranljivostjo in stresnimi situacijami, ki nastajajo v okolju, nekatere pa posledica telesnih (organskih) obolenj in zastrupitev. Pri večjem številu duševnih motenj pa gre za posledico hujše in trajne duševne obremenitve, ki se lahko povezuje še z dedno dispozicijo (Musek,

1993). Vzroki hujših in trajnih duševnih obremenitev so lahko že obdobja normalnega osebnega razvoja ali pa stresi in krize.

Za vsemi, izrazitimi in manj izrazitimi bolezenskimi simptomi pa tiči le človek. Simptomi so njegov odgovor na razmere, v katerih je prisiljen živeti.

Posameznikov osebnostni razvoj lahko razdelimo na pet večjih razvojnih obdobj: otroštvo, mladostno dobo, odraslo dobo, dobo zrelosti in starost. Za posamezno obdobje so značilne spremembe, ki zadevajo vsa področja osebnosti in v zvezi s tem tudi vedenja: telesno in duševno (motivacijsko, čustveno, zaznavno, miselno, moralno) ter socialno (odnosi z drugimi ljudmi). V vsakem življenjskem obdobju se spoprijemamo z novimi nalogami in problemi. Zato tudi prihaja v razvoju do kritičnih obdobj in kriz. V tem pogledu so posebno občutljiva nekatera obdobja (zgodnje otroštvo – potreba po varnosti; odraslo obdobje – ustvarjanje družine; doba zrelosti – kriza srednjih let, odhajanje otrok; starost – upokožitev, izguba partnerja).

Erickson (1959) je prvi razdelil krizo na dva glavna tipa, in sicer razvojno in situacijsko. Prve nastajajo v določenih življenjskih obdobjih pri vseh ljudeh v večjem ali manjšem obsegu, druga pa povzročajo nepričakovani življenjski dogodki, za katere je običajno značilna pomembna izguba. Žrtev krize skuša obdržati svojo homeostazo z okoljem. Ko je ta zaradi psihičnih ali fizioloških dejavnikov ogrožena, bo skušala rešiti problem. Če ti poskusi spodletijo, je zmedena, vznemirjena in izgubljena. Če se kriza ne reši, ampak še pogloblja, žrtev krize zapade v dezorganizacijo osebnosti.

V zelo obsežni raziskavi so dali nekaj tisoč ljudem oceniti, kateri dogodki povzročajo življenjske krize (Musek, 1994). Ocenjevalci so jih takole razvrstili, od najbolj do najmanj stresnega dogodka:

- smrt zakonca,
- ločitev,
- odvzem prostosti (zapor),
- smrt bližnjega sorodnika,
- huda nesreča, bolezen, invalidnost,
- izguba službe,
- upokožitev,
- nosečnost,

- težave pri spolnih odnosih,
- finančne težave,
- smrt dobrega prijatelja,
- zamenjava poklica,
- ločitev od otrok,
- začetek šolanja.

Med najpomembnejši vprašanji, ki se vsiljujejo pri problematiki psihičnih stresov in obremenitev, je vprašanje, od česa so odvisni izvidi delovanja stresorjev. V zadnjih 30 letih so s številnimi raziskavami dokazali, da obstaja tesna povezava med stresnimi življenjskimi dogodki in psihičnimi težavami. Kljub temu pa, tako navaja Musek (1994), korelacija med količino stresnega dogajanja in mentalnim zdravjem ter dobrim počutjem ni tako velika. Že dolgo je znano, da se na stresne situacije različno odzivamo. Od posameznikovih osebnostnih značilnosti, obdobja in njegovega stanja je odvisno, kako se bo spopadel s stresi in psihičnimi obremenitvami. Premagovanje stresa in psihičnih obremenitev je odvisno od čustvene zrelosti in stabilnosti. Druge osebnostne lastnosti niso tako pomembne kot zrelost, vendar jih ne kaže zanemarjati. Med osebnostne lastnosti, ki vplivajo na premagovanje stresa in psihičnih obremenitev, štejemo:

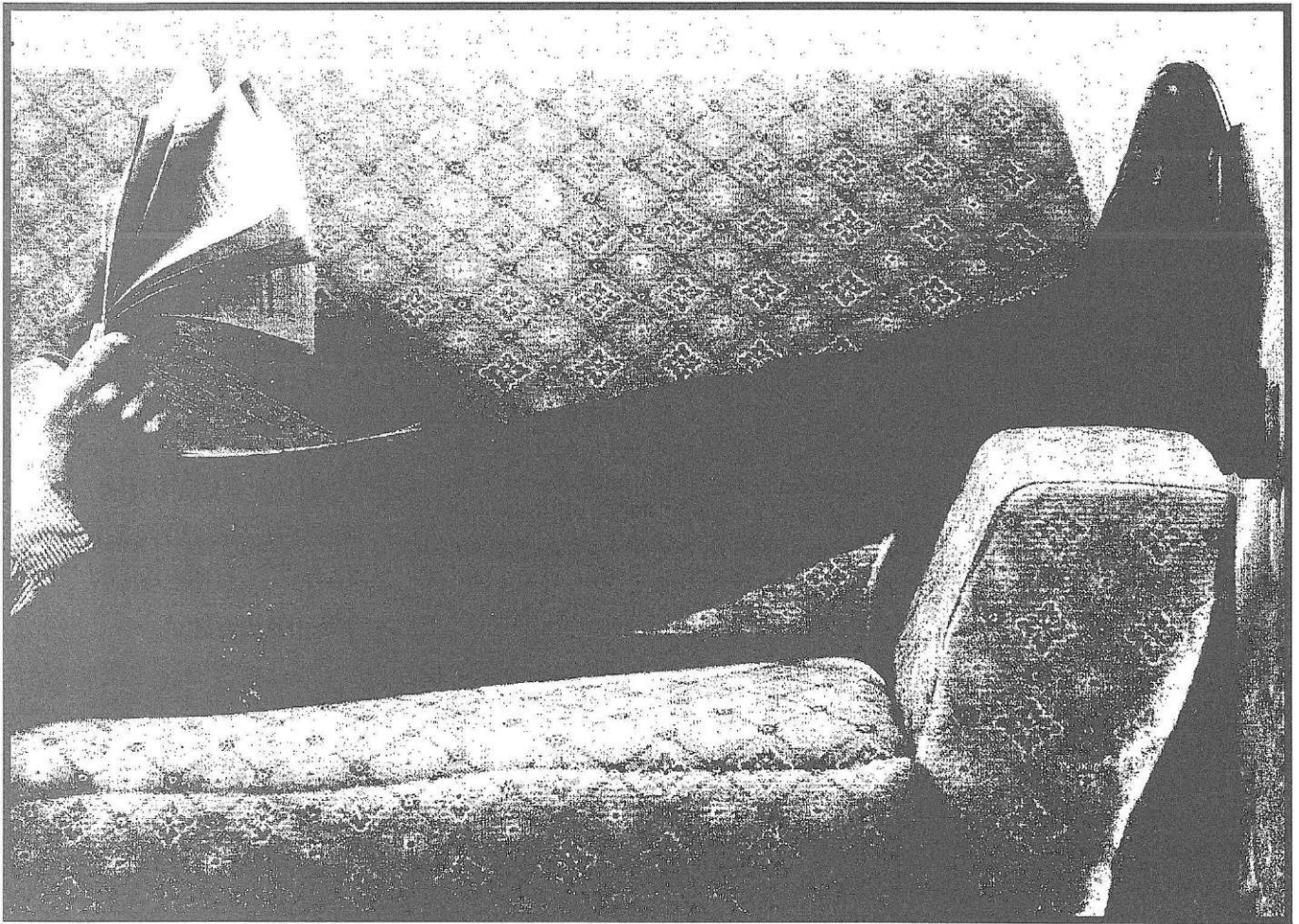
- čustveno stabilnost,
- občutek nadzora in kompetentnosti,
- način premagovanja stresa in obrambnega reagiranja,
- empatijo, zmožnost vživljanja,
- altruizem, pripravljenost pomagati,
- značilnosti medsebojnega obnašanja,
- sposobnosti, znanje, spretnosti.

## KLASIFIKACIJA DUŠEVNIH MOTENJ

Psihijatrija je veda o zdravljenju človekove osebnosti (duše), se pravi veda, ki preučuje odklonske in bolezenske (abnormalne) pojave človekove osebnosti, ki se kažejo v spremembah človekovega vedenja in doživljanja, in jih skuša odpravljati.

Če se psihijatrija kot veda ukvarja z zdravljenjem, pomeni, da predvideva obstoj duševne bolezni ali motnje pri človeku. Vsakdo ima v

*Večina duševnih motenj je posledica daljših duševnih obremenitev.*



določenih življenjskih okoliščinah težave pri obvladovanju vsakdanjih problemov in obveznosti ali pa jih pogosto sploh ne more obvladati. To lahko povzroči različne telesne motnje z duševnim ozadjem, povezane s pretiranim stresom in z znamenji motenega duševnega funkcioniranja (huda tesnoba), še večkrat pa to, čemur rečemo v najširšem smislu depresivne razpoloženske motnje. Nemalokrat so ta stanja za posameznika tako boleča, da poišče ustrezno pomoč in zdravljenje ali pa ga tja napotijo svojci, prijatelji, znanci. »Prave« duševne bolezni pa se kažejo v različnih stopnjah tesnobe, zaznavnih motenj (prividi in prisluhi), izkrivljenem doživljanju realnosti (blodnje) in hudih nihanjih razpoloženja iz ene skrajnosti v drugo. Te bolezni praviloma zahtevajo dolgotrajnejšo pomoč in zdravljenje, ki lahko privedejo do različnih stopenj ozdravitve, včasih pa se dajo opisani bolezenski znaki le odpraviti.

V psihiatriji so si desetletja prizadevali klasificirati in opredeliti psihične motnje. Vendar psihično sliko vedno določa tudi človekova

osebnost. Kljub temu pa jih je bilo treba zaradi strokovnega sporazumevanja nekako klasificirati v skupine:

1. Skupina psihoreaktivnih, nevrotskih oziroma osebnostnih motenj, ki jo označuje razmeroma blaga simptomatika. Organskih vzrokov ni mogoče odkriti, dednostni dejavniki so manj pomembni. Te motnje so najbolj razumljive, če se opremo na dinamično psihološke mehanizme.
2. Skupina endogenih psihičnih obolenj, pri katerih so izraziti simptomi, vendar pri tem praviloma niso prizadete zavest in intelektualne funkcije. Organski vzroki niso znani, pomembni pa so dednostni dejavniki.
3. Skupina organskih motenj z organskimi razlogi, v simptomiki se pojavljajo motnje zavesti, spominu in inteligenci.

Kljub tej delitvi v posamezne skupine pa so zadnja desetletja prinesla nekaj novega. Kakor hitro bolnika namreč ne opazujemo več ločenega od njegovega okolja, postane njegovo prej nerazumljivo vedenje in doživljanje iznenada povsem logično.

## PRIMERJAVA NEKATERIH DUŠEVNIH MOTENJ ZARADI STAROSTI (ŽIVLJENJSKEGA OBDOBJA) IN IZOBRAZBE

V svojem prispevku primerjam duševne motnje posameznih diagnostičnih skupin po starosti in izobrazbi. Želela sem se izogniti duševnim motnjam, pri katerih se ugotavljajo tudi organski razlogi, in največji skupini endogenih psihičnih obolenj. Navajam primerjavo in poskus analize za nevrotske motnje, akutno prilagoditveno depresivno reakcijo in samomor in poskus samomora.

Zbiranje statističnih podatkov o formalni izobrazbi klientov temelji na klasifikaciji, ki zajema devet kategorij:

- brez izobrazbe,
- osnovna šola,
- poklicna šola,
- srednja šola,
- višja šola,
- visoka šola,
- neznano,
- ni podatka,
- in drugo.

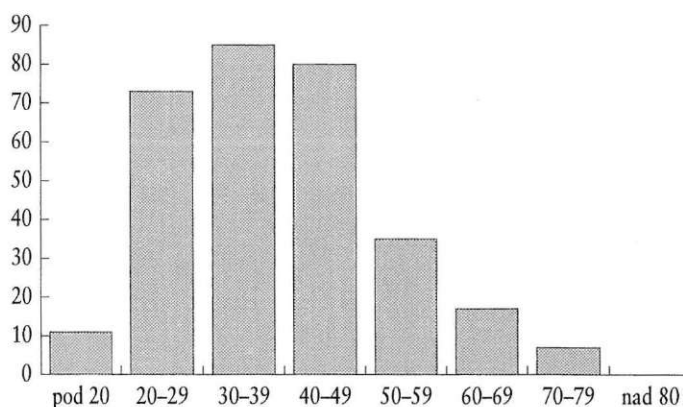
V kategorijo »ni podatka« štejemo vse upokojence in tiste, ki so zavarovani kot »občani«. Ti podatki so tako pomanjkljivi, da jih težko uporabimo za kakršnokoli resno sklepanje o vzročni povezavi med stopnjo izobrazbe in duševno motnjo. Vse skupaj seveda še zaplete dinamika vzročnosti duševnih motenj. Razlog je v tem, da vzrokov duševnih motenj še vedno ne poznamo v celoti.

### NEVROTSKE MOTNJE

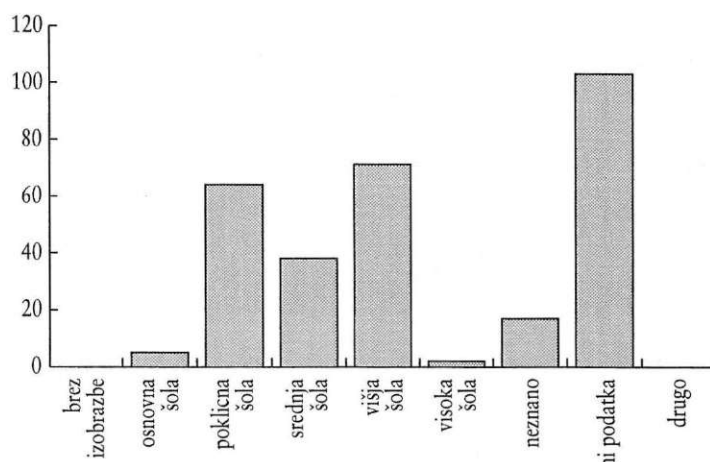
Obstajajo duševne motnje brez organske osnove, ki se kažejo s simptomi spremenjenega subjektivnega doživljanja in vedenja in s funkcionalnimi motnjami. Ozadje teh motenj sta iztirjen osebnosten razvoj in konfliktna naravnost v razmerju do sebe in sveta. Nastanejo zaradi zavestnih ali podzavestnih čustvenih problemov človeka. Vzroke nevroz pripisujejo predvsem vzgoji nevrotičnih staršev, ki ovira razvoj otrokove osebnosti. Kasneje ne more ustvariti zdravega ravnotežja v sebi in z drugimi.

Starostna struktura pacientov je značilna za

Starostna struktura sprejetih pacientov – nevrotske motnje



Struktura pacientov glede na izobrazbo – nevrotske motnje



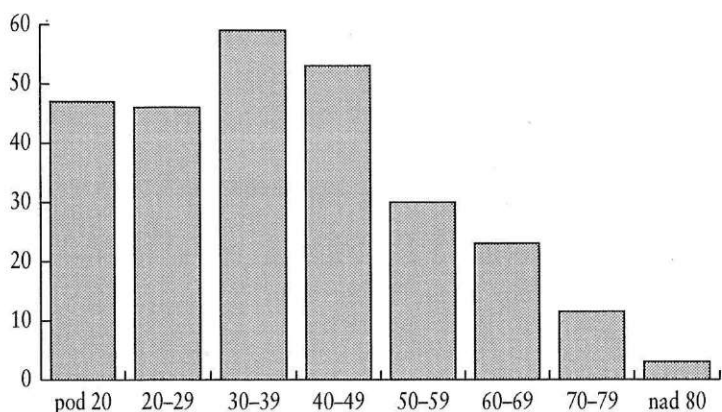
nevrotske motnje. Največ jih je starih od 20 do 49 let, torej v odraslem življenjskem obdobju. Lahko si razlagamo, da prihaja pri človeku v teh obdobjih do hujših obremenitev in zato tudi do hujših simptomov pri nevrotsko strukturirani osebi. Po izobrazbi imajo pacienti večinoma poklicno, srednjo in višjo šolo. Samo 103 primeri z oznako »ni podatka« kaže na to, da nevrotske motnje ne vplivajo toliko na socialno-ekonomski status, zato se ta zaradi bolezni ne poslabša, kot se običajno zgodi pri bolnih s psihozo.

### AKUTNA PRILAGODITVENA DEPRESIVNA REAKCIJA

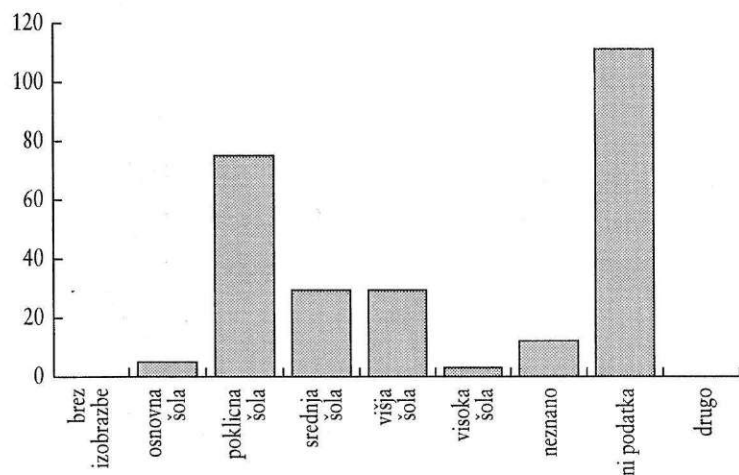
Zanjo so značilne akutne reakcije na stres in reakcije prilagajanja. Akutne reakcije na stres so odgovori na izjemen fizični ali psihični



Starostna struktura sprejetih pacientov – akutna prilagoditvena depresivna reakcija



Struktura pacientov glede na izobrazbo – akutna prilagoditvena depresivna reakcija



stres in običajno hitro izzvenijo, prilagoditvene reakcije pa trajajo dalj časa. Pri obeh je odločilen eksogeni element, tu je patogeno doživetje.

V letu 1994 je bilo sprejetih 268 bolnikov s to diagnozo, 175 jih je bilo sprejetih prvič, 93 pa je bilo recidivov.

Starostna struktura je po številu primerov precej enakomerno razporejena. Število upada po 60. letu. Po izobrazbi prevladujejo pacienti s poklicno šolo. Pri 111 pacientih je bila v zvezi s podatkom o izobrazbi oznaka »ni podatka«, kar kaže na izgubo ali probleme z zaposlitvijo. V tej kategoriji so številčno najmočnejše starostne skupine do 49. leta. Kljub nezanesljivosti statističnih podatkov o stopnji izobrazbe bi bilo mogoče sklepati, da se akutna prilagoditvena depresivna reakcija večkrat pojavlja pri ljudeh z nižjo izobrazbo.

## SAMOMORI IN POSKUS SAMOMORA

Samomor je premišljen konec lastnega življenja, poskus samomora pa je avtoagresivno dejanje, pri katerem človek ostane živ. Značilno za tako vedenje je, da praviloma ni neposredna reakcija na psihično travmo ali obremenitev, temveč je to konec procesa. Zadnja stopnja tega vedenja pa je nezrel, fantazijski odnos do smrti. Vzroke iščemo v osebnostnih in zunanjih dejavnikih.

V letu 1994 je bilo obravnavanih 122 bolnikov iz te diagnostične skupine, 90 prvič in 32 recidivov.

Za posamezne starostne skupine je značilno, da je največ pacientov starih do 20 let, nato pa njihovo število po 39. letu upada. Očitno zreli odrasli ljudje lažje obvladujejo samomorilno vedenje. Po izobrazbi je najštevilčnejša skupina s poklicno šolo in skupina »ni podatka«, kar nakazuje na možnost, da se samomorilno vedenje večkrat pojavlja pri ljudeh s formalno nižjo izobrazbo.

Kljub primerjavi tako pomanjkljivih podatkov o formalni izobrazbi bolnikov v posameznem vzorcu lahko sklepamo o na splošno formalno manj izobraženih ljudeh, ki iščejo pomoč zaradi duševnih motenj.

Socialni sloj	Nevroze (v odstotkih)	Psihoze (v odstotkih)
I.-II. skupina	65	35
III. skupina	45	55
IV. skupina	23	77
V. skupina	9	91

Številne raziskave so pokazale, da je pri nižjih slojih več duševnih motenj in bolezni kot v višjih. To je razvidno iz tabele, v kateri je prikazan odstotek vrste duševnih obolenj pri posameznih slojih (s I. skupino je označen najvišji socialni sloj, s V. skupino pa najnižji – nekvalificirani in priučeni delavci).

## SKLEP

Danes vemo, da telesnih in duševnih bolezni ne moremo povsem izenačevati. Pri duševnih motnjah in boleznih imamo opraviti z zgodovinsko pogojeno motnjo osebnosti. Telesna bolezen je vedno bolezen enega dela organizma – čeprav gre kasneje za celostno reakcijo, je v zvezi z duševnostjo v vsaki reakciji združeno celotno duševno življenje. To pomeni,

da je pri človeku vsaka oblika vedenja – vsakdanje življenje, mišljenje, čustvovanje, hotenje, sanje itd. – izraz enotnega specifično celostnega življenjskega »stila«. Organske bolezni se da opisati v jeziku dejstev, duševno doseganje pa je izraz smiselne dejavnosti osebnosti oziroma njeno stališče. Celo še pri tako velikem regresu osebnosti je vsak trenutek opazen smisel in cilj je zbežati pred grozečo sedanjostjo v pretekli, lepši, boljši svet.

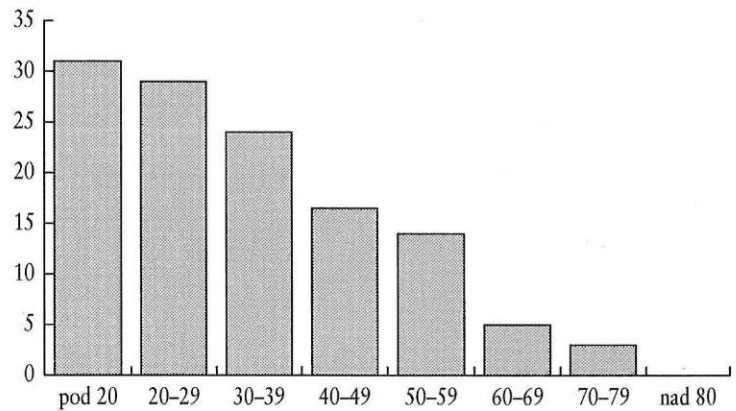
S temi spoznanji o duševnih motnjah in boleznih pa se mora njihovo zdravljenje bistveno spremeniti. Le medikamentozno zdravljenje ni posebno učinkovito. Zadnje čase v psihiatriji uporabljamo metode, ki jih imenujemo psihoterapija. Poteka tako, da z bolnikom razpravljamo in mu svetujemo, kako naj ravnata, ga skušamo usposobiti, da bi obvladoval določene življenjske težave, z njim odkrivati in odpravljati zavestne in podzavestne vzroke njegovih notranjih in zunanjih konfliktov. Psihoterapevtska situacija je vedno proces učenja in v pravem smislu proces permanentnega izobraževanja. Bolnik ni več le pasivni objekt zdravstvene obravnave, temveč sodelavec in dejaven subjekt v procesu, v katerem je za dober izid pomemben tudi njegov lastni delež in prizadevanje. Taka obravnava ljudi z duševnimi motnjami zmanjšuje socialno izolacijo in identitetne težave.

Čeprav je splošna predstava ljudi o duševni bolezni še vedno povezana predvsem s pojmom psihoze, pa raziskave o razširjenosti duševnih motenj kažejo drugačno podobo. Kljub določenemu, dokaj nespremenljivemu deležu, ki ga klasične duševne bolezni, zlasti shizofrenske in druge psihoze, zavzemajo pri populaciji, pa so mnogo pogostejše druge oblike duševnih motenj. Te so še bolj odločilne za splošno stanje duševnega zdravja pri določeni populaciji. Glede na svojo pogostost tudi mnogo bolj zmanjšujejo kakovost življenja prebivalstva in povzročijo hudo trpljenje posameznika in njegovih najbližjih.

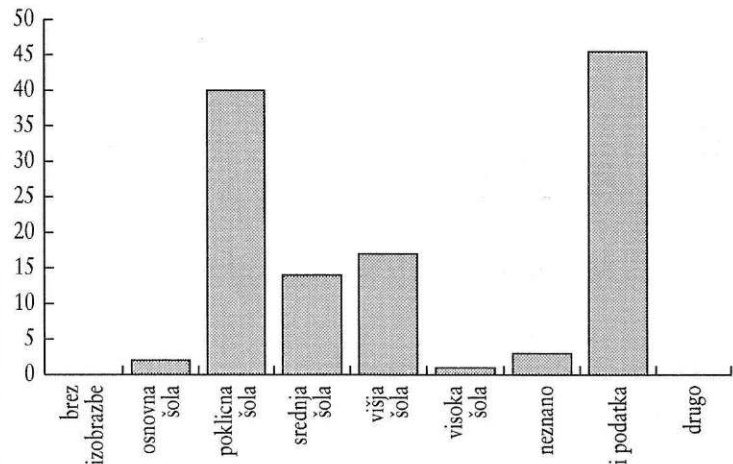
Najbolj razširjene so depresija, anksioznost

Pri ljudeh z duševnimi motnjami in boleznimi ne iščemo več vzrokov samo v njih samih, temveč gledamo na bolnikove simptome kot na individualno prelomljena družbena protislovja, protislovja družbe.

### Starostna struktura sprejetih pacientov – samomor in poskus samomora



### Pregled pacientov glede na izobrazbo – samomor in poskus samomora



(tesnoba) in različne motnje zaradi prilagajanja na zunanje obremenitve. To so motnje, ki po svoji pogostosti in po načinu pojavljanja in omejevanja skoraj vseh duševnih funkcij najbolj odločilno posegajo v življenje precejšnjega dela populacije.

Posameznik lahko z zdravim načinom življenja in z osveščnim odnosom do vrednot, ki so njegov sestavni del, krepi poleg telesnega zdravja tudi duševno.

Prav ta celovitost duševnega zdravja kot širša vrednota postavlja v posebno vlogo tistega, ki trpi, in tistega, ki mu želi in mu je tudi dolžan pomagati. Psihiatrija pa s seznanjanjem tistih, ki odločajo o pomenu ustreznih pogojev za življenje, v katerem je mogoče premagovati notranje napetosti in zunanje obremenitve na bolj zdrav način, ne sme biti edina.

Znan pregovor pravi, da je bolje preprečevati kot zdraviti, zato je pri zagotavljanju duševnega zdravja razumljiva velika vloga vzgoje in izobraževanja. Tako je treba tiste, ki zbolijo, spodbujati, da se vključijo v dejavno življenje, svoje osebe z duševnimi motnjami pa pripraviti k sodelovanju. Predvsem je potrebno delovati na področju osveščanja ljudi za splošne vrednote duševnega zdravja.

Preprečevanje duševnih motenj med prebivalstvom je zelo zahteven proces, ki vključuje politične, medicinske, socialne, psihološke, ekonomske in druge ukrepe. Vseživljenjsko permanentno izobraževanje je pomemben dejavnik v preventivnem delu za doseganje duševnega zdravja. Vključevati bi moralo permanentno vzgojo čustev, vzgojo k odpornosti do porabniške družbe, k zdravi storilnostni motivaciji, k odpravi togih socialnih vlog, ki so povezane s spolom, z vzgojo k različnosti, k neagresivnosti oziroma konstruktivni agresivnosti, z vzgojo k solidarnosti in sodelovanju, h kulturnosti in zdravemu načinu življenja. Obenem bi moralo permanentno izobraževanje vsebovati tudi vzgojo za uravnoteženo življenje v kritičnih obdobjih človekovega življenja. Tako o razvojnih pogojih otrok in mladostnikov, o izbiri poklica in partnerja, kot o staranju in starosti.

Predvsem pa je permanentno izobraževanje

pomembno v tistem delu, da posameznika pripravi na razmišljanje o sebi in svetu, v katerem živi, da bo le ta storil vse za razumnejše in humanejše odnose med ljudmi.

## LITERATURA

- Bras S. in ostali (1978): Psihatrija. DDU Univerzum, Ljubljana.
- Erickson E. H. (1959): Identity of Life Cycle. Psychological Issues Monographs, International Universities Press, New York.
- Lengrand P. (1970): Uvod v permanentno izobraževanje. Beogradski izdavaško grafički zavod Beograd.
- Lengrand P. (1975): Človek v razvoju. Beogradski izdavaško grafički zavod Beograd.
- Lukas E. (1993): Družina in smisel. Mohorjeva družba, Celje.
- Musek J. (1993): Znanstvena podoba osebnosti. Educy, Ljubljana.
- Musek J. (1994): Psihologija, Človek in družbeno okolje. Educy, Ljubljana.
- Musek J. (1994): Stres, krize in osebna čustva. Uprava Republike Slovenije za zaščito in reševanje pri Ministrstvu za obrambo, Ljubljana.
- V. Polič (1994): Psihološki vidiki nesreč. Uprava Republike Slovenije za zaščito in reševanje pri Ministrstvu za obrambo, Ljubljana.
- Požarnik H. (1978): Kako ohranimo duševno zdravje. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Ramon S. (1993): Razvoj duševnega zdravja v skupnosti v Veliki Britaniji in severni Ameriki. Socialno delo, 32: 5-18.

# GOSPODARSKI RAZVOJ IN RAZVOJ ČLOVEKOVIH ZMOŽNOSTI

mag. Metod  
Černetič  
Fakulteta za org.  
vede, Kranj

## *Nekatere dileme in vprašanja pri načrtovanju izobraževanja*

V več avtorjev meni, da se prihodnosti ne napoveduje, ampak se jo ustvarja. Šele ko je jasno, kaj mora biti ustvarjeno, se lahko vprašamo, kaj bo ustvarjeno in kaj je lahko ustvarjeno. Gre torej za sosledje: vrednote (cilji), strategije, operativne odločitve. Temeljni pogoj takega normativnega planiranja je sodelovanje in dogovarjanje interesnih skupin v družbi, v njenih podsistemih in organizacijah.

Ciljna razsežnost planiranja (usmerjanja) je tem pomembnejša, čim dolgoročnejši so plani in cilji v njih. S trenutnimi gibanji in njihovo ekstrapolacijo pa moramo računati predvsem v kratkoročnem smislu. Čim daljši so roki, tem pomembnejši postajajo cilji in tem večje so možnosti za preusmeritev sedanjih gibanj. Usmerjanje družbenega razvoja ima več razsežnosti:

- analitično, pri kateri gre na podlagi sedanje stanja za analizo preteklih gibanj in procesov;
- prognostično, pri kateri na podlagi trenutnega stanja in preteklih gibanj napovedujemo stanje v prihodnjem obdobju;
- ciljno, ki obsega želena stanja v prihodnjem obdobju;
- upravljalno, pri kateri ugotavljamo razmik med napovedanim in ciljnim stanjem ter poti in ukrepe za preusmerjanje trenutnih gibanj v zeleno smer.

V prispevku bomo obravnavali naslednja vprašanja in se opredeljevali do njih:

- dileme planiranja izobraževanja,
- zapletenost razmerja med tehnološkim razvojem in izobraževanjem,

- razvojni prepad med razvitimi in nerazvitimi,
- cilji družbenega razvoja Slovenije.

### **DOLGOROČNO USMERJANJE IN PLANIRANJE IZOBRAŽEVANJA**

Dolgoročno usmerjanje in planiranje izobraževanja zahtevata velike in pospešene tehnološke spremembe. Izobraževanje mora s svojo kontinuiteto zagotoviti kadrovske, socialne, ekonomske in politične ravnovesje z usmeritvami v znanosti in tehnologiji. Analize dogajanj v zvezi s ponudbo in povpraševanjem po znanju (v državah OECD) govore o »prepadu znanja« (1) in kadrov. Rešitve naj bi bile v mnogih mehanizmih ravnotežja med ponudbo in povpraševanjem po znanju. Kaže se potreba po oblikovanju takih izobraževalnih programov, ki omogočajo fleksibilnost poklicev. Poudarek je na kvalitetni splošni izobrazbi, ki naj jo zagotovi redni izobraževalni sistem. »Prepad znanja« (kadrov), ki je posledica hitrejših sprememb v zvezi s povpraševanjem kot pa v zvezi s ponudbo znanja, je v zadnjih desetletjih v razvitih tržnih gospodarstvih (ob ekspanziji visokošolskega izobraževanja) privedel do institucionalne diferenciacije univerz in visokega šolstva. Uveljavil se je tako imenovani dualni (binarni) sistem visokošolskega izobraževanja.

Temeljne usmeritve, ki zadevajo usmerjanje in planiranje izobraževanja v svetu, so (2):

- prehod iz industrijske v postindustrijsko oziroma informacijsko družbo spremlja pre-

*Izobraževalni  
programi naj  
omogočajo predvsem  
fleksibilnost  
zaposlovanja.*

hod od kvantitativnih h kvalitativnim spremembam izobraževanja;

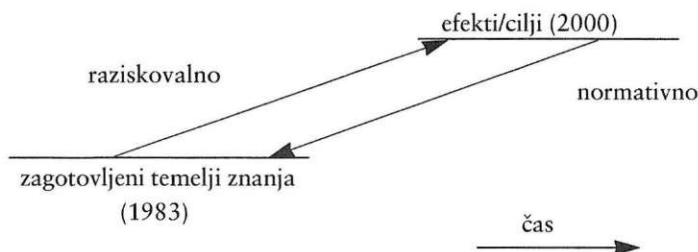
- koncept permanentnega izobraževanja naj bi privedel k realizaciji dveh osnovnih medsebojno povezanih značilnosti prihodnje družbe: doživljenjsko izobraževanje in »učecho se družbo«;
- povečane potrebe po znanju vodijo v stanje, v katerem je znanje pomembnejše kot pa poti do njega, od tod tudi koncepcija permanentnega izobraževanja in afirmacija neformalnih oblik izobraževanja.

### RAZISKOVALNO IN NORMATIVNO NAPOVEDOVANJE IZOBRAŽEVANJA

Obstaja osnovna razlika med raziskovalnim (tistim, kar je izvedljivo) in normativnim (tistim, kar je dobro) napovedovanjem, kar lahko prikažemo tudi grafično (shema 1).

Medsebojno delovanje med tema dvema pristopoma razkriva dialektično naravo izobraževalnega napredovanja. Ker je izobraževanje eden izmed sektorjev v družbi, ki se razmeroma počasi spreminja, obstaja velika verjetnost, da bo »izobraževanje v prihodnosti« predvsem funkcija »izobraževanja danes«. Večina izobraževalnih politik je »... bilo oblikovanih ne kot direktna posledica kvantitativnih rezultatov napovedi, ampak v kompleksnem procesu dialoga med proizvajalcem in potrošnikom izobraževalnih storitev, v katerem mora napovedovanje (po naravi kvantitativno in naraščajoče kvalitativno) najti svojo pravo mesto« (3).

Shema 1: Raziskovalno in normativno napovedovanje v izobraževanju



Vir: Wood J., A Comprehensive View of Long-term Educational Planning, UNESCO, Pariz, 1986, str. 8.

### PODROČJA IN DILEME PLANIRANJA IZOBRAŽEVANJA

V svetu (razvitih tržnih gospodarstvih) se je v šestdesetih in sedemdesetih letih govorilo o

»krizi izobraževanja«, bolj so se povečevali tudi deleži generacij v srednjem in visokem šolstvu in več se je govorilo o »strategijah razvoja človeških virov«. V teh letih in teh okoliščinah so tudi nastale ideje o »permanentnem« in »vseživljenjskem izobraževanju«.

Harbison F. (4) navaja, da v vsaki družbi (državi) oziroma nacionalni ekonomiji obstajajo različne dileme pri planiranju izobraževanja. Obstaja šest področij planiranja izobraževanja, ki se pojavljajo v vsaki državi, ne glede na specifičnosti, na katerih se morajo nosilci politike izobraževanja in kadrov vedno znova odločati (določati prioritete):

1. Izbira med ravnimi izobraževanja. Pri investicijah v izobraževanju se je treba najprej odločati med investiranjem v osnovno-, srednje-, višje- in visokošolsko izobraževanje. Načeloma ima prednost lahko le ena raven izobraževanja, ne pa vse hkrati (razlike med razvitimi in nerazvitimi državami).

2. Izbira med kvaliteto in kvantiteto. Če so finančna sredstva omejena, nastaja dilema, ali:

- izobraževati manjše število učencev in tem omogočiti kvalitetnejše učbenike, pripomočke in kvalitetnejši kader;
- izobraževati večje število učencev z manj kvalitetnim instrumentarijem in materialno osnovo.

3. Znanost in tehnologija v primerjavi z drugimi poklici. Dilema se pojavlja predvsem pri visokoškolskem izobraževanju; gre za ravnotežje med znanostjo, tehnologijo in socialnim razvojem na eni strani in skupinami poklicev na drugi strani. Gre za optimalno razmerje med študenti naravoslovno-tehničnih smeri in študenti družboslovja ter humanistike.

4. Formalno in neformalno izobraževanje. Največji poudarek je na formalnem izobraževanju, ki je bilo tudi najprej institucionalizirano. Izobraževanje odraslih in mladine z neformalnimi oblikami izobraževanja se je pojavilo kasneje, je pa tudi v sodobnih trdnih gospodarstvih doživelo nesluten razvoj (izobraževanje na daljavo, odprte univerze itd.).

5. Izbira stimulansov za študij. Kako pritegniti večje število študentov v študij poklicev in strokovnih področij, ki jih ima družba za prioritete oziroma ki več prispevajo h gospodarskemu razvoju (naravoslovje, tehnika). Ta

izbor vsekakor zahteva veliko prizadevanj, sredstev in odgovornost ljudi, ki se s tem ukvarjajo, da prek trga dela in znanja ustrezno stimulirajo ter usmerjajo študente v »prioritetna« področja.

6. Namen izobraževanja. Koga naj izobraževanje zadovolji? Ali naj izobraževanje upošteva potrebe posameznika, institucij ali celotne družbe? Na tem področju se je treba odločiti v skladu s političnimi, ekonomskimi in socialnimi cilji posamezne države in njeno prioriteto družbenih razvojnih ciljev.

## KONVERGENCA CILJEV IZOBRAŽEVANJA

Govorimo o konvergenci ciljev na področju planiranja visokega šolstva (5):

- razvite države s tržnim gospodarstvom uporabljajo, poleg metode družbenega povpraševanja, tudi metodo potreb po delovni sili;
- centralnoplanske države pa uporabljajo, poleg metode potreb po delovni sili, tudi metodo družbenega povpraševanja.

To konvergenco ciljev in metod v zvezi s planiranjem visokega izobraževanja je potrdil tudi posvet The Development of Higher Education Policy and Planning (Bled, julija 1996) (6) Sveta Evrope, ki je združil izvedence za tržno in nekdanje plansko gospodarstvo. Prvi so pri planiranju izobraževanja poudarjali predvsem pomen družbenih ciljev pri razvoju visokega šolstva, drugi pa različne pristope pri ugotavljanju potreb po delovni sili.

Tudi navedeni ugotovitvi o pomanjkanju podatkov za oblikovanje kvalitetnih računalniških modelov za planiranje visokega šolstva in podiplomcev posebej ter konvergenci ciljev v zvezi s planiranjem visokega šolstva sta nas, poleg drugih razlogov, privedli do odločitve o uporabi tako imenovanega heurističnega pristopa pri planiranju podiplomskega študija in razvoja kadrov za raziskovalno dejavnost v Sloveniji. Pri tem se bomo izogibali kvantificirani presoji različnih družbenih ukrepov pri razvoju usposabljanja raziskovalcev. V zvezi s tem pristopom je glavna analiza družbenih ciljev in kritičnih okoliščin ter ocena sprejetih alternativ prihodnjega družbenega razvoja (Strategija gospodarskega razvoja, Nacionalni raziskovalni program, Strategija tehnološkega razvoja).

## ZAPLETENOST RAZMERJA MED TEHNOLOŠKIM RAZVOJEM IN IZOBRAŽEVANJEM

### Izobraževanje in tehnološki razvoj

Nekatere raziskave kažejo, da se z uvajanjem novih tehnologij strokovnost dela zmanjšuje, druge pa, da se na splošno povečuje. V zvezi z uvajanjem nove kompleksne in globalne tehnologije sta pred izobraževalnim sistemom dve dolgoročni nalogi: osvajanje upravljskega znanja in znanja o programiranju. V svetu in pri nas se čedalje bolj uveljavlja širši pogled na izobraževanje in zelo poudarja splošno znanje oziroma izobrazba.

Značilnosti sodobnega tehnološkega razvoja, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju sistema in politike izobraževanja (7):

- dematerializacija tehnologij (hitrejši razvoj terciarnih dejavnosti z odločilno vlogo povezovalnih in informacijskih tehnologij),
- intelektualizacija delavcev (povečanje deleža višje- in visokoizobraženih kadrov),
- profesionalizacija delavcev (višja stopnja delovne etike, kvaliteta delovnega življenja in kvaliteta življenja bosta glavna motiva pri izobraževanju ob delu),
- obseg in stopnja tehnoloških sprememb (potrebne lastnosti kadrov v prihodnosti).

Poudarjena vprašanja postavljajo pred izobraževalni sistem posebne zahteve. Izobraževalni sistem se mora prilagajati spremembam v tehnologiji in povpraševanju po drugače usposobljeni delovni sili. Hkrati pa izobraževanje in znanje povzročata nove tehnološke, organizacijske in upravljske spremembe. Vpliva na kvalitativno spremembo produkcijskih faktorjev.

### Tehnološki in gospodarski razvoj

Kljub navidezni zapletenosti razmerja med izobraževanjem in tehnološkim razvojem pa so razvita tržna gospodarstva, predvsem po drugi svetovni vojni, razvila teorijo človeškega kapitala in izjemno demokratizirala izobraževanje. To se kaže predvsem v precejšnjih deležih generacij v srednjem izobraževanju in pri dodiplomskem in podiplomskem študiju. Čeprav so med posameznimi skupinami držav pomembne razlike, so nekatere omenjene usmeritve v razvitih tržnih gospodarstvih splošen pojav.

Kolikšen je lahko prispevek tehnološkega napredka k rasti posameznega gospodarstva, pa ponazarjajo podatki japonske agencije za znanost in tehnologijo, ki ocenjuje, da je znašal prispevek znanja (tehnološkega napredka) k rasti japonskega gospodarstva (8) v posameznih obdobjih:

- v obdobju 1955–1960 20 odstotkov,
- v obdobju 1960–1965 25 odstotkov,
- v obdobju 1965–1970 38 odstotkov,
- v obdobju 1970–1974 47 odstotkov
- v obdobju 1975–1981 pa se je povečal že na 65 odstotkov.

### Prepad med razvitimi in nerazvitimi

Izobraževanje in znanost sta po različnih opredelitvah soodgovorna tudi za naravne in družbene razmere, v katerih bo živelo človeštvo v prihodnosti. Premagovala naj bi tudi civilizacijske razlike v globalnih družbah in med skupinami globalnih družb (zelo razvite države in države v razvoju).

Tabela 1. Svetovna razporeditev dohodka, 1960–1989

leto	Delež svetovnega dohodka, ki pripade		razmerje med najbogatejšimi in najrevnejšimi
	najbogatejšim (v odstotkih)	najrevnejšim (v odstotkih)	
1960	70,2	2,3	30 : 1
1970	73,9	2,3	32 : 1
1980	76,3	1,7	45 : 1
1989	82,7	1,4	59 : 1

Vir: United Nations, Development Programme, Human Development Report 1992 (New York: Oxford University Press, 1992).

Zelo razvite države razvijajo svoje civilizacijske, gospodarske in druge prednosti predvsem z intenzivnim razvojem človeških virov, RR in podjetništvom.

Dejstvo, da izumi poglobljajo prepad med razvitimi, ki krčevito branijo pridobljene pravice, in nerazvitimi, komentira Pretnar S. (9) tako, da med industrijsko revolucijo v Angliji ni bilo bistvene razlike v družbenem bogastvu na prebivalca. Približno leta 1850 je bilo razmerje že 1 : 3 v škodo manj razvitih. Danes, med znanstveno-tehnološko revolucijo, je razmerje med najmanj in najbolj razvitimi doseglo stopnjo 1 : 150 (100 dolarjev nacionalnega dohodka na leto v najmanj razvitih območjih sveta proti, recimo, 15.000 dolarjem v Švici). Tako stanje pa dokazujejo tudi podatki Unesca (glej tabele 1, 2, 3 in 4).

Tabela 2. Ocena skupnega števila razvojno raziskovalnih znanstvenikov in inženirjev v letih 1989–1990

področje	število znanstvenikov in inženirjev
Severna Amerika	1.011.000
Japonska	582.000
Zahodna Evropa	690.000
OECD skupno	2.283.000
Vzhodna Evropa	304.000
nekdanja Sovjetska zveza	2.013.000
razvite države skupaj	4.600.000
razvijajoče se države	700.000
svet skupaj	5.300.000

Vir: a) OECD Main Science and Technology Indicators (Pariz, november 1992);

b) UNESCO R&D Resources in the former USSR (FSU) and Central and Eastern European Countries (Pariz, junij 1992).

Tabela 3. Ocena števila visokošolsko izobraženih kadrov na milijon prebivalcev

DRŽAVA ALI REGIJA	1980	1985	odstotki porasta
Afrika	2.600	3.500	35
Azija	8.900	11.700	31
Evropa (s SZ)	35.700	48.600	36
Latinska Amerika	9.800	11.800	20
Severna Amerika	96.000	126.000	31
države v razvoju	6.300	8.300	32
razvite države	52.800	70.500	34

Vir: Unesco, 1991.

Tabela 4. Porast visokošolsko izobraženih kadrov na milijon prebivalcev v Sloveniji v letih 1961, 1971, 1981 in 1991

leto	število visokošolskih kadrov	odstotki porasta
1961	9.500	
1971	12.260	61
1981	24.100	60
1991	34.200	42

Vir: Statistični letopis R Slovenije, Ljubljana, 1995.

### Cilji družbenega razvoja

Ideje in pojem planiranja je po mnenju mnogih tudi v sedanjih tržnih gospodarstvih še vedno aktualna ideja. So se pa v zadnjih desetletjih kvantitativni napovedni pristopi čedalje bolj umikali kvalitativnim napovednim pristopom. Samo planiranje pa so nadomeščali s pojmom usmerjanja ekonomskega, kadrovskega, izobraževalnega, znanstveno-tehnološkega ipd. razvoja. Oblikovanje ciljev in usmerjanje družbenega razvoja čedalje bolj temelji na znanstvenem in tehnološkem opazovanju.

Usmerjanje družbenega razvoja ima več razsežnosti (10):

1. Analitično, pri kateri gre na podlagi trenu-



tnega stanja za analizo preteklih gibanj in procesov.

2. Prognostično, pri kateri na podlagi trenutnega stanja in preteklih gibanj napovedujemo stanje v prihodnjem obdobju.

3. Ciljno, ki obsega želena stanja v prihodnjem obdobju.

4. Upravljalško, pri kateri ugotovljamo razmik med napovedanimi in ciljnim stanji ter iščemo poti in ukrepe za preusmerjanje trenutnih gibanj v zeleno smer.

Z upoštevanjem teh različnih razsežnosti lahko določena družba vodi aktivno politiko usmerjanja družbenega razvoja, pri čemer postajata ciljna in upravljalška razsežnost planiranja čedalje pomembnejši.

### **Cilji strategije gospodarskega razvoja Slovenije**

Z opredeljevanjem in vnašanjem ciljev v pomembne družbene dokumente ti sami po sebi pomenijo novo kvaliteto in jih zato ni mogoče reducirati le na kvantitativne in kvalitativ-

ne spremenljivke, ki jih vsebujejo analize in prognoze; to pomeni, da je ena osnovnih značilnosti normativnega oziroma ciljnega pristopa pri usmerjanju družbenega razvoja v tem, da kvalitativne cilje predvsem ocenimo, manj natančno pa jih predvidimo.

Konkurenčnost države temelji na sposobnosti podjetij za učinkovito organiziranje in uporabo njihovih virov in na sposobnosti države oziroma vlade za izboljšanje konkurenčnega položaja države z izboljšanjem makroekonomske politike, delovanja trgov in razvojnih dejavnikov. Vlade posameznih držav se morajo odzivati na ekonomske ukrepe drugih držav. Oblikovanje strategije gospodarskega razvoja je sestavni del izboljševanja konkurenčnosti države na svetovnem gospodarskem prizorišču.

Vnašanje takih kvalitativnih ciljev, kot jih vsebujejo našti dokumenti, zahtevajo izpeljavo njihove funkcionalne hierarhije, s tem pa nosilcem družbene moči omogočamo oceniti:

- katere cilje je treba dosegati kratkoročno in katere dolgoročno;
- katere cilje lahko dosežemo, katerim pa se moramo odreči;



• strategije (prioritete) uresničevanja planskih ciljev, in ker ima vsak cilj več funkcionalnih hierarhij, ga lahko dosežemo različno.

Cilj strategije gospodarskega razvoja je kvalitativen, ne le kvantitativen, cilj pa tudi ni le stanje, temveč proces. Morebitne kvantitativne cilje je treba obravnavati relativno glede na druge države. Temeljni cilji strategije gospodarskega razvoja Slovenije so (11):

1. hitrejša gospodarska rast, s katero naj bi dohiteli razvite evropske države;
2. večja konkurenčnost slovenskega gospodarstva;
3. vključevanje v evropsko povezovanje;
4. trajni gospodarski razvoj z okoljskega, socialnega in nacionalno-kulturnega vidika.

Slovenija ne more vplivati na dogajanja v svetovnem gospodarstvu, lahko se le prilagaja tržnim razmeram in tokovom v svetovnem ter predvsem v evropskem gospodarstvu. V razvojnih okoliščinah svetovnega gospodarstva pa je uspešnost slovenskega gospodarstva odvisna tudi od uspešnosti domačega prestrukturiranja in od uspešnosti pri vodenju sprotne in razvojne ekonomske politike. Odvisna je tudi od hierarhije ciljev, ki omogočajo razvoj, in ne le »preživetje«.

*Bogastvo manjših držav je izobraženost njenega prebivalstva.*

Država skrbi tudi za razvoj dejavnikov gospodarskega razvoja, kot so kvaliteta delovne sile in tehnološki napredek, za gospodarsko infrastrukturo, okolje in socialno varnost.

Osrednja dejavnika gospodarskega razvoja pri danih naravnih virih sta človeški faktor in fizični kapital. Človeški faktor se povečuje z naraščanjem prebivalstva in delovne sile ter z izobraževanjem, strokovnim izpopolnjevanjem in delom. Fizični kapital pa se povečuje z investiranjem. Ta dva faktorja se v gospodarskem razvoju dopolnjujeta in deloma tudi zamenjujeta. Razvojna vsebina teh dveh faktorjev je tehnološki napredek in podjetništvo (12).

### Prilaganje ali ustvarjanje pogojev razvoja

Prilaganju tržnim razmeram in tokovom v svetovnem ter evropskem gospodarstvu (kar je osnova dveh scenarijev gospodarskega razvoja Slovenije) ugovarjajo tisti makroekon-

Tabela 5. Kazalci razvitosti izobraževanja v letih 1985-1994

	1985/86	1990/91	1994/95
<b>Osnovnošolsko izobraževanje</b>			
število šol	830	822	821
število učencev	226.460	226.463	209.947
število učiteljev	13.512	14.695	15.168
število učencev na učitelja	16,8	15,4	13,8
<b>Srednješolsko izobraževanje</b>			
število šol	154	148	152
število učencev	83.111	94.576	102.745
število učiteljev	6.157	6.683	7.766
število učencev na učitelja	13,5	14,2	13,2
<b>Visokošolsko izobraževanje</b>			
število institucij	27	28	30
število študentov	29.601	33.565	43.249
število visokošolskega pedagoškega osebja			
za polni delovni čas	1.903	1.968	2.129
število študentov na učitelja	15,6	17,1	20,3
	1985	1990	1994
število diplomantov (VI + VII)	5.621	5.951	5.812
višja stopnja (VI.)	3.568	3.421	2.668
visoka stopnja (VII.)	2.053	2.530	3.144
podiplomske stopnje (VII./2)	342	587	737

Vir: Raziskave in razvoj, št. 6.05. Zavod za statistiko RS, Ljubljana 1994.

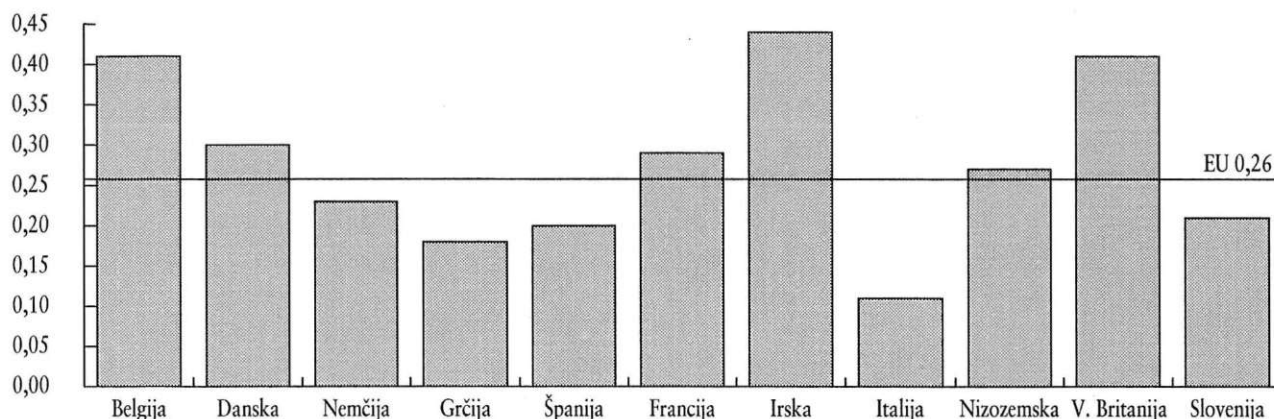
Slovenija v številkah, GZS, Ljubljana, 1995.

misti (13), ki zastopajo stališče, da je prihodnji razvoj Slovenije odvisen tudi od nje same oziroma od razvojnega angažiranja in prioritete, ki si jih postavljamo sami. Menijo, da v Sloveniji razvijamo preživetni tip kapitalizma, pri katerem so interesi lastnikov v nasprotju ne le z delom in znanjem, marveč pogosto tudi z managementom in celo z državo. Bistvo sodobnih sistemov je v tem, da je pri ustvarjanju in povečevanju razvojnih zmogljivosti podjetij, gospodarstva in celotne družbe vodstvo države in družbe zmožno razvijati skupen interes vseh teh skupin (socialni mir in zmanjševanje razlik, izobraževanje na vseh ravneh, vse večja informiranost, prenos tehnologije, inovacije itd.).

V manjših državah mora biti prebivalstvo zaradi omejenosti resursov čimbolj izobraženo, znanje pa čimbolj izkoriščeno. Slovenija v zadnjem desetletju malo vlaga v razvoj človeških virov. To je razvidno iz mednarodnih primerjav (graf 1) in tudi iz časovnih usmeritev razvitosti izobraževanja (tabela 5). Med drugim se kaže tudi v:

- zmanjševanju deleža BDP za RR (v zadnjih šestih letih se je zmanjšal proračun MZT za eno tretjino),

Graf 1: Razmerje med številom diplomantov in 23-letno populacijo



Vir: Key Data on Education in European Union, European Commission, Bruselj, Luksemburg, 1995, 35.

- zmanjšanem številu raziskovalcev (v zadnjih šestih letih jih je manj za 20 odstotkov),
- zmanjševanju pristojnosti (avtonomnosti) visokošolskih in raziskovalnih organizacij,
- neustreznem odzivanju na povečan vpis v visokošolske strokovne in univerzitetne programe (npr. število študentov na učitelja) itd.

Analize kadrovskega in materialnega stanja v Sloveniji kažejo znake in usmeritve ekstenzivnega razvoja ali pa nazadovanja (raziskovalci v poslovnem sektorju). To zahteva spremembe ciljne in upravljalne dejavnosti, ki so pomembne na univerzah in v raziskovalnih organizacijah ter v okolju.

Vsi navedeni podatki o materialnem in kadrovskem stanju v RR kažejo, da interesna hierarhija »oblasti« (DZ in vlada) ni verodostojna do lastnih normativnih razvojnih prioritet. Oblikuje se položaj razvojnega raziskovalstva, ki ni v funkciji razvoja in je tudi v nasprotju s percepcijo o vlogi in pomenu razvojnega raziskovalstva, kot jo razumejo državljani.

Graf 1: Razmerje med številom diplomantov in 23-letno populacijo

## LITERATURA IN VIRI

- (1) Background Report Concluding the Technology/Economy Program (TEP). OECD, Pariz 1991, str. 244.
- (2) Bevc M., Kukar S., Rus V.: Izobraževanje in tehnološki razvoj, IER, Ljubljana 1987, str. 13–14.
- (3) Wood J.: A Comprehensive View of Long-term Educational Planning, Unesco, Pariz 1986, str. 8.

(4) Harbison F.: Educational Planning and Human Resources Development, Unesco, International Institute for Educational Planning, Pariz, 1967, str. 20–24.

(5) Bevc M., Kuzmin F., Pfajfar L.: Raziskovanje in razvijanje računalniških modelov za planiranje visokega šolstva, Poročilo raziskovalne naloge, Center za razvoj univerze, Ljubljana, 1988, str. 74.

(6) The Development of Higher Education Policy and Planning, MŠŠ, Bled, 1996.

(7) Bevc M., Kukar S., Rus V.: Citirani vir, str. 9–11.

(8) Bevc M., Kukar S., Rus V.: Citirani vir, str. 10.

(9) Pretnar S.: Prepad med razvitimi in nerazvitimi, Delo, SP, 26. 3. 1983.

(10) Svetlik I.: Postavljanje planskih ciljev, Usmerjanje družbenega razvoja, Univerzum, Ljubljana, 1981, str. 59.

(11) Senjur, M., Štiblar, F., Potočnik, J.: Strategija gospodarskega razvoja Slovenije; Približevanje Evropi – rast, konkurenčnost in integriranje, delovno gradivo, Zavod RS za makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana, 1994, str. 67.

(12) Senjur M.: Gospodarski razvoj in razvojna ekonomika, Didakta, Radovljica, 1991, str. 112.

(13) Sočan L.: Brez trdne vizije, brez prave strategije, Kako lahko vplivamo na prihodnost Slovenije, Delo, SP, 2. 11. 1996, str. 30–31.

(14) Černetič M.: Factors having influence over the definition of researches employment requirements in Slovenia – an example of a small, open national economy, Analyse de systemes, Lyon, 1995, XXI. del, št. 4, str. 89–97.

(15) Citirana literatura in viri pri tabelah, shemah in grafih.

# TRŽNO GOSPODARSTVO IN IZOBRAŽEVANJE ZAPOSLENIH

## *Vlaganje v izobraževanje zaposlenih na preходу v tržno gospodarstvo*

**S**plošno prepričanje je, da so strukturne spremembe na trgu dela, ki jih je povzročil prehod iz socialističnega v tržno gospodarstvo, pomembno vplivale tudi na strukturo potreb po kvalifikacijah. Pri tem mislimo na povečevanje izobrazbenih in kvalifikacijskih zahtev in na spremembe v vsebinski strukturi kvalifikacij. Ta pričakovanja so podprta z dejavniki, kot so:

- a) krčenje delovnih mest v tradicionalnih industrijskih in storitvenih dejavnostih, ki so temeljile na slabše kvalificirani delovni sili;
- b) nastajanje malih podjetij in firm, ki potrebujejo široko usposobljene ljudi, ki lahko prevzemajo različne naloge in opravila;
- c) nastajanje novih dejavnosti in poklicev v storitvenem sektorju;
- č) deregulacija trga dela, ki omogoča nadomeščanje tradicionalnih stalnih zaposlitev s fleksibilnejšimi manj stabilnimi oblikami.

Iz javnih sredstev se financira pretežno izobraževanje in usposabljanje ogroženih skupin (brezposelni, invalidi, presežni delavci), delodajalci vlagajo v izobraževanje zaposlenih na ključnih delovnih mestih (t. i. jedro zaposlenih), zaposlenim, ki niso v nobeni od teh skupin, pa je dostop do organiziranih izobraževalnih aktivnosti v dokajšnji meri otežen.

Prilagajanje tem spremembam zahteva intenzivno vlaganje v stalno pridobivanje novih in prilagajanje ter dopolnjevanje obstoječih kvalifikacij. Ukrepi delodajalcev za povečevanje konkurenčnosti so lahko uspešni le ob ustrezno usposobljeni delovni sili, pri zaposlenih pa se vlaganje v izboljševanje kvalifikacij spreminja v ukrep, nujen za ohranjanje zaposlitve.

Izobraževanje in usposabljanje zaposlenih naj ne bi pomenilo samo prilagajanja njihovih kvalifikacij zahtevam delovnih mest in pokli-

cev, temveč bi moralo biti čedalje bolj naravnano k vzdrževanju njihove zaposljivosti. Vendar je ekonomska kriza, ki je dosegla kulminacijo na preходу v tržno gospodarstvo, občutno zmanjšala pripravljenost delodajalcev za vlaganje v razvoj človeških potencialov. Med prvimi racionalizacijskimi ukrepi, ki so jih uvedle delovne organizacije, je bilo prav ukinjanje podjetniških izobraževalnih centrov in služb ter zmanjševanje osebja, pristojnega za organizacijo izobraževanja in usposabljanja. Upošteva se procese, ki spremljajo prestrukturiranje podjetij, lahko sklepamo, da dajejo delodajalci pri prilagajanju izobrazbene in kvalifikacijske strukture prednost generacijski menjavi pred vlaganjem v izboljševanje obstoječih kvalifikacij. Hkrati se je zmanjšala tudi individualna zmožnost vlaganja v izobraževanje, v nasprotju z nekaterimi drugimi evropskimi državami (Avstrija, skandinavske države, Francija) pa ni razvitih mehanizmov, ki bi spodbujali individualno povpraševanja po izobraževanju zaposlenih, v katere delodajalci niso pripravljeni vlagati, sami pa za to nimajo možnosti ali pa niso ustrezno motivirani.

Vendar je v zadnjem obdobju prišlo do sorazmerne umiritve gospodarskih razmer, zato se zdi upravičeno pričakovati, da se oboji, delodajalci in zaposleni od kriznih postopoma preusmerjajo k adaptacijskim vzorcem ravnanja, med te pa uvrščamo tudi sprejemanje filozofije potrebnosti stalnega vlaganja v izobrazbo in kvalifikacije.

### **1. VKLJUČEVANJE ZAPOSLENIH V ORGANIZIRANO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE**

Omenjeno je bilo, da imajo na splošno različne kategorije zaposlenih različne možnosti

dostopa do organiziranih izobraževalnih aktivnosti. Splošno znano je, da se izobražujejo predvsem ljudje, ki imajo doseženo višjo raven formalne izobrazbe, mlajše starostne skupine in ljudje, ki so na trgu delovne sile (prim. Davis 1996). Tudi razpoložljivi podatki za Slovenijo (Ivančič 1996; Smonkar 1994) so skladni z ugotovitvami o pomenu dosežene formalne izobrazbe, starosti in ekonomske aktivnosti pri odločanju za vključevanje v izobraževanje in usposabljanje po končanem mladinskem izobraževanju. Pri zaposlenih poleg izobrazbe in starosti na odločanje za izobraževanje pomembno vplivajo:

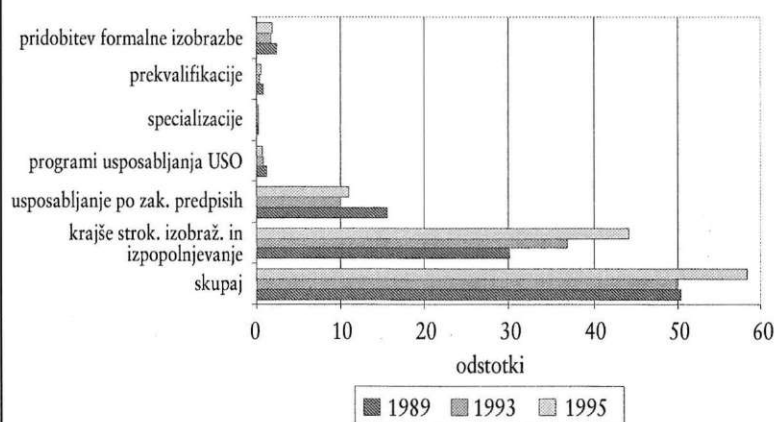
- položaj pri delu (zahtevnost delovnega mesta),
- velikost organizacije in
- gospodarska dejavnost.

Struktura povpraševanja po izobraževanju pomembno oblikuje izobraževalno ponudbo, zato ne preseneča, da je ta pretežno usmerjena k tistim skupinam, ki so tradicionalno njeni najpomembnejši porabniki. To še dodatno zožuje možnosti izobraževanja najbolj odriženih skupin zaposlenih.

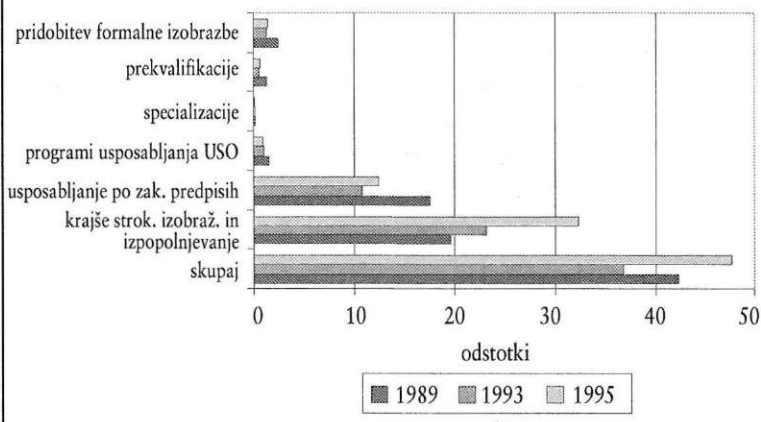
V nadaljevanju so predstavljeni podatki o vključenosti zaposlenih v organizirano izobraževanje in usposabljanje v letu 1995. Omejujemo se na: izobraževanje za pridobitev izobrazbe, prekvalifikacije, usposabljanje za delo po programih (USO), specializacije, izobraževanje in usposabljanje, ki ga terjajo zakonski predpisi, ter krajše oblike strokovnega izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja. Podatki so bili zbrani z letno statistično raziskavo ŠOL-ZAP<sup>1</sup>. Raziskava zajema podjetja in firme z več kakor 10 zaposlenimi. Ob tem je treba opozoriti, da je organizirano izobraževanje zaposlenih samo del izobraževanja; pričakujemo, da postaja vse pomembnejši tisti del izobraževanja in učenja, ki poteka po poteh, ki jih navadno statistično ne spremljamo (samoizobraževanje, priložnostno učenje).

Grafa prikazujeta deleže zaposlenih, vključenih v vse opazovane vrste izobraževanja v letih 1989, 1993 in 1995, torej v obdobju intenzivnih strukturnih sprememb v slovenskem gospodarstvu. V letu 1993 ni zaslediti večjih sprememb v primerjavi z letom 1989, leta 1995 pa se je v primerjavi z letom 1989 delež udeležencev že povečal na 58,4% zapo-

**Graf 1: Zaposleni v izobraževanju v letih 1989, 1993 in 1995**



**Graf 2: Zaposleni v gospodarstvu in izobraževanju 1989, 1993 in 1995**



slenih. To kaže, da so strukturne spremembe vendarle spodbudile k večjemu vlaganju v izobraževanje zaposlenih. Ob tem se takoj postavi vprašanje, ali ta na videz ugoden podatek dejansko nakazuje bistveni premik na tem področju. Že dejstvo, da je delež udeležencev iz gospodarskih dejavnosti precej manjši od povprečnega deleža (graf 2), opozarja, da se izobražuje večji delež zaposlenih v storitvah, ki se financirajo iz javnih sredstev, kakor v tržnem sektorju.

Sestava udeležencev po vrstah izobraževanja kaže, da so se leta 1995 v primerjavi z letom 1993 nekoliko povečali deleži zaposlenih, ki so obiskovali programe za pridobitev formalne izobrazbe, programe prekvalifikacij ter izobraževanje in usposabljanje, ki ga zahtevajo zakonski predpisi, kljub temu v nobenem primeru niso dosegli deležev iz leta 1989 (graf 1). Drugačna podoba se kaže pri krajših pro-

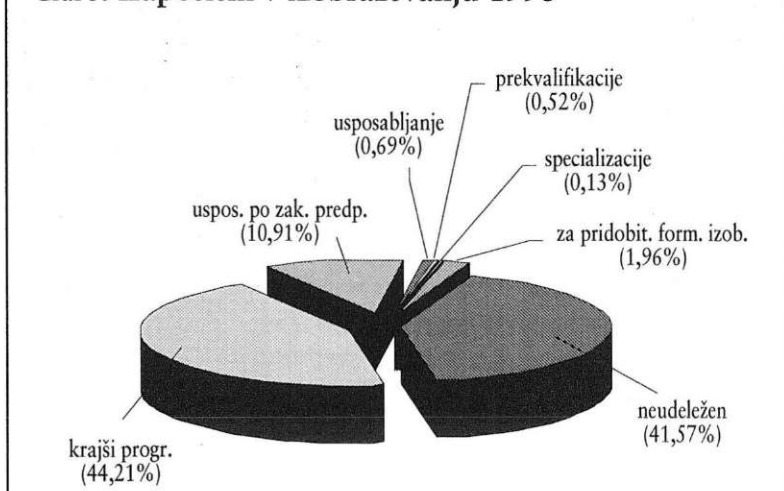
gramih strokovnega usposabljanja in izpopolnjevanja: udeležba v teh programih se je leta 1995 precej povečala že v primerjavi z letom 1993, še bolj pa v primerjavi z letom 1989 (graf 1); leta 1989 se je teh oblik udeležilo 30,6% zaposlenih, leta 1993 slabih 37% in leta 1995 že 44,2%. Občutno se je povečal

**Povečuje se povpraševanje po krajših izobraževalnih programih.**

tudi delež udeležencev iz gospodarskih dejavnosti, in sicer z 19,6% leta 1989 na 32,3% leta 1995 (graf 2).

Kaj nam povedo ti podatki? Kot kaže, se je povečalo predvsem povpraševanje po izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju, ki je krajšega trajanja, medtem ko se je nekoliko zmanjšal delež udeležencev v nekaterih daljših programih, predvsem programih za pridobitev izobrazbe. To ne preseneča, saj zaposleni potrebujejo novo znanje in spretnosti takoj in ne šele čez nekaj let, ko končno pridobijo spričevalo ali diplomu. Nadalje imajo končni porabniki izobraževanja pri krajših programih možnost vplivanja na izobraževalno vsebino skladno s svojimi potrebami, cilji formalnega izobraževanja in vsebine, ki vodijo k tem ciljem, pa so praviloma določeni od zunaj in jih je mnogo težje prilagajati kratkoročnim potre-

Graf 3: Zaposleni v izobraževanju 1995



bam delodajalcev in zaposlenih. Krajše izobraževanje je tudi lažje uskladiti z delovnimi in družinskimi obveznostmi, poleg tega je cenejše za oba, delodajalca in zaposlenega. Ne nazadnje kaže omeniti, da formalna izobrazba povečujejo priložnosti zaposlenih na zunanjem trgu dela, to pa omogoča, da ima lahko koristi od izobraževanja tudi nekdo drug in ne le delodajalec, ki je vanj vlagal.

## 2. KAKO SO SE ZAPOSLENI IZOBRAŽEVALI V LETU 1995

Že bežen pogled na graf 3 pove, da je bilo tudi leta 1995 največ udeležencev krajših oblik strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja. To velja za vse dejavnosti. Na drugem mestu je usposabljanje, ki temelji na zakonskih predpisih (od 10 do 18% zaposlenih); kot bomo videli kasneje, ga v večjem obsegu srečujemo predvsem v tradicionalnih industrijskih in storitvenih dejavnostih. Daljši, bolj formalizirani programi izobraževanja in usposabljanja so zastopani v relativno zelo majhnem obsegu. V nadaljevanju je prikazana podrobnejša porazdelitev udeležencev posameznih vrst programov izobraževanja in usposabljanja po dejavnostih.

### 2.1. Programi za pridobitev formalne izobrazbe

Prikazi v grafih 1 in 2 opozarjajo, da se je že tako majhen delež udeležencev programov za pridobitev izobrazbe po letu 1989 še zmanjšal; leta 1995 se je sicer nekoliko zvečal, vendar je ostal pod ravni iz leta 1989.

Porazdelitev udeležencev po dejavnostih, prikazana v tabeli 1a, govori o izraziti polarizaciji pri vključevanju v programe za pridobitev izobrazbe: vanje se vključujejo predvsem zaposleni v storitvenem sektorju. Prevladujejo zaposleni v javnih storitvah in državni upravi, v tržno usmerjenem sektorju pa v finančnih, tehničnih in poslovnih storitvah. Takšna porazdelitev je nedvomno povezana z dejstvom, da se formalna izobrazba v navedenih dejavnostih tesno povezuje s profesionalnostjo in torej s kakovostjo storitev, predstavlja pa tudi pomemben dejavnik poklicnega napredovanja. Ker gre praviloma za dejavnosti, ki se financirajo iz javnih sredstev, in za državne birokratske sisteme, je tudi dostop do izobraževalnih možnosti mnogo lažji kakor v dejavnostih, ki so podvržene konkurenci na trgu blaga in storitev. Tako podatek iz leta 1995 govori, da je bilo 44% vseh udeležencev zaposlenih v družbenih dejavnostih in državni upravi. Udeleženci iz industrije in rudarstva so prispevali 26,6%, iz trgovine 10,15%, iz finančnih, tehničnih in poslovnih storitev 8,45%, na druge dejavnosti skupaj pa je odpadlo 10,8% vseh udeležencev (tabela 1a). Tudi po deležih zaposlenih sta na vrhu lestvi-

Tabela 1: Število zaposlenih, vključenih v izobraževanje in usposabljanje v letu 1995 po dejavnostih in po vrstah izobraževanja

Dejavnost	Povprečno število zaposl. 1995	Vrste programov izobraževanja in usposabljanja						Skupaj
		za pridobitev form. izobr.	specializac.	prekvalifik.	usposabljanje USO	uspos. po zakon. predp.	krajši progr. izpopolnj.	
Industrija in rudarstvo	243268	3102	149	1888	2448	34533	78542	120662
Kmetijstvo in ribištvo	8830	234	12	83	108	1600	3149	5186
Gozdarstvo	2297	26	1	0	3	252	382	664
Vodno gospodarstvo	1070	1	0	0	0	112	104	217
Gradbeništvo	29847	262	6	76	337	4910	4577	10168
Promet in zveze	29918	589	5	137	137	2877	8868	12613
Trgovina	55892	1184	18	371	168	6313	12378	20432
Gostinstvo in turizem	15155	49	2	11	24	1073	3088	4247
Obrti in osebne storitve	14860	78	0	34	140	593	220	1065
Stanovanjska in komunalna dej.	10802	4	7	29	269	1751	3584	5644
Finančne, tehnične in poslovne storitve	36450	986	26	65	167	1876	22880	26000
Izobraževanje, znanost, kultura in informacije	51335	1595	115	95	77	2471	63118	67471
Zdravstvo in socialno varstvo	54481	1685	393	280	172	4490	35091	42111
Državna uprava	38994	1862	58	41	66	2014	25389	29430
Skupaj	594394	11657	792	3110	4116	64865	262785	347325

v odstotkih

Dejavnost	Vrste programov izobraževanja in usposabljanja						Skupaj
	za pridobitev form. izobr.	specializac.	prekvalifik.	usposabljanje USO	uspos. po zakon. predp.	krajši progr. izpopolnj.	
Industrija in rudarstvo	1,28	0,06	0,78	1,01	14,20	32,29	49,60
Kmetijstvo in ribištvo	2,65	0,14	0,94	1,22	18,12	35,66	58,73
Gozdarstvo	1,13	0,04	0,00	0,13	10,97	16,63	28,91
Vodno gospodarstvo	0,09	0,00	0,00	0,00	10,47	9,72	20,28
Gradbeništvo	0,88	0,02	0,25	1,13	16,45	15,33	34,07
Promet in zveze	1,97	0,02	0,46	0,46	9,62	29,64	42,16
Trgovina	2,12	0,03	0,66	0,30	11,29	22,15	36,56
Gostinstvo in turizem	0,32	0,01	0,07	0,16	7,08	20,38	28,02
Obrti in osebne storitve	0,52	0,00	0,23	0,94	3,99	1,48	7,17
Stanovanjska in komunalna dej.	0,04	0,06	0,27	2,49	16,21	33,18	52,25
Finančne, tehnične in poslovne storitve	2,71	0,07	0,18	0,46	5,15	62,77	71,33
Izobraževanje, znanost, kultura in informacije	3,11	0,22	0,19	0,15	4,81	122,95	131,43
Zdravstvo in socialno varstvo	3,09	0,72	0,51	0,32	8,24	64,41	77,29
Državna uprava	4,78	0,15	0,11	0,17	5,16	65,11	75,47
Skupaj	1,96	0,13	0,52	0,69	10,91	44,21	58,43

Vir: a) Zaposleni, vključeni v posamezne programe izobraževanja: Računalniški izpisi Statističnega urada Republike Slovenije, ŠOL-ZAP 1995.

b) Povprečno število zaposlenih: Statistični letopis 1996, tab. 12.3.

\* Delež presega 100%, kar pomeni, da se je določeno število zaposlenih udeležilo več kot ene oblike strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja.

ce državna uprava in družbene dejavnosti, pridružujeta pa se jim finančne, tehnične in poslovne storitve ter kmetijstvo. Najmanjši deleži zaposlenih, vključenih v te programe, so bili v stanovanjski in komunalni dejavnosti (0,04%), v gostinstvu in turizmu (0,32%) ter v obrti in osebnih storitvah (0,52%), torej v dejavnostih, ki bodisi zaposlujejo slabše kvalificirano delovno silo, so sezonske narave, temeljijo na fleksibilnejših oblikah zaposlova-

nja, ali pa v njih prevladujejo firme z majhnim številom zaposlenih.

Dejavnosti se med seboj pomembno ločijo tudi po tem, na katerih ravneh formalnega izobraževanja se izobražujejo zaposleni. Če se vrnemo k tabeli 1a, lahko ugotovimo, da je bilo nekoliko večje povpraševanje po programih nižjega poklicnega izobraževanja le pri zaposlenih v gradbeništvu ter v zdravstvu in socialnem varstvu<sup>2</sup>, po programih triletnega

poklicnega izobraževanja v trgovini in kmetijstvu, programi štiri- in petletnega srednješolskega ter višješolskega izobraževanja so prevladovali pri zaposlenih v drugih industrijskih in storitvenih dejavnostih, programi visokošolskega ter podiplomskega izobraževanja pa pri zaposlenih v zdravstvu in socialnem varstvu, v izobraževanju, znanosti, kulturi in informacijah, v javni upravi ter v finančnih, tehničnih in poslovnih storitvah. Več kot očitno je, da je nižje poklicno izobraževanje aktualno predvsem za zaposlene v dejavnostih, ki zaposlujejo slabše kvalificirano delovno silo, medtem ko se praviloma udeleženci programov izobraževanja za pridobitev izobrazbe iz drugih dejavnosti odločajo za pridobitev štiri- in petletne srednješolske, višješolske, visokošolske in podiplomske izobrazbe.

## 2.2. Programi specializacij

Po številu udeležencev bi programe specializacij težko označili kot pomembno obliko izobraževanja zaposlenih (graf 1). Vanje se vključuje le približno 0,15% zaposlenih. Leta 1995 je bilo vključenih 792 zaposlenih (tabela 1). Polovica vseh specializantov (393) je bila zaposlena v zdravstvu, 115 v izobraževanju, znanosti, kulturi in informacijah in nadaljnjih 58 v državni upravi. Z drugimi besedami, 71% vseh specializantov je bilo iz javnih storitev. Glede na ravni specializacije so imele prednost specializacije po visokošolski diplomu, programe specializacij po končanih srednješolskih programih in po višješolski diplomu je obiskovalo od skupaj 792 le 113 udeležencev. Ocenjujemo, da so tako majhne potrebe po specializacijah povezane z organizacijo sistema usmerjenega izobraževanja, ki je omogočal ozko poklicno izobraževanje na sekundarni ravni. Prav tako je možno, da delodajalci programe specializacij nadomeščajo z daljšimi poklicnimi izkušnjami, ali pa skušajo specialna znanja in spretnosti zagotoviti s povečevanjem izobrazbenih zahtev.

## 2.3. Programi usposabljanja in prekvalifikacij

Strukturne spremembe v slovenskem gospodarstvu na prehodu v tržno gospodarstvo so nedvomno sprožile val potreb po prekvalifi-

kacijah zaposlenih, vendar podatki ne potrjujejo, da bi to občutneje vplivalo na obseg udeležbe zaposlenih v teh programih (graf 1 in 2). Tudi leta 1995 je verificirane in neverificirane programe prekvalifikacij skupaj obiskovalo le približno 0,5% vseh zaposlenih. V nobeni od dejavnosti delež udeležencev ni dosegel enega odstotka zaposlenih (tabela 1). Tudi v industriji in rudarstvu, kjer so procesi prestrukturiranja najbolj intenzivni, je bilo vključenih le približno 0,8% zaposlenih. Seveda je lahko del prekvalifikacij zajet v drugih vrstah usposabljanja in izpopolnjevanja. Nizkokvalificirana delovna sila se pogosto usposablja za drugo delo s krajšim uvajanjem v delo, ki ga tu ne prikazujemo. Vendar je velika verjetnost, da ima v delovnih organizacijah, kjer potekajo procesi prestrukturiranja, prednost odpuščanje delavcev pred vlaganjem v prilagajanje njihovih kvalifikacij spremenjenim zahtevam proizvodnje. Delodajalci poskušajo na ta način prenesti stroške v breme javnih sredstev in samih delavcev. K takšni domnevi nas vodi dejstvo, da prestrukturiranje podjetij in firm skoraj praviloma spremlja kolektivno odpuščanje.

Kar zadeva udeležnost zaposlenih v programih USO, pa lahko ugotovimo, da se je ta leta 1995 v primerjavi z letom 1989 celo nekoliko zmanjšala (graf 1). Največji deleži zaposlenih, ki so se leta 1995 usposabljali v programih USO, so bili značilni za stanovanjsko in komunalno dejavnost (2,5%), gradbeništvo (1,13%), industrijo in rudarstvo (dober odstotek); udeležilo se jih je tudi 1,2% zaposlenih v kmetijstvu in ribištvo in 0,94% zaposlenih v obrtnih storitvah. Po drugi strani pa podatki kažejo, da tradicionalne industrijske in storitvene dejavnosti izkazujejo relativno visok odstotek udeležencev izobraževanja in usposabljanja, ki so ga delodajalci dolžni zagotoviti skladno z zakonskimi predpisi. Iz tabele 1 v prilogi je razvidno, da se je leta 1995 izobraževalo po teh programih med 10 in 20% zaposlenih iz navedenih dejavnosti. Prevladovalo je usposabljanje iz varstva pri delu. Slabše izobraženemu delu zaposlenih je torej namenjeno predvsem usposabljanje, ki je sankcionirano od zunaj in zadeva njihovo trenutno delo, izobraževanje in usposabljanje, ki bi izboljšalo njihove priložnosti na trgu dela, pa jim je mnogo težje dosegljivo.

Tabela 1a: Zaposleni, vključeni v programe formalnega izobraževanja po stopnjah izobraževanja in dejavnostih v letu 1995

Dejavnosti	Povpreč. število zaposl. 1995	Stopnje izobrazbe									Skupaj
		osnovna šola	I., II. in III.	IV.	V.	VI/1.	VI/2.	VII/1.	VII/2.	VIII.	
Industrija in rudarstvo	243268	96	131	441	765	976	66	344	284	65	3102
Kmetijstvo in ribištvo	8830	2	0	33	95	36	4	30	33	1	234
Gozdarstvo	2297	0	0	0	3	19	0	1	3	0	26
Vodno gospodarstvo	1070	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Gradbeništvo	29847	0	77	59	55	35	6	21	8	1	262
Promet in zveze	29918	2	6	75	173	224	6	83	20	0	589
Trgovina	55892	6	29	270	650	145	11	53	14	6	1184
Gostinstvo in turizem	15155	0	0	12	12	13	2	4	6	0	49
Obrit in osebne storitve	14860	1	22	29	12	9	2	3	0	0	78
Stanovanjska in komunalna dejavnost	10802	0	1	0	0	3	0	0	0	0	4
Finančne, tehnične in poslovne storitve	36450	0	47	14	77	402	41	251	133	21	986
Izobraževanje, znanost, kultura in informacije	51335	4	18	3	80	145	48	700	413	184	1595
Zdravstvo in socialno varstvo	54481	20	248	45	128	413	60	260	486	25	1685
Državna uprava	38994	0	6	55	315	497	280	433	216	60	1862
Skupaj	594394	131	585	1036	2365	2917	461	2183	1616	363	11657

v odstotkih

Dejavnosti	Stopnje izobrazbe									Skupaj
	osnovna šola	I., II. in III.	IV.	V.	VI/1.	VI/2.	VII/1.	VII/2.	VIII.	
Industrija in rudarstvo	0,04	0,05	0,18	0,31	0,40	0,03	0,14	0,12	0,03	1,28
Kmetijstvo in ribištvo	0,02	0,00	0,37	1,08	0,41	0,05	0,34	0,37	0,01	2,65
Gozdarstvo	0,00	0,00	0,00	0,13	0,83	0,00	0,04	0,13	0,00	1,13
Vodno gospodarstvo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,09
Gradbeništvo	0,00	0,26	0,20	0,18	0,12	0,02	0,07	0,03	0,00	0,88
Promet in zveze	0,01	0,02	0,25	0,58	0,75	0,02	0,28	0,07	0,00	1,97
Trgovina	0,01	0,05	0,48	1,16	0,26	0,02	0,09	0,03	0,01	2,12
Gostinstvo in turizem	0,00	0,00	0,08	0,08	0,09	0,01	0,03	0,04	0,00	0,32
Obrit in osebne storitve	0,01	0,15	0,20	0,08	0,06	0,01	0,02	0,00	0,00	0,52
Stanovanjska in komunalna dejavnost	0,00	0,01	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04
Finančne, tehnične in poslovne storitve	0,00	0,13	0,04	0,21	1,10	0,11	0,69	0,36	0,06	2,71
Izobraževanje, znanost, kultura in informacije	0,01	0,04	0,01	0,16	0,28	0,09	1,36	0,80	0,36	3,11
Zdravstvo in socialno varstvo	0,04	0,46	0,08	0,23	0,76	0,11	0,48	0,89	0,05	3,09
Državna uprava	0,00	0,02	0,14	0,81	1,27	0,72	1,11	0,55	0,15	4,78
Skupaj	0,02	0,10	0,17	0,40	0,49	0,08	0,37	0,27	0,06	1,96

Vir: a) Število zaposlenih, vključenih v programe za pridobitev formalne izobrazbe: računalniški izpis Statističnega urada Republike Slovenije, ŠOL-ZAP 1995

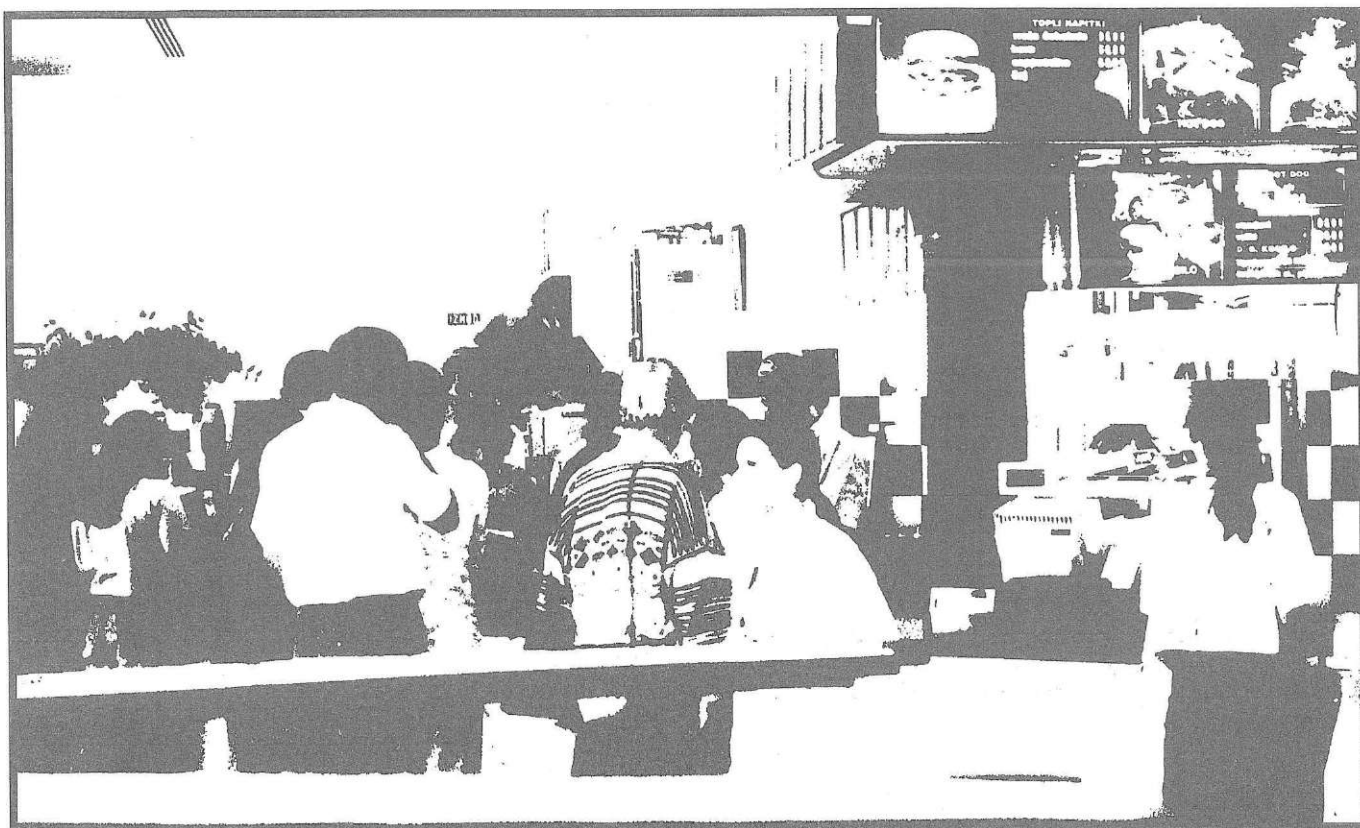
b) Povprečno število zaposlenih: Statistični letopis 1996, tab. 12.3

## 2.4. Obiskovanje krajših oblik strokovnega izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja

Kot je bilo že omenjeno, k visokemu deležu zaposlenih, ki obiskujejo različne aktivnosti izobraževanja, prispeva levji delež krajše strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, ki je organizirano v obliki seminarjev, tečajev, predavanj, posvetov in strokovnih konferenc<sup>3</sup>. Seveda tudi to izobraževanje ni enakomerno razporejeno med zaposlene. Že samo dejstvo, da gre za strokovno usposabljanje in izpopol-

njevanje, nakazuje, da se od udeležencev praviloma pričakuje neka predhodno dosežena raven poklicnega ali strokovnega znanja in spretnosti. S tem je skladna tudi ugotovitev, da se ga v znatno večjem obsegu udeležujejo zaposleni v dejavnostih, ki izkazujejo velik delež zaposlenih z boljšimi izobrazbenimi dosežki. Podatki v tabeli 1 v prilogi kažejo, da se ga je leta 1995 udeležilo kar 122% zaposlenih v izobraževanju, znanosti, kulturi in informacijah, 65% zaposlenih v državni upravi, 64% zaposlenih v zdravstvu in socialnem varstvu. Kar zadeva tržno usmerjene dejavno-





sti je bil primerljiv delež udeležencev v finančnih, tehničnih in poslovnih storitvah (62,8%), deleži udeležencev iz drugih dejavnosti pa so bili bistveno manjši, čeprav še vedno dokaj visoki – gibali so se med 30% in 35%. Najmanjši delež udeležencev je bil v obrti in osebnih storitvah (1,5%), precej večji, vendar še vedno mnogo nižji od povprečnega pa tudi v gradbeništvu (15,3% zaposlenih) ter v gozdarstvu (16,6% zaposlenih). Tako

občutnih razlik po dejavnostih pri dostopu do teh izobraževalnih aktivnosti najbrž ne moremo pripisovati samo razlikam v izobrazbeni sestavi zaposlenih. Najverjetneje se tudi tokrat srečujemo z vplivom

značilnosti, povezanih z zaposlitvijo, kot so: velikost firme, narava dela, vrsta zaposlitve in seveda, ali gre za dejavnosti, ki se financirajo iz javnih sredstev, ali za tržno naravnane dejavnosti.

Po podatkih, ki govorijo o porazdelitvi udeležencev po širših vsebinskih področjih usposabljanja in izpopolnjevanja, je bilo največ povpraševanja po vsebinah v okviru upravnoadministrativnega, poslovnega in komercialnega področja, torej po vsebinah, ki niso ozko omejene na eno dejavnost in en poklic.

Obiskovala jih je skoraj četrtina vseh udeležencev. Naslednje dokaj močno zastopano področje je bilo področje družboslovja in behaviorističnih ved z 19,6% vseh udeležencev; skoraj vsi so se izobraževali in izpopolnjevali v psihologiji, pedagogiki in andragogiki. Tretje obsežnejše področje pa je bilo področje računalništva in informatike z 12,25% udeležencev. Med najbolj zastopana ožja vsebinska področja pa na prvem mestu lahko uvrstimo psihologijo, pedagogiko in andragogiko z 19,69% vseh udeležencev, sledi računalništvo in informatika z 12,25%, na tretjem mestu je varstvo pri delu in požarna varnost (8,97% vseh udeležencev), področje standardizacije in kakovosti se je s 7,14% udeležencev uvrstilo na četrto mesto, računovodstvo in finance s 6,94% pa na peto mesto. Omeniti velja, da je bilo v poklicnih, obrtnih in industrijskih programih usposabljanja in izpopolnjevanja le približno 2,9% vseh udeležencev. Tudi delež udeležencev jezikovnega izobraževanja ni dosegel 5%.

Primerjava z leti 1990 in 1992 kaže, da se je v letu 1995 najbolj povečal delež udeležencev v programih financ in računovodstva, računalništva in informatike, standardizacije in kakovosti ter varstva pri delu in požarne varnosti (glej Mohorčič Špolar, Ivančič 1996: 298,

*Višje izobraženi imajo več možnosti za nadaljnje izobraževanje.*

tab. 10). To so področja, ki so bodisi podvržena naglemu razvoju ali pa doživljajo intenzivne spremembe zaradi sistemskih sprememb in procesov včlenjevanja v mednarodne gospodarske tokove in mednarodne povezave.

### 3. SKLEP

Prikazani podatki vodijo k splošnemu sklepu, da postopno oživlja izobraževanje in usposabljanje zaposlenih, ki ga je prekinil proces prestrukturiranja v prvi polovici 90-ih let, obenem pa tudi, da je dostop do organiziranih izobraževalnih dejavnosti dokaj selektiven. Gospodarska dejavnost, očitno pa tudi položaj pri delu in velikost organizacije, čeprav tega ni mogoče sklepati iz navedenih podatkov, so vse bolj pomembni dejavniki izobraževalnih možnosti zaposlenih. Ugotovitev, da se v izobraževalne aktivnosti, najsi gre za pridobitev formalne izobrazbe ali pa za strokovno izpopolnjevanje, v znatno večjem deležu vključujejo zaposleni v javnih storitvah, je v skladu s tem, da pogosteje nadaljujejo izobraževanje ljudje z boljšimi izobrazbenimi dosežki, kakor tudi, da imajo boljše možnosti izobraževanja zaposleni v dejavnostih, ki se financirajo iz javnih sredstev, in v dejavnostih, ki si lahko zagotovijo monopolni položaj na trgu.

Pomembna je ugotovitev, da se povečuje povpraševanje po krajših izobraževalnih aktivnostih, medtem ko ostaja udeležba v daljših programih na dokaj nizki ravni. Sklepamo lahko, da so aktualne tiste izobraževalne aktivnosti, ki se odzivajo na aktualne potrebe delodajalcev. To med drugim tudi opozarja, da klasični programi izobraževanja za pridobitev formalne izobrazbe, ki jih srečujemo na izobraževalnem trgu, najbrž niso ustrezni za izboljševanje izobrazbene ravni delovne sile. Pridobivanje formalne izobrazbe in kvalifikacij bi moralo biti zasnovano tako, da bi bilo čim bolj povezano s poklicnim delom udeležencev, tako bi le-ti lahko preverjali vrednost pridobljenega znanja in spretnosti takoj v svojem delovnem okolju.

Prav tako je očitno, do so poleg programov, ki jih narekujejo zakonski predpisi in sistemske spremembe, iskani programi, ki posredujejo splošnejša znanja in spretnosti, ki se ne omejujejo na eno samo dejavnost ali poklic,

marveč bi zanje lahko rekli, da so transpoklicna.

Seveda ne gre pozabiti tudi na vlogo ponudbe na trgu izobraževanja pri takšni porazdelitvi povpraševanja. Da je ta dokaj enostranska, nakazujejo tudi podatki o ponudbi izobraževalnih programov (Izobraževalne odraslih v Sloveniji. Programi/Izvajalci). Tako je v programski ponudbi za leto 1997/98 od skupaj 2942 programov kar 1262 ali 43% programov jezikovnega in računalniškega izobraževanja. Hkrati pa izvajalci ponujajo 2% verificiranih in 1% neverificiranih programov specializacij na srednji ravni, 4% verificiranih in 1% neverificiranih programov USO, medtem ko je programov usposabljanja za delo v drugih strokah 4%.

*Boljše možnosti izobraževanja imajo zaposleni v javnem sektorju.*

### 4. VIRI

Davis, N. (1996): Who participates in education and training? – an overview at European level. Vocational Training, European Journal, No. 8/9 May – December 1996/II/III, CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training, str. 32-36.

Ivančič, A. (1996): Vseživljenjsko izobraževanje in socialna neenakost. V: Svetlik I. (ured.), Kakovost življenja v Sloveniji, FDV, Ljubljana, str. 45-80.

Izobraževanje odraslih v Sloveniji 1997/98: Izvajalci/Programi. Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 1997.

Mohorčič Špolar, V. A., A. Ivančič (1996): Potrebe po izobraževanju odraslih. Študije in raziskave 5, ACS, Ljubljana.

Smonkar, J. (1994): Izobrazbena struktura in vključenost v izobraževanje. V: Zaposlovanje, približevanje Evropi, FDV, Ljubljana, str. 105-121.

<sup>1</sup> Naj opozorim, da so podatki, zbrani s to raziskavo, deležni številnih kritik praktikov na področju izobraževanja v gospodarstvu. Te kritike predvsem zadevajo neprofesionalen odnos pri posredovanju podatkov v podjetjih in firmah. Ne glede na to so to edini uradni podatki, ki podrobneje razčlenjujejo udeležbo zaposlenih v izobraževanju, in so na razpolago vsako leto, kar omogoča tekoče spremljanje gibanj v daljšem časovnem obdobju.

<sup>2</sup> Podrobnejši podatki bi verjetno pokazali, da so programi nižjega poklicnega izobraževanja omejeni na socialno varstvo.

<sup>3</sup> Opozoriti je treba, da je dejansko število udeležencev teh oblik bistveno manjše od prikazanega, ker so podatki zbrani tako, da vsaka udeležba pomeni enega zaposlenega. To pojasnjuje tudi podatek v nadaljevanju, da se je tega izobraževanja udeležilo 122% zaposlenih v izobraževanju, znanosti, kulturi in informacijah. Dejansko so nekateri delavci/skupine delavcev večkratni udeleženci, medtem ko so drugi iz njih izključeni.

# RAZVIJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA

## Nam strokovna literatura lahko pomaga pri oblikovanju in razvoju izobraževalnega programa?

Organizatorji izobraževanja se nenehno sčemo med pripravo, organizacijo in evalvacijo izobraževanja oziroma izobraževalnega ciklusa. Ob tem ugotavljamo, da nam domača strokovna literatura, razen redkih, po revijah raztresenih člankov in publikacij, ni v veliko pomoč pri razvoju in izvedbi programov.

V tem prispevku bom podal nekaj spoznanj o razvoju izobraževalnega programa, ki sem jih odkril ob preučevanju domače in tuje strokovne literature.

Najprej sem se ustavil pri Silviju Pongracu (Pongrac, 1991), ki opozarja na to, kako se pedagogika in druge znanosti o vzgoji in izobraževanju zapirajo pred drugim svetom. Tako je v naših strokovnih revijah najti bolj malo člankov ali informacij o izobraževanju v drugih državah. Pravi tudi, da so med temi redkimi viri še redkejši tisti, ki temeljijo na aktualnih informacijah, na najnovejši literaturi, in ne toliko na zastarelih virih in idejah. Tudi prevodi tujih avtorjev so redki. Do tega

spoznanja sem prišel tudi sam, ko sem kot študent iskal literaturo. Pri iskanju strokovnih spoznanj na naslovno temo sem tako preučil pretežno novejša besedila o razvoju programov, tista, ki so nastala v zadnjih desetih letih doma in na tujem.

V tem prispevku obravnavano področje najprej pojmovno opredelim kot razvoj izobraževalnega programa. Glede tega sem v tuji in domači strokovni literaturi zasledil veliko nejasnosti in neenotnosti. Predstavil bom tudi osnovno problematiko razvoja izobraževalnih programov. V poglavju o teorijah bom podal kratek pregled današnjih strokovnih spoznanj in modelov razvoja izobraževalnih

programov za odrasle. Ker imajo na razvoj izobraževalnih programov poleg ožjih didaktičnih dejavnikov vpliv tudi mnogi drugi, bom prispevek sklenil s predstavitevijo najpomembnejših med njimi.

### PROGRAM ALI KURIKULUM?

Pojem program se pojavlja vzporedno s pojmom kurikulum (Svetina, 1994). V izobraževanju odraslih ga opisujemo kot preoblikovanje izobraževalnih potreb (to je tistih, ki smo jih prepoznali v fazi ugotavljanja potreb) v strukturo izobraževalnih vsebin. Ta naj omogoči, da ugotovljene potrebe kar najbolje zadovoljimo. Program vedno povezujemo z razvojem. Obsega postopke priprave, izvedbe, vrednotenja, in ne samo programiranje izobraževalnih vsebin. V izobraževanju odraslih uporabljamo raje besedo program kot kurikulum (Svetina, 1994). Opirajoč se na te trditve tudi sam govorim o razvoju izobraževalnega programa in ne o razvoju kurikuluma.

O kurikulumu pravi Cvetek (Cvetek, 1993), da je izrazito večpomenski in ga zato v tujini uporabljajo neenotno in nedosledno; lahko pomeni samo učni načrt v najožjem pomenu ali pa kar celotno didaktiko z njenimi mejnimi disciplinami vred. Takšno ugotovitev sem zasledil tudi v večini virov, ki opredeljujejo področje kurikuluma. Med drugim tudi v enciklopediji o kurikulumu piše (Connelly, Lantz, 1991), da ni soglasja glede definicije tega pojma.

Po Beauchampu iz leta 1983 (Pastuović, 1991) posega problematika kurikuluma na tri področja:

1. Vsebine izobraževanja, kar pomeni učni

*Kurikulum - preoblikovanje izobraževalnih potreb?*

načrt in program. V tem pomenu je kurikulum strukturirana vsebina izobraževanja in ustreza konvencionalnemu pojmovanju izraza program (Pastuović, 1994).

2. Kurikulumski sistem, ki po Windhamu iz leta 1990 zajema dejavnosti, ki zadevajo načrtovanje, izvedbo in vrednotenje kurikuluma. Lahko govorimo tudi o razvoju kurikuluma, tj. procesu, katerega nasledek je kurikulum kot strukturirana serija delčkov znanja. Zajema več prvin ali postopkov, s katerimi se program izboljša. Lahko se imenuje tudi načrtovanje kurikuluma, kot je npr. Tabin model iz leta 1962.

3. Tehnike kurikulumskega načrtovanja so postopki, s katerimi začne koncept razvoja programa delovati v praksi. Uporabljajo ga za oblikovanje in povezovanje sestavin programa. Pastuović pri tem omenja Tabino, Knowlesovo in Pastuović-Pongracovo tehniko (Pastuović, 1991).

Poklicne inovacije in preoblikovanje obstoječih izobraževalnih sistemov, kar imenujem tudi razvijanje izobraževalnih programov, lahko potekajo sistemsko. Tedaj moramo upoštevati vse dejavnike, od katerih je odvisna učinkovitost izobraževanja. Načini systemskega programiranja so lahko integralni in neintegralni. Neintegralni načini so v uporabi predvsem pri nestrokovnem razvijanju programov, integralni pa natančno vpletajo strokovna spoznanja v razvoj programa (Pastuović, 1994). Posledično se zdi integralni način učinkovitejši.

Med integrativnimi načini lahko ločimo linearne, za katere je značilno prehajanje po korakih iz ene v drugo, zaporedno fazo razvoja programa, in nelinearne, za katere je značilno, da upoštevajo posebnost stvarne situacije oblikovanja in izvedbe izobraževanja in tako ne predvidevajo posebnih prioritet v razvoju programa.

Za označevanje linearnega načina razvoja izobraževalnih programov se je, predvsem pri nas in tudi ponekod po svetu, uveljavil izraz andragoški cikel. V nasprotju z linearnimi načini so nelinearni predvsem veliko bolj odprti, vendar pa tudi dosti bolj kompleksni, saj poskušajo upoštevati vse systemske dejavnike razvoja programa.

Moj vtis je, da je osnovna razlika med linearnimi in nelinearnimi načini razvoja izobraže-

valnih programov v tem, da prvi obravnavajo predvsem področje andragoško-didaktičnega oblikovanja in izvedbe programa, slednji pa vse dejavnike, ki jih moramo poleg izobraževalno-didaktičnih še upoštevati pri oblikovanju in izvedbi programa.

## TEORIJE O NAČRTOVANJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Ugotovimo lahko, da so bili teorije in vidiki razvoja programov izobraževanja odraslih v preteklosti zapostavljeni. Razlogov za pomanjkanje zanimanja za strokovni razvoj programov v izobraževanju odraslih je bilo več (Streuner, Tuijuman, 1994):

1. Izobraževanje odraslih se je razvilo večinoma spontano, kot odziv na različne zasebne in javne potrebe. Institucije za izobraževanje odraslih so bile dolgo navidezno avtonomne pri odločanju o ciljih, smotrih in vsebinah.

2. Upoštevanje ideje o nepodrejenosti in samoodgovornosti odraslih pri izbiri programov ter učenja in metod je pripeljalo do tako imenovanega odprtega programa, ki predvideva sodelovanje udeležencev pri zasnovi in razvoju programa.

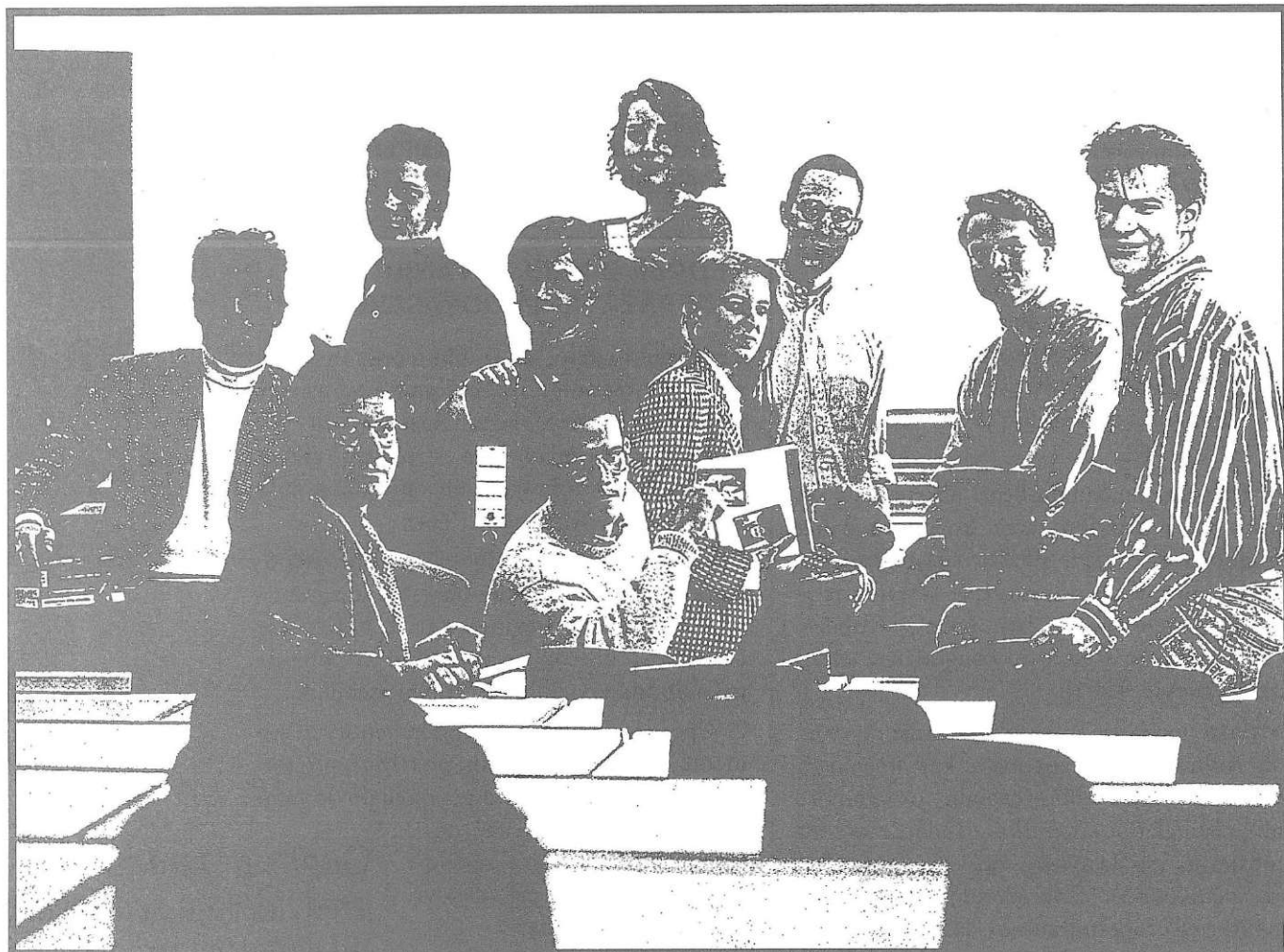
3. Prepričanje, da izobraževanje odraslih temelji na prostovoljni izbiri, je povzročilo, da se je izobraževanje odraslih obrnilo k človeku. To je odprlo pot humanističnim vedam in področjem. Nasprotno pa je natančno in strokovno, od človeka neodvisno načrtovanje izobraževanja odraslih vodilo v usposabljanje, ki temelji na programih, katerih razvoj je podrejen bolj določnim pravilom.

4. Pri izobraževanju odraslih poudarjamo povezovanje spretnosti in znanj ne glede na učni predmet.

Danes je manj nasprotovanja neformalnemu izobraževanju odraslih. Posledično so se povečale tudi zahteve glede izobraževalnih vsebin, še zlasti pri programih, ki so primerljivi z uradnim sistemom (Streuner, Tuijuman, 1994). Glede tega lahko omenim tudi današnje zavzemanje za vzpostavitev sistema za ugotavljanje in potrjevanje znanja v Sloveniji.

Med integrativnimi načini razvoja izobraževalnih programov ločimo linearne in nelinearne. Za označevanje linearnega stališča do

*Odprti programi predvidevajo sodelovanje udeležencev pri zasnovi in razvoju.*



razvoja izobraževalnih programov se je predvsem pri nas in tudi ponekod po svetu uveljavil izraz andragoški cikel, ki sta ga začela uvajati Filipović in Pastuović v 70. letih.

Poleg te sta skozi zgodovino med tehnikami načrtovanja programov v izobraževanju odraslih najvidnejši še Tabina shema faz iz leta 1962 in Knowlesova iz leta 1972 o andragoškem procesu. Razlike med tehnikami so v vsebini programskih elementov in v tehnikah za doseganje vsebin, pa še v ciljih izobraževanja odraslih in izobraževanja mladih (Pastuović, 1991).

Faze andragoškega ciklusa so po Pastuoviću (Pastuović, 1978) ugotavljanje izobraževalnih potreb, načrtovanje izobraževanja, programiranje izobraževalnih vsebin, neposredna priprava in organiziranje ter evalvacija izobraževanja.

Med teoretiki andragoškega ciklusa je prišlo v 80. letih do delitve. Pastuović je svoje raziskovanje nadaljeval in je zagovarjal spojitev teorije šolskega načrtovanja programov in

načrtovanja programov izobraževanja odraslih. Najpomembnejša novost te metode je, da spojimo fazi programiranja vsebin in načrtovanja izvedbe.

Drugi, med njimi Ana Krajnc, pa zagovarjajo izrecno ločevanje teh dveh faz andragoškega ciklusa. Kot najpomembnejši razlog za takšen pogled navajajo nepremostljivo razliko med šolskimi programi in izobraževanjem odraslih. Ta razlika se kaže v zaprtosti in vnaprejšnji določenosti vsebin šolskega kurikulumu in po drugi strani v odprtosti, ki izhaja iz izjemnosti in posebnosti prav vsakega programa izobraževanja odraslih. Tudi sam se strinjam s potrebo po odprtosti pri načrtovanju izobraževanja odraslih, saj so programi namenjeni raznoterim odraslim, ki so šli skozi različno preteklost, oblikoval jih je skupek dejanj, ki so jih opravili, oblikovale so jih raznotere in raznolike izkušnje. To moramo v izobraževalnem programu za odrasle upoštevati. Vnaprej določene vsebine, značilne za šolske programe, so tako za odrasle manj pri-

merne kratko malo zato, ker ne upoštevajo različnih izkušenj odraslega človeka.

Med najmodernejšimi linearnimi modeli sem spoznal model Kowalskega iz leta 1988 in model Crantonove iz leta 1989. V nasprotju z linearnimi so nelinearni mnogo bolj odprti, vendar pa tudi mnogo bolj kompleksni, saj poskušajo upoštevati vse sistemske dejavnike razvoja programa.

Med temi sem spoznal model Caffarelle iz leta 1994. Model vključuje razvijanje naslednjih komponent sistemskega oblikovanja in izvedbe programa: priprava osnov za načrtovanje programov, ugotavljanje in razvrstitev potreb, razvrstitev ciljev programa, načrtovanje prenosa znanja, oblikovanje načrtov za evalvacijo, določanje oblik, urnikov in potreb po osebju, priprava finančnega načrta in marketing, oblikovanje izobraževalnih načrtov, koordinacija dejavnosti in učnih dogodkov, skrb za širjenje pomena programa.

Pri integrativnem načinu razvoja izobraževalnega programa moramo poleg didaktičnih upoštevati tudi splošne zunanje in notranje dejavnike vzgoje in izobraževanja.

## DEJAVNIKI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Splošni zunanji dejavniki so ekonomski, socialni, humanistični in demografski (Mrmak, 1982). Upoštevati pa je treba tudi ideološke dejavnike (Lamm, 1991).

S stališča samega vzgojno-izobraževalnega procesa lahko razlikujemo med izobraževalnimi in vzgojnimi učinki tega procesa. Pri načrtovanju učinkov izobraževanja moramo upoštevati notranje dejavnike, kot so intelektualne spretnosti, kognitivne strategije, verbalne informacije in motorične spretnosti (Pastuović, 1991).

Pri načrtovanju izobraževalnega programa moramo med notranjimi dejavniki upoštevati osnovne osebnostne lastnosti, ki so spoznavne, čustvene, motivacijske in telesne (Pastuović, 1985; Cranton, 1989). Poleg naštetih osebnostnih lastnosti moramo upoštevati tudi posebnosti odraslih v učenju, kot npr. izoblikovano samopodobo, izkušnje in pripravljenost odraslih za učenje (Krajnc, 1980).

Da bi bili programi vzgojno vplivni, moramo načrtovati pridobivanje tistih osebnostnih lastnosti, za katere je značilna bolj čustvena in voljna razsežnost. Pri tem gre za vrednote, stališča, interese in navade (Pastuović, 1991).

## ELEMENTI RAZVOJA IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV – ANDRAGOŠKI CIKLUS

Naslednje sestavine izobraževalnega programa so splošno navzoče (Eash, 1991):

1. domneve o udeležencih in družbenem ozadju;
2. cilji in smotri izobraževalnega programa;
3. vsebina in predmet izobraževanja;
4. načini izvajanja in učno okolje;
5. evalvacija.

V našem okolju je tudi danes pomemben dosežek in prispevek k andragogiki Pastuovićev model za načrtovanje (Pastuović, 1978). Nikola Pastuović ga je pripravil za načrtovanje izobraževalnih programov za usposabljanje v podjetjih, vendar velja za vsesplošno uporabnega v izobraževanju odraslih. Prav tako so v modelu nadrobno, v učbeniški obliki razloženi vsi navedeni splošno sprejeti elementi razvoja izobraževalnih programov.

Pastuović je v svojem modelu predstavil najpomembnejše faze izobraževalnega oziroma andragoškega cikla. Ciklus ali krog pomeni v tej besedni zvezi nezaključenost oz. nenehnost v razvoju izobraževalnega programa. Te faze cikla se lahko med seboj tudi prepletajo. Pastuović nas uči (Pastuović, 1978):

- Ugotavljanje izobraževalnih potreb poteka od analize dela prek profiliranja dela, ocenjevanja obstoječega znanja in sposobnosti do izbire in uporabe metod za ocenjevanje teoretskih in praktičnih znanj.
- Načrtovanje je postopek za načrtovanje procesa usklajevanja in povezovanja posameznih dejavnikov, da bi dosegli cilje in naloge izobraževanja. Usklajevati moramo delo, sredstva in pogoje, ki določajo proces uresničevanja ciljev.
- Osnovna značilnost faze programiranja izobraževanja je gradnja programa iz ugotovljenih potreb. Poleg programiranja vsebin moramo programirati še pripravo in organizacijo vzgojnoizobraževalne dejavnosti.

- Pri ugotavljanju učinkov izobraževanja moramo definirati problem evalvacije, izbrati načrt in oblikovati merila za evalvacijo, nato po opravljenem zbiranju podatkov opravimo statistično obdelavo in interpretacijo rezultatov.

## SKLEP

Tako kot v načrtovanju programov izobraževanja odraslih govorimo o odprtosti, nenehnosti, nezaključenosti, je tudi te sklepne misli težko zapisati. Načrtovanje programov je namreč proces, procese pa je težko ujeti v opredelitve ali sklepne misli. Morda le ena sklepna misel. Sleherno načrtovanje programa izobraževanja odraslih zahteva razmislek o udeležencih in o okolju, v katerem živijo in delajo, določanje ciljev programa, izbor in strukturiranje vsebin, izbor metod in evalvacijo programa in izobraževanja. Dobro je, če ob tem upoštevamo še najrazličnejše zunanje in notranje dejavnike vzgoje in izobraževanja. Naj na koncu odgovorim še na vprašanje v naslovu. Strokovna literatura nam mora biti v pomoč pri programiranju izobraževanja odraslih. Vendar pa lahko največjo pomoč pričakujemo od lastnih analiz udeležencev in okolja, od lastne odprtosti za žive in resnične probleme in potrebe ljudi.

## VIRI:

- Caffarella, R.S. (1994): *Planning programs for adult learners; A Practical guide for educators, trainers and staff developers*. San Francisco, Jossey-Bass Pblsh.
- Connelly, F.M., Lantz, O.C. (1991): *Definitions of curriculum: an introduction*. V: (ur.) Lewy, A.: *The International encyclopedia of curriculum*. Tel Aviv, Pergamon Press, str. 15–18.
- Cranton, P. (1989): *Planning instruction for adult learners*. Toronto, Dayton, Wall & Emerson Inc., Brock University.
- Cvetek, S. (1993): *Visokošolski kurikulum – strategije načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov*. Maribor, Katalog.
- Eash, M.J. (1991): *Curriculum elements*. V: (ur.) Lewy, A.: *The International encyclopedia of curriculum*. Tel Aviv, Pergamon Press, str. 67–69.
- Krajnc, A. (1980): *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana, Delavska enotnost.
- Lamm, Z. (1991): *Ideologies of education*. V: (ur.) Lewy, A.: *The International encyclopedia of curriculum*. Tel Aviv, Pergamon Press, str. 103–105.
- Mrmak, I. (1982): *Planiranje izobraževanja v organizacijah združenega dela*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Pastuović, N. (1978): *Obrazovni ciklus*. Zagreb.

Pastuović, N. (1985): *Humanistički ciljevi odgoja i obrazovanja odraslih*. V: *Andragogija*. Zagreb, Školska knjiga, str. 57–69.

Pastuović, N. (1991): *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*. Zagreb, Theleme, št. 1, str. 15–25.

Pastuović, N. (1994): *Teoretična in metodična izhodišča razvoja programov v izobraževanju odraslih*. V: *Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih – Raziskovalno poročilo 2*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije, str. 62–105.

Pongrac, S. (1991): *Inoviranje obrazovanja odraslih*. Zagreb, Andragoški center.

Streuner, J.N., Tuijman, A.C. (1994): *Kurikulum v izobraževanju odraslih*. V: (ur.) Husen, T., Postlethwaite, T.N.: *The International encyclopedia of education*. 2nd ed. Oxford, Pergamon, str. 1308–1315.

Stupica, Ž. (1996): *Razvoj izobraževalnega programa v izbranem izobraževalnem podjetju (diplomska naloga)*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani.

Svetina, M. (1994): *Uvod k razvoju programov izobraževanja odraslih*. V: *Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih – Raziskovalno poročilo 2*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 55–61.

# RAZVOJ PROSVETNE MISLI IN ANDRAGOŠKE TEORIJE V SLOVENIJI

prof.dr.  
Ana Krajnc  
Filozofska  
fakulteta

»Za uk si prebrisane glave  
pa čedne in trdne postave.  
Išče te sreča,  
um ti je dan,  
našel jo boš, ak  
nisi zaspan.«

(Valentin Vodnik, Dramilo, 1970, str. 255)

## ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA PROSVETNE MISLI

Veliki mislec in filozof Condorcet je že konec 18. stoletja videl velik pomen prosvetljevanja ljudi, ko je zapisal E. Kant se je vprašal: »Kaj

»Po šestih letih učenja osem ur na dan zna otrok na pamet vse, kar mora vedeti. Tedaj je star dvanajst ali petnajst let, ne da bi kdajkoli razumel, kaj so mu pripovedovali. Ko se to zgodi, pa bo vse svoje življenje ponavljal reči, ki jih ne bo razumel. Da siromašimo otrokov duh, da delamo silo duhu otrok, ki so nam jih vsepovsod v Evropi predali v skrb, o tem bi lahko podvomil le malokateri razumen moža.

Absurdno je hoteti postavljati meje razumu kot sposobnosti. Pravzaprav, kaj bi sploh lahko opredelilo takšne meje? In kdo bi sploh lahko preprečil človeku, da razmišlja?

Zakon nima pravice prisiliti človeka, da ostane nižje kot tam, kamor bi lahko prišel. Znanje je potrebno razširiti in dati vsakomur toliko intelektualnega orožja, kot ga lahko nosi.«

J. A. Condorcet (1793)

(Povzeto po razpravi D. Findeisen,  
1995, str. 35)

je prosvetljevanje?« Kantova opredelitev je kratka: »Prosvetljevanje je pomikanje iz človeške zaostalosti, ki si jo je človeštvo samo naprtilo. Zaostalost je nesposobnost, da bi mislili sami, brez nekoga drugega, ki bi nas pri tem vodil.« Kant meni, da je ključno za premagovanje zaostalosti ljudi, da se naučijo samostojno razmišljati, se sami odločati, spoznavati okoliščine, v katerih živijo, ustvarjati in premagovati težave. K. J. Lichtenberg po-

Prosvetna misel ima v Sloveniji kot tudi v drugih srednjeevropskih državah dolgo tradicijo. Izobraževanje odraslih se je najprej pojavljalo kot prosvetno delo med ljudmi prek delovanja raznih prostovoljcev in društev, z željo, da bi kulturo približali vsakemu človeku in mu tako omogočili boljše življenje.

dobno poudarja pomen zlasti razumske razvitosti ljudi: »Ko ljudi učimo ne, kaj naj mislijo, ampak kako naj mislijo, izginejo vsi nesporazumi.« Ko A. Maroti razpravlja o današnjem času, trdi, da je med nami še vedno veliko ljudi, ki ne zmorejo misliti sami ali sploh ne želijo misliti sami. Zdi se jim enostavneje in bolj udobno, da se podreajo stališčem in odločitvam drugih, čeprav gre to tudi v njihovo škodo (Maroti, 1998).

Slovar slovenskega knjižnega jezika oprede-



ljuje prosveto v prvem pomenu kot »poučitev, izobrazba koga, da bi mislil, delal brez predsodkov, razumno«, v drugem pomenu pa kot »dejavnost, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem«. Opredeljuje tudi pojma prosvetar, prosvetitelj: »kdor koga prosvetljuje: narodni buditelj in prosvetitelj, slovanska prosvetitelja Ciril in Metod«. Glagol prosvetliti razlaga kot »s poučevanjem, izobraževanjem doseči, da kdo misli, dela brez predsodkov, razumno: prosvetliti delavce, kmete, prosvetljeni narod«. Slovar navaja še razne izpeljanke iz prosvete, očitno je izrazoslovje v

*V zgodovini se je prosvetno delo najprej pojavilo kot politična vloga vladajočih.*

zvezi s prosveto razčlenjeno in dokaj bogato, kar je nedvomno izraz bogate prakse v preteklosti. (Slovar slovenskega knjižnega jezika, IV. knjiga, 1985, str. 252–253.)

V postmodernem času poudarjajo poleg razumskega razvoja ljudi tudi splošno potrebo, da bi se ljudje čustveno razvili in se tako usposobili za bolj samostojno in plodno življenje. Goleman piše o »čustveni inteligenci« (Goleman, 1996). Zaradi nerazvitosti ljudi je pri nekaterih najmanj razvitih danes ogroženo celo preživetje. Socialna diferenciacija naglo narašča, med ljudmi so velike razlike glede na njihovo razvitost. Maroti utemeljuje velik pomen prosvete, dela z ljudmi v postmoderni družbi. Pomen kulture narašča. Doživljamo renesanso prosvetne misli.

V zgodovinskem razvoju se je prosvetno delo pojavljalo najprej kot politična volja vladajočih, nato kot socialno gibanje, delovanje posameznikov, razširjena prostovoljna dejavnost in dejavnost društev. Postopoma se je prosvetno delo, vzgoja ljudi tudi institucionalizirala. Prvi viden primer institucionalizacije je ugotovljen na Danskem; sredi 19. stoletja je tam Grundwig ustanavljal ljudske visoke šole širom po državi. Ljudem naj bi pomagale, da bi sami spoznali svet okoli sebe in našli rešitve za boljše življenje. Prosvetno delo se je še bolj institucionaliziralo v 20. stoletju. Na Karlovi univerzi v Pragi je do sovjetske okupacije 1968 delovala celo posebna fakulteta: Fakulteta osvete; po obsegu in pomenu je bila primerljiva s tamkajšnjo filozofsko fakulteto. Na njej so diplomirali prosvetni delavci in nato delovali med ljudmi na podeželju in v mestih, zlasti na področju kulture in izobraževanja. V Franciji so še danes razširjene, tudi v

večini majhnih krajev, akademije za sociokulturne animatorje.

## ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA PROSVETNE MISLI NA SLOVENSKEM

V naši zgodovini so se večkrat pojavile ideje, da bi ljudi prosvetlili, jim dali več možnosti za izobraževanje, da bi svet okrog sebe bolje razumeli, da bi v družbi bolje živeli, bili boljši gospodarji, verniki in državljani. Potrebo po tem so videli najprej zaradi utrjevanja cerkve (knez Kocelj, protestanti), nato države (cesarica Marija Terezija, nacionalno gibanje na koncu 19. stoletja, porevolucionarno obdobje po drugi svetovni vojni) in tudi zaradi boljšega življenja ljudi (protestanti, Vertovec, Slomšek, Ozwald, Žgeč, NOB in prvo obdobje po drugi svetovni vojni).

Zgodovina navaja prve take korake pri knezu Koclju v 9. stoletju, ko se je povezal z menihoma Cirilom in Metodom, ki sta prevajala cerkvene knjige v jezik ljudi na Moravskem. To si je želel tudi za svoje podložnike. Poskus kneza Koclja, da bi bili bogoslužje in cerkvene knjige v domačem ljudskem jeziku, je tuja vojska v krvi zatrla. Kneza Koclja je to stalo življenja, umrl je v ječi, prestolnica in država sta bili uničeni.

## PROTESTANTIZEM

Do naslednjega večjega razcveta prosvetne misli na Slovenskem je prišlo v času protestantizma v 16. stoletju. Tudi tedaj je bila prosvetna misel na Slovenskem tesno povezana s cerkveno filozofijo, kar je razumljivo, saj je bila takrat cerkev glavna nosilka kulture in kulturnega razvoja. V času protestantskega gibanja na Slovenskem so ponovno obudili želje, da bi bilo bogoslužje v slovenskem, ljudem razumljivem jeziku. Izdali so prve slovenske knjige (prevod svetega pisma, začetnica itd.). Trubar je zahteval, naj se vsi ljudje naučijo brati in pisati in naj sami berejo sveto pismo. Večkrat je tožil nad zaostalostjo Slovencev in si želel, da bi »ti moji ljubi Slovenci ne bili tako zaostali«. Ko so ga izgnali, je še naprej vztrajno pisal slovenske knjige, jih tiskal v Tübingenu in jih pošiljal na skrivaj v sodih v domovino. Protireformacija je te ideje zatrla.

# Kongresna številka PROSVETNI DELAVEC

Peiloga „Popotnika“ k št. 6-8

Ko je šel slovenski narod v borbo  
stičnemu okupatorju in domačem  
se je tudi slovenski izobražen  
boj za osvoboditev in za  
vencev, za svoj  
narodov.

## O NEKATERIH VPRAŠANJH LJUDSKO PROSVETNEGA DELA

Dušan Pirjevec

Slovensci imamo bogato tradicijo društvenega življenja. Kdo bi v preteklosti prešel vse kulturno prosvetne organizacije, čitalnice, odre in prireditve. Tradicija bogatega društvenega življenja je vsekakor zdrava. Zlasti nekatera delavska in kmečka kulturno prosvetna društva so odigrala važno vlogo v prebujanju, v prosvetljevanju ljudstva. Vendar pa je v tej tradiciji tudi marsikaj slabega in škodljivega. Danes ne smemo prekiniti s tradicijo široko razpredene mreže kulturno prosvetnih organizacij, čeprav je treba spremerne organizacije življenju, vendar pa moramo voditi uporen boj proti vsemu, kar je slabega, nazadnjakega.

Kulturno prosvetne organizacije so bile orodje v rokah reakcionarnih oblastnikov. korist. Kulturna zaostalost, neprosvetljenost, benih vprašanjih — vse to so zavezni njihovem boju za obvladanje ljudstva in reakcionarne politične stranke in skupi prosvetne organizacije z namenom, da na množice — politične stranke. Bi razpihanje strankarske in narodne razpihanje v teh organizacijah ljudstva, bili pa so preveč naveza prišli kaj delj od sentimentalnih društv izidila v tiste znane prosvetarska društva sicer niso vpliv ene ali druge stranke, pa itd., dejansko begala ljudstvo namreč sistemu stare Jugoslovske množice so isti namreč odgovore

Ljudske množice so iskale odgovore potrebi so iskale kulturno pr zdravji, ljudski kulturno pr po vseh mestih in vasih katero klič kulturno pr dušjo in na napačna pr Pravi isto usodo je noste. Lažni vzajemno da je bila »Vzajemno primerne ukrepe, če prosvetna organiza njeno ime, ime k podružnice »Vza lavskega razreda kazalo v času »Vzajemnostie stikov med de tudi edina t ljudskim m stične parti

Kdo bi v preteklosti prešel vse kulturno prosvetne organizacije, čitalnice, odre in prireditve. Tradicija bogatega društvenega življenja je vsekakor zdrava. Zlasti nekatera delavska in kmečka kulturno prosvetna društva so odigrala važno vlogo v prebujanju, v prosvetljevanju ljudstva. Vendar pa je v tej tradiciji tudi marsikaj slabega in škodljivega. Danes ne smemo prekiniti s tradicijo široko razpredene mreže kulturno prosvetnih organizacij, čeprav je treba spremerne organizacije življenju, vendar pa moramo voditi uporen boj proti vsemu, kar je slabega, nazadnjakega.

Dušan Kompare:

## Sektor za ljudsko prosveto

Ena najvažnejših nalog sindikatov je danes ustvaritev trdne zveze delavcev, kmetov in delovne inteligence. Sindikati delavcev so dolžni z vsakdanjim delom za skupne smote vsega delovnega ljudstva krepiti to zvezo. Dolžni so sodelovati s svojim vzgojnim, kulturno osvnetnim, umetniškim ter znanstvenim delom. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva.

Ena najvažnejših nalog sindikatov je danes ustvaritev trdne zveze delavcev, kmetov in delovne inteligence. Sindikati delavcev so dolžni z vsakdanjim delom za skupne smote vsega delovnega ljudstva krepiti to zvezo. Dolžni so sodelovati s svojim vzgojnim, kulturno osvnetnim, umetniškim ter znanstvenim delom. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva.

Ena najvažnejših nalog sindikatov je danes ustvaritev trdne zveze delavcev, kmetov in delovne inteligence. Sindikati delavcev so dolžni z vsakdanjim delom za skupne smote vsega delovnega ljudstva krepiti to zvezo. Dolžni so sodelovati s svojim vzgojnim, kulturno osvnetnim, umetniškim ter znanstvenim delom. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva. Le tako bodo lahko soustvarjali čim večjo trdnost naše domovinske delovnega ljudstva.

# PROSVETNI DELAVEC

Peiloga „Popotnika“ k št. 4-5

Ze nekaj mesecev po končani vojni se je pri nas šolsko in prosvetno delo tako razmahnilo, da je nastala občutna potreba po glasilu, ki ne bi prinašalo le znanstvenega in metodičnega gradiva, temveč naj bi postalo ogledalo našega vsakdanjega šolskega in prosvetnega dela. Da bi list lahko uspešno vršil to nalogo, bi moral izhajati vsaj tedensko. To pa za zdaj ni mogoče. Ker pa je stvar neodložljiva, si moramo pomagati na ta način, da razširimo »Popotnika« s prilogo »Prosvetni delavec«, ki bo pomagal vršiti naloge prosvetnega sindikata. Zahvaljujoč se povečanemu številu naročnikov »Popotnika« bo mogoče izdajati »Prosvetnega delavca«, ne da bi se obseg »Popotnika« zaradi tega bistveno zmanjšal.

Na tisoče učiteljev in profesorjev se je z navdušenjem lotilo dela v svobodi. Po nekod so bili dečeni že lepi uspehi. Vsi ti uspehi pa ostajajo osamljeni in neopazni, če jih ne zberemo, če jih ne pokažemo ljudstvu v glasilu, ki bo prosvetno delo še bolj poglobilo. »Prosvetni delavec« bo prinašal primere takega dela v pohvalo enim in vzpodbudo drugim.

področjih in prinašal poročila, kako v raznih krajih te težave z uspehom premagujejo.

V vrstah prosvetnih delavcev je mnogo novincev, v katerih prekipeva volja do dela, manjka pa jim potrebnih izkušenj. Vsi ti naj se za nasvete in pomoč obračajo na »Prosvetnega delavca«, starejši delavci pa naj jim preko istega glasila pomagajo z nasveti iz svoje dolgoletne prakse.

Navzlic najboljšim namenom se pri šolskem in prosvetnem delu še mnogo greši. »Prosvetni delavec« bo objavljal te pogrške v stremljenju, da se jih izognemo in na ta način poboljšamo naše delo. Seznanjal bo javnost s prizadevanji ministrstva za prosveto in njegovimi ukrepi pri reševanju naše prosvetne problematike.

V vrstah prosvetnih delavcev se tu pa tam najdejo še ljudski škodljivci, ki namenoma zavirajo prosvetni in kulturni dvig ljudstva. Tudi tem bo »Prosvetni delavec« posvetil polno pozornost. Kazal bo na njihovo škodljivo delovanje in s tem preprečeval škodo, ki bi utegnila nastati.

»Prosvetni delavec« se ne bo utestjeval v meje ožje domovine, temveč bo prinašal podobne sestavke iz ostalih ljudskih republik, pa tudi iz drugih slovanskih držav, predvsem iz Sovjetske zveze, od koder se lahko največ naučimo.

Stelpci »Prosvetnega delavca« so na široko odprti vsem izobražencem, pa tudi vsem delavcem in kmetom, starešem in mladincem.

S prispevki za »Prosvetnega delavca« se bo šola v Slovenskih goricah povezala s šolo v Beli Krajini, ljudski oder v ru-

AS 1-2/98

## RAZSVETLJENSTVO

Na protestantske avtorje in njihove ideje so se vrnili šele v času prosvetljenstva konec 18. stoletja. Med drugimi je takrat deloval na Slovenskem Matija Vertovec. Izobraževanje ljudi in razvoj je pospeševal na vseh področjih. Želel je, da bi se odpravila nepismenost, da bi ljudje bolje gospodarili in bili bolj razgledani. V ta namen je pisal knjige o vinogradništvu, zgodovini Slovencev, čebelarstvu in drugem. Pospesheval je zdravstveno prosveto in po zgledu takrat najbolj naprednih evropskih mest tudi pri nas uvajal cepljenje otrok, ustanavljal sirotišnice. Tudi drugi sodobniki so gledali na prosvetno delo kot na temelj državne blaginje in boljšega življenja ljudi. Prosvetljenstvo je bilo v tem času razširjeno povsod po Evropi, v Avstriji je družbeno blaginjo močno dvignilo.

V jožefinskih reformah so prevladali konzervativni politični tokovi in prekrili nekdanjo zelo živo prosvetno misel. Ponovno je oživela šele v času prebujanja narodov. V drugi polovici 19. stoletja je Grundwig ustanavljal na Danskem ljudske visoke šole. Kot požar so se širile po vsej Evropi. Prosvetna misel, vzgoja ljudi ni bila več samo prostovoljno prizadevanje posameznikov ali socialno gibanje, v novo nastalih ustanovah je postala bolj oblikovana.

## BURNO 19. STOLETJE

Prve ljudske visoke šole smo pri nas dobili šele na prelomu stoletja, vendar je prosvetno gibanje tudi pri nas močno odmevalo tudi že prej. Proti koncu 19. stoletja so se hitro razširili tabori, družbena zborovanja, na katerih so ljudje javno razpravljali in se izrekli o svoji narodnosti. Nastopali so razni govorniki in ljudi prepričevali ter pojasnjevali gospodarska in politična vprašanja. Tudi po slovenskih manjših krajih so se širile čitalnice kot mesta srečanja ljudi. Vpliv literature je močno zaživel. Velik vpliv sta v tem času imela Slomšek in Krek. Medtem ko se je Slomšek zavzemal za duhovno rast ljudi, je bila Krekova prosvetna misel povezana s praktičnim organizacijskim delom, razvijanjem hranilnic in posojilnic, ustanavljanjem raznih društev, da

*Prosvetno delo je bilo močno razširjeno v društvih.*

bi ljudje lahko svoje težave reševali skupaj in uspešno izpeljali načrte. Kulturna in gospodarska rast naj bi se skupaj vzpenjali.

V drugi polovici 19. stoletja je imela pomembno vlogo tudi Mohorjeva družba, založba iz Celovca. Skoraj vsako gospodinjstvo je dosegel njen Koledar, imel je branja za vsak dan v letu in za vse člane družine. Predvsem literarna dela so izdajali v zbirki Večernice s podnaslovom Za pouk in razvedrilo. Knjige so bile namenjene v glavnem za večerno branje po težkem delu, saj ljudje čez dan niso imeli časa. Koledar lahko štejemo za enega prvih sredstev za permanentno izobraževanje ljudi. Pozneje so izdajali še literaturo za posamezne skupine ljudi, za odrasčajočo mladino, žene, gospodarje, najmlajše otroke. Še močneje so poskušali prodreti med vse plasti ljudstva. Izrednega pomena Mohorjeve družbe za prosveto na Slovenskem še do danes nismo prav ocenili. V veliki meri so se med ljudmi že takrat postavljali z razvojem kulture temelji za poznejši razvoj industrije.

Ko je bil v Avstriji leta 1867 sprejet zakon o društvih, se je prostovoljno druženje ljudi zelo razmahnilo in prosvetno delo močno razširilo, tako so imele tudi majhne vasi vsaj po eno ali nekaj prosvetnih in kulturnih društev (N. Ličen, 1995). Leta 1969 je bilo ustanovljeno delavsko društvo Slovenska lipa. Po štirih letih je organiziralo celo delavsko šolo. Društvo Gospodinjska šola (ustanovljeno v Ljubljani 1897) je prirejalo za dekleta večerna predavanja.

Pomembno vlogo so odigrale kmetijske šole, najprej prva na Kranjskem na Slapu pri Vipavi (1873), od 1885 dalje pa na Grmu pri Novem mestu, kamor se je preselila po odločbi deželnega zbora. Prirejali so kmetijske tečaje in tečaje za učitelje, da bi tako čimbolj razširili znanja o vinogradništvu, sadjarstvu in živinoreji. Sem so spadale tudi gospodinjske šole za dekleta (1884 Maribor in 1889 Ljubljana). (Mlačnik, 1998.)

Obdobje tako živega prosvetnega dela se je na Slovenskem končalo s prvo svetovno vojno. Slovenija ni bila več kulturna celota v eni državi, kot je bila prej v večnacionalni Avstriji. Razkosali so jo na štiri države: Italijo, Av-

**OBDOBJE MED OBEMA VOJNAMA**

Obdobje tako živega prosvetnega dela se je na Slovenskem končalo s prvo svetovno vojno. Slovenija ni bila več kulturna celota v eni državi, kot je bila prej v večnacionalni Avstriji. Razkosali so jo na štiri države: Italijo, Av-

bi ljudje lahko svoje težave reševali skupaj in uspešno izpeljali načrte. Kulturna in gospodarska rast naj bi se skupaj vzpenjali.

V drugi polovici 19. stoletja je imela pomembno vlogo tudi Mohorjeva družba, založba iz Celovca. Skoraj vsako gospodinjstvo je dosegel njen Koledar, imel je branja za vsak dan v letu in za vse člane družine. Predvsem literarna dela so izdajali v zbirki Večernice s podnaslovom Za pouk in razvedrilo. Knjige so bile namenjene v glavnem za večerno branje po težkem delu, saj ljudje čez dan niso imeli časa. Koledar lahko štejemo za enega prvih sredstev za permanentno izobraževanje ljudi. Pozneje so izdajali še literaturo za posamezne skupine ljudi, za odrasčajočo mladino, žene, gospodarje, najmlajše otroke. Še močneje so poskušali prodreti med vse plasti ljudstva. Izrednega pomena Mohorjeve družbe za prosveto na Slovenskem še do danes nismo prav ocenili. V veliki meri so se med ljudmi že takrat postavljali z razvojem kulture temelji za poznejši razvoj industrije.

Ko je bil v Avstriji leta 1867 sprejet zakon o društvih, se je prostovoljno druženje ljudi zelo razmahnilo in prosvetno delo močno razširilo, tako so imele tudi majhne vasi vsaj po eno ali nekaj prosvetnih in kulturnih društev (N. Ličen, 1995). Leta 1969 je bilo ustanovljeno delavsko društvo Slovenska lipa. Po štirih letih je organiziralo celo delavsko šolo. Društvo Gospodinjska šola (ustanovljeno v Ljubljani 1897) je prirejalo za dekleta večerna predavanja.

Pomembno vlogo so odigrale kmetijske šole, najprej prva na Kranjskem na Slapu pri Vipavi (1873), od 1885 dalje pa na Grmu pri Novem mestu, kamor se je preselila po odločbi deželnega zbora. Prirejali so kmetijske tečaje in tečaje za učitelje, da bi tako čimbolj razširili znanja o vinogradništvu, sadjarstvu in živinoreji. Sem so spadale tudi gospodinjske šole za dekleta (1884 Maribor in 1889 Ljubljana). (Mlačnik, 1998.)

## OBDOBJE MED OBEMA VOJNAMA

Obdobje tako živega prosvetnega dela se je na Slovenskem končalo s prvo svetovno vojno. Slovenija ni bila več kulturna celota v eni državi, kot je bila prej v večnacionalni Avstriji. Razkosali so jo na štiri države: Italijo, Av-

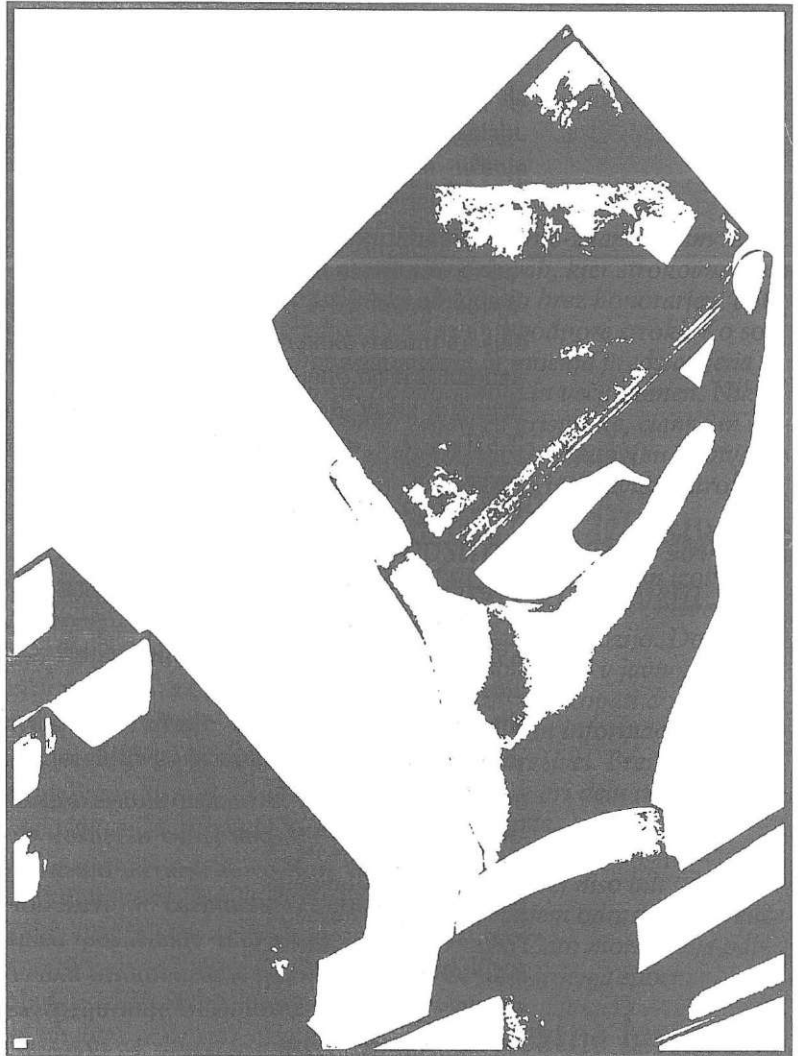
strijo, Madžarsko, večji del je pripadel novonastali balkanski Kraljevini Jugoslaviji. Slovensko ljudstvo in slovenska kultura sta se odslej pojavljala kot manjšinska, jezikovno in kulturno zapostavljena. Kulturnoprosvetno delo ni bilo v takem položaju Slovencev samo zapostavljeno, ampak celo namenoma politično in ekonomsko zatirano, dokler ni bilo nazadnje celo prepovedano (Italija, Jugoslavija).

Široka mreža prosvetnih društev po vaseh in mestih je čez noč zamrla. Ostala so le redka in najbolj vztrajna društva v večjih mestih (Trst, Gorica, Celovec, Ljubljana, Maribor, Celje). Združevala pa so še zelo majhen odstotek ljudi. Zaradi ekonomskih in političnih pritiskov so se mnogi izseljevali v tujino (Ameriko, Nemčijo, Francijo). S seboj so ponesli idejo o prosvetnem delu. Med prvimi stvarmi so v tujini ustanovili prosvetna društva, čeprav so morda živeli še v skromnih razmerah. Imena nekoč zelo živih domačih društev so spet oživila na stavbah slovenskih društev v Clevelandu, Buenos Airesu, Porurju in Alzaciji.

Prosvetna tradicija in misel sta dobili zaokroženo teoretično podobo v znani knjigi Karla Oswalda *Kulturna pedagogika* leta 1927. Utemeljil je pomen prosvetnega dela in zelo zgodaj (istočasno kot Lindeman v Ameriki) zagovarjal idejo permanentnega izobraževanja (Oswald, 1927). V tem času je izšla tudi knjiga Franja Žgeča *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda* (Žgeč, 1927). Politične razmere v takratni Jugoslaviji niso več dovoljevale, da bi se praksa odzvala tem konceptom.

Do naslednjega večjega vzpona prosvetne misli je prišlo med drugo svetovno vojno. Ljudje so se, ker niso imeli svoje oblasti, spet zatekli k svoji kulturi. Prebujanje ljudi je imelo zlasti politične cilje. Vodje političnega gibanja so se spet obrnili na ljudi in se zanašali na moč preprostega ljudstva. Že Pestalozzi je rekel: »Le z vzgojo je mogoče dvigniti široke ljudske plasti« (Kunst, 1945–46).

Kulturno-prosvetno delo je zaradi težkih vojnih razmer potekalo ilegalno in na občasno osvobojenih ozemljih. Narodnoosvobodilna vojska je ohranjala stik z ljudstvom prek letakov, ciklostiranih časopisov, raznih oglasov in brošur. Organizirali so zborovanja, tako



imenovane mitinge, gledališke predstave, razne kulturne proslave in imeli javne govore. Literatura se je širila od vrat do vrat, zlasti po zaslugi mladih kurirjev.

Delno je to popisal tudi H. Zdešar v članku *Primorsko ljudstvo v borbi za slovensko osnovno šolo*, objavljenem v *Popotniku*, kjer govori o slovenskih šolah med vojno na Primorskem: »Tako po kapitulaciji Italije je začelo primorsko ljudstvo samo, brez vsake vzpodbude od vodstva, odpirati slovenske šole. Italijansko fašistično učiteljstvo je pobegnilo. Domov so se vračali v Italijo pregnani slovenski učitelji, ki so takoj zgrabili za delo. Na dan so prišle učne knjige in abecedniki še iz časa Avstrije in s pomočjo teh so primorske matere za časa fašizma na skrivaj učile svoje otroke slovenske besede. A bilo jih je še vedno premalo. Na mesta poklicnih učiteljev so stopili študentje in vsi oni, ki so bili večji slovenskega jezika v branju in pisanju. Med njimi si videl obrtnike, služkinje, kmetice, skrat-

ka tiste ljudi, ki so čutili vzgojni poklic. Niso bili to poklicni učitelji, bili so rojeni vzgojitelji.« (Zdešar, 1945.)

## PO LETU 1945

Navdušenje za prosvetljevanje, vzgojo ljudstva je trajalo tudi še prva leta po vojni. Prosvetni delavci so bili vsi strokovnjaki in umetniki. Imeli so moralno dolžnost izobraževati preproste ljudi, in so jih zato preprosto pridružili k sindikatu učiteljev. Začel je izhajati list Prosvetni delavec, kot priloga Popotnika, osrednje revije za učitelje in predhodnik današnje Sodobne pedagogike. Poročal je o prosvetnem delu.

Politična prelomnica v Jugoslaviji leta 1949 je povzročila velike spremembe tudi v pogledih na vzgojo ljudstva in usodno vplivala na prosvetno delo. Prosvetni delavci so bili leta 1950 izločeni iz sindikata. Ostal je samo še sindikat učiteljev. Znana imena prosvetarjev so izginila neznano kam. Iz tiska so izginile prejšnje teme o prosvetnem delu. Tudi v pedagoškem tisku je bilo vedno več državnobirokratskih objav, kot so uradna poročila z raznih kongresov, prevodi iz ruščine. Državna birokracija je varovala etatistični pristop k državi. Velik vpliv sta imeli vojska in tehnokracija v proizvodnji.

*Po letu 80 smo  
priča pravi eksploziji  
izobraževanja  
odraslih.*

Obdobje samoupravljanja v šestdesetih letih in pozneje ni predvidevalo vzgoje ljudi. Nihče se ni resno zamislil, ali so ljudje usposobljeni za take, od zgoraj z zakonom postavljene družbene odnose. Zato ni čudno, če se je samoupravljanje povsem izjalovilo; saj ga je diktirala država in ni izhajalo iz ljudi. Izobraževanje odraslih se je sicer razvilo v poseben sistem, vendar podrejeno proizvodnji in njenim ciljem. Slovenija je celo preimenovala ljudske univerze, nastale konec petdesetih let, v delavske univerze, da je bilo vse bolj v skladu z obstoječo ideologijo.

## POLITIČNA IN PROSVETNA POMLAD

Prosvetno delo se je začelo ponovno prebujati skupaj s »politično pomladjo« v drugi polovici osemdesetih let. Na področju izobraževa-

nja odraslih je bila prva znanilka »znanja za ljudi« Univerza za tretje življenjsko obdobje. Prvi študijski krožek smo imeli v Sloveniji leta 1984. Letos praznuje že svojo petnajstletnico. Univerza za tretje življenjsko obdobje je pritegnila k učenju najbolj zapostavljen del prebivalstva – upokojujence in starejše ljudi. Odigrala je pomembno vlogo pri humanizaciji izobraževanja nasploh. Javno spoznanje, da je možno tudi izobraževanje z radostjo in ne samo pod pritiski, kot je v šoli, je bilo vedno bolj glasno. Od takrat je Univerza za tretje življenjsko obdobje v stalnem porastu. Danes jih imamo v Sloveniji že 13.

Konec osemdesetih let so se začeli v javnosti spet pojavljati stari slovenski simboli, kot je lipov list. Čutiti je bilo, da se v ljudeh nekaj poraja. Na plakatih so se pojavile etnološke in naravne značilnosti Slovenije: kozolec, potica, Julijske Alpe, morje, šport, Postojnska jama itd. Vedno bolj sta se širili paroli: »Na sončni strani Alp« in »Z ljubeznijo iz Slovenije«. Prosvetno delo se je začelo spet porajati spontano in med ljudmi. Kmalu nato smo bili priče pravi eksploziji izobraževanja odraslih, ki še danes narašča. Obuja se interes za kulturo, tradicijo in zgodovino. Iskanje znanja je pljusnilo tudi v sosednje države, kamor se naši ljudje zatekajo po znanje, če ga ne najdejo doma.

Društva se danes zelo hitro množijo. Gospodarski razvoj povezujejo s kulturnim in znanstvenim razvojem (akcija 2000 raziskovalcev). Načrti in uresničevanje razvoja se prenašajo vedno bolj na lokalno raven, v občine, tja, kjer ljudje živijo in rešujejo svoje probleme. Prestrukturiranje gospodarstva brez izobraževanja odraslih, prosvetnega dela in kulture ni mogoče več izpeljati. Vedno bolj prevladuje mnenje, da tako posameznik kot ustanova ali država lahko sežejo tako daleč, kolikor jim omogočajo lastne sposobnosti, osebne lastnosti in znanje.

Leta 1992 je vlada ustanovila razvojno-upravni in raziskovalni Andragoški center Slovenije. Istega leta so v okviru projekta Tempus in sodelovanja več evropskih univerz uvedli na Filozofski fakulteti samostojni študij andragogike (andragoški predmeti so bili prej, od leta 1972, samo v okviru študija pedagogike). K oživljanju prosvetnega dela je največ pripomogel razvojni projekt Študijski

Po osamosvojitvi Slovenije in nastanku nove države leta 1991 smo dobili tudi zakonske osnove za bolj sproščeno nastajanje društev in prostovoljnih organizacij. K temu spodbuja Slovenijo tudi Evropska skupnost.

krožki in sociokulturna animacija, ki sta ga skupaj zasnovala Andragoški center Slovenije in Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete. Sociokulturna animacija je bila eden od novih študijskih predmetov v diplomskem študiju. Študijski krožki kot majhne skupine ljudi, ki se učijo in svoje znanje tudi takoj uporabljajo v tem, kar počno, so se hitro širile tudi v zelo majhne kraje. Študijski krožki so že do sedaj veliko pripomogli ne samo k učenju ljudi, ampak tudi k demokratizaciji socialnih odnosov. Andragoška poletna šola (prva je bila leta 1995 v Ajdovščini) zbira strokovnjake iz vse Slovenije, da skupaj spoznavajo izobraževanje ljudi za osebni in lokalni razvoj. V svojih letnih enotedenskih seminarjih opravlja to poslanstvo že peto leto. Širi in uveljavlja skupnostno izobraževanje, da bi omilili v prehodnih časih nevaren pojav individualizma, če že ne egoizma.

Prosvetna misel se od leta 1996 dalje širi med ljudmi tudi prek vsakoletnega Tedna vseživljenjskega učenja. Ob tej priložnosti pritegnejo k sodelovanju ljudi, ki jih navadno ne srečamo med študenti. V nastopih se izobraževanje ljudi prepleta z lokalno kulturo, gospodarskimi možnostmi, preživetjem in načrti za prihodnost.

Andragoško društvo Slovenije je leta 1995 ustanovilo prvo slovensko strokovno-znanstveno revijo za vzgojo in izobraževanje odraslih Andragoška spoznanja. Povezuje andragoško prakso in znanost, izobraževanje s kulturo in dogajanjem v gospodarstvu in družbi. Vendar prosvetnega dela ni mogoče omejiti

na poklicne dejavnosti, eksperte in določeno znanost. Odvija se le kot široko, spontano gibanje med ljudmi, kjer ga oplemenitijo človekove potrebe, želje in načrti, ter sredi življenja, kjer se znanje, sposobnosti in lastnosti ljudi takoj uporabijo.

Iz obdobja besed prehajamo v obdobje dejanj, od velikih sistemov in institucij v dogajanje v majhnih skupinah. Izobraževanje in prosvetno delo ne sme biti samo sebi namen, osamljeno, temveč vpleteno v neposredno življenje, kjer najde svoje mesto samo razvit človek.

Priče smo novemu obdobju prosvete, časa, ki se posveča ljudem in iz njih izhaja; to pa naj ne pomeni, da zanemarja potrebe skupnosti in družbe.

## LITERATURA

- Goleman, Daniel, 1996: *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing, London.
- Jug, Jurij (urednik), 1998: *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih*, Moderna organizacija, Kranj, 1997.
- Juhant, Janez, 1989: *Krekovo berilo*, Mohorjeva družba, Celje.
- Kunst, Viljem in Zlata, 1945–46: *Prva ura risanja*, Popotnik, zv. 53, 1945–46, str. 19–25
- Ličen, Nives, 1995: *Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja*, Andragoška spoznanja, zv. 2, št. 3, 1995.
- Maroti, Andor, 1998: *Is still a place for enlightenment in our post-modern era*. Gradivo za mednarodno konferenco ISCAE 1998, ACS, Ljubljana.
- Mlačnik, Jana, 1998: *Kmetijski tečajji na Kranjskem od leta 1870 do prve svetovne vojne*. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, diplomska naloga, 1998.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, IV. knjiga, 1985, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Zavrnik, Braco, 1996: *Anton Martin Slomšek*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Zdešar, Henrik, 1945: *Primorsko ljudstvo v borbi za slovensko osnovno šolo*, Popotnik, zv. 63, 1945/46, str. 56–59.
- Žgeč, Franjo, 1923: *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Udruženje jugoslovenskih učitelja, poverjeništvu, Ljubljana.

## Makoto Jamaguchi: ŽIVETI Z IZOBRAŽEVANJEM ODRASLIH

Znova smo se srečali z MAKOTO JAMAGUČI (MAKOTA YAMAGUCHI), profesorico primerjalne andragogike z Univerze Rjucu Kejdžaj na Japonskem. Tokratno srečanje je bilo v Sloveniji, in sicer na konferenci ISCE, Mednarodnega društva za primerjalno andragogiko, ki je v organizaciji Andragoškega centra Slovenije potekala v Radovljici.

Makoto Jamaguchi je najprej končala študij biologije. Študirala je kar šest let, ker se je v času njenega študija študijski program spremenil in se tako tudi podaljšal, vsaj zanjo, ki je bila takrat na sredi študija. Med študijem je ustanovila Unescov klub študentov in sodelovala v Unescovem mirovnem gibanju. Od takrat se zanima za izobraževanje za mir in razumevanje med narodi. Doslej je opravljala vrsto mednarodnih funkcij, med drugim je bila podpredsednica Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih (ICAE). Kot študentka raziskovalka na Inštitutu za izobraževanje na Univerzi v Londonu se je zanimala predvsem za ženska vprašanja, še posebno vprašanja poklicne uveljavitve žensk. Doktorirala je iz človekovih pravic. Na ministrstvu za socialne zadeve je bila odgovorna za izobraževanje staršev in mladih. Njena delovna in raziskovalna preteklost je tako nadvse bogata. Postala je tudi redna profesorica na svoji univerzi, kar je za japonsko žensko izjemno. Samo na njenem oddelku jo obdaja kar sto moških kolegov, profesorjev. Sicer je res, da Japonska premore dosti izobraženih, celo zelo izobraženih žensk, vendarle pa so v tradicionalni japonski družbi ključni položaji še zmeraj predvsem v moških rokah. S profesorico Jamaguchi, ki se bo naslednje leto sedemdesetletna upokojila, smo se pogovarjali o marsičem, tudi o skupnostnem izobraževanju na Japonskem.

**Je skupnostno izobraževanje pri vas podobno npr. angleškemu ali irskemu?**

M. J.: To izobraževanje je pri nas zelo razvito in ima dolgo preteklost. Na Japonskem imamo npr. »javna poslopja državljanov«, nekakšne skupnostne centre. Tam se je mogoče vključiti v razne kulturne dejavnosti, se udeležiti izobraževanja staršev ali pa je tam moč preučiti ženska vprašanja, ki so na Japonskem še posebej občutljiva. Na položaj japonskih žensk namreč vpliva tako tradicionalna podrejenost možu kot zahteve sodobnega življenja, ki jih silijo v neodvisnost. V te centre prihajajo ljudje vseh starosti, tudi starejši. Slednji se tam pogosto ukvarjajo z jogo in raznimi igrami. Prihaja pa tudi vse polno gospodinje. Te so navadno zaposlene le štiri ure. Možje delajo ves dan, otroci so v šoli, popoldne pa navadno še v nekakšni dodatni šoli, pripravljalnici na sprejemne izpite v srednje šole. Tako imajo te gospodinje v primerjavi z drugimi veliko časa in skupnostni centri so kot nalašč za njih. Pa tudi moški prihajajo in se vključujejo v tečaje kuhanja za moške.

**Ko sva ravno pri njih, kako pa se izobražujejo japonski moški?**

M. J.: Zanje res ni težko. Veliko je izobraževanja na delovnem mestu. Pa tudi moški živijo zunaj hiše. Tako se velikokrat zberejo in skupaj ustanovijo kakšen študijski krožek. To je zelo preprosto. Dajo v časopis oglas, da se želijo učiti tega ali onega in da iščejo somišljenike, in jih tudi najdejo. Velikokrat najdemo moške tudi v skupinah, ki se učijo japonskega načina bobnanja. No, to izobraževanje je bolj glasno ...

**Kakšne pogoje je treba izpolnjevati za vpis v skupnostni center oziroma »javno poslopje državljanov«?**

M. J.: Izobraževanje je tam zvečine za začetnike na posameznem področju, ima pa to prednost, da je brezplačno in vsem dosegljivo. Ko

človek zaključi takšne začetne tečaje, gre lahko v kulturni center. Te kulturne centre, ki jih je vse polno, so ustanovile verige velikih trgovin, železnice, velike novinarske hiše, radijske postaje. Tam se lahko učite npr. kitajskega jezika v skupini, v kateri ni več kot 15 oseb, kar je za Japonsko nenavadno. Lahko rišete, slikate, se učite igrati tradicionalno japonsko koto glasbo. To izvajajo na glasbilih, ki imajo pogosto svilene strune. Vendar so te izobraževalne oblike, ki so vse na višji stopnji zahtevnosti, drage.

**Ko nekdo zaključi tečaj v Kulturnem centru ali »kulturni industriji«, kot pravite, kam se nato lahko vpiše?**

M. J.: Lahko se vpiše v celo vrsto tečajev in programov za odrasle na posameznih univerzah. Teh je na Japonskem zares veliko. Veliko število univerz, 80 nacionalnih in kar 500 zasebnih, bo najverjetneje postalo v prihodnosti težava, kajti japonsko prebivalstvo se hitro stara in mladih primanjkuje.

**Vemo, da je vaša dežela zelo urbanizirana. Pa vendar, kakšno pa je izobraževanje odraslih na vasi?**

M. J.: Ljudje se veliko učijo računalništva. Največkrat so tečaji kar po internetu. Tudi za mlade ljudi na vasi je internet, v katerega je moč vstopiti z dvema udarcema na tipkovnici, velika prednost. Sicer pa, naši mladi ljudje so res izobraženi. Kar 50 odstotkov mladih ima višjo ali visoko izobrazbo. Drugih 50 odstotkov pa jih zaključi kakšno poklicno izobraževanje in gredo v življenje s spričevalom poklicne šole. Te šole so v rokah ministrstva za trgovino in v rokah podjetij. Tako ima npr. japonsko elektrogospodarstvo celo vrsto tečajev in programov vseživljenjskega izobraževanja pa tudi izobraževanja za mlade.

**V takšnem, zelo selektivnem sistemu vsaj nekateri gotovo ne zmorejo pritiskov. Kaj naredite z njimi?**

M. J.: Vse več je tistih, ki ne končajo nižje srednje šole. Ti še zmeraj hodijo v šolo, čeprav ne v razred. Vsak dan gredo v »sobo za zdravljenje« in se tam ves dan v prijetnem ozračju zabavajo in pogovarjajo s prijatelji, učitelji in svetovalci, ki jih skušajo znova vrniti v šolo.



**V državi, kjer je ponudba izobraževanja tako pogostna in tako razvejana, je verjetno težko izbrati pravi program?**

M. J.: Ja, človek mora dosti vedeti, da se lahko prav odloči. To res ni preprosto. Odločanje pa gre do visoke starosti. Tudi starejši se učijo in izobražujejo za to, da kasneje lahko delajo kot vodiči v muzejih, galerijah, da znajo organizirati prireditve v svojem kraju ali četrti. Na japonskih olimpijskih igrah npr. je bilo kar 32.000 prostovoljcev, v bolnišnicah in hospitalih brez njih ne bi šlo. Prostovoljstva se Japonci učijo v skupnostnih centrih. Tam prejmejo izobrazbo tudi koordinatorji prostovoljcev.

**Zdi se, da je na Japonskem prostovoljstvo resnična vrednota. Ste tudi vi morda članica kakšne prostovoljne organizacije?**

M. J.: Sem predsednica mreže žensk v moji pokrajini Sajtama. Polovica teh žensk so medžerke ali podpredsednice družb. Druge spet delajo v javni upravi ali vladi. To skupino smo ustanovili po avstralski konferenci žensk in zdaj se njene članice ukvarjamo z vr-



sto vprašanj, da bi pripomogle k boljšemu življenju v pokrajini: s plačevanjem davkov, položajem žensk, z okoljskimi vprašanji, izobraževanjem naših otrok. Skušamo vplivati na vplivne ljudi in ob sprejemanju zakonov delujemo kot svetovalno telo. Imamo tudi vrsto predavanj, ki jih za nas opravijo zvečine ženske. Borimo se za enakopravnost spolov v naši družbi in vplivamo na državno politiko, ki se zdaj poglabljeno ukvarja s tem vprašanjem.

V pogovoru na konferenci ISCE ste spregovorili tudi o tem, kako se Japonci upokojujejo in izobražujejo. Vi se boste npr. upokojili naslednje leto, ko vam bo sedemdeset let. Kakšen je pri vas položaj starejših?

M. J.: Če mislite na njihovo izobraževanje, za to je poskrbljeno. Pa tudi, starejši so spoštovani. Imamo tudi »Nacionalni dan starejših ljudi«, ki ga praznujemo 15. septembra. Za delo z ljudmi v visoki starosti imamo socialne

delavce, ki se za to posebej usposabljaajo. Ker pa se japonsko prebivalstvo močno stara, so zdaj tudi zasebne univerze odprle mnogo tečajev iz varstva in skrbi za starejše. Zelo popularno je npr. »spričevalo o opravljenem tečaju iz starosti in staranja«, ki si ga pridobijo študenti sociologije ali drugih družbenih ved. Sploh pa je socialno varstvo nekaj, kar Japonci pogosto študirajo.

Pripravljamo se na leto starejših. Upamo, da nam bo do takrat uspelo vplivati na javno mnenje in mnenje strokovnjakov ter utrditi pravico starejših do izobraževanja in dejavnega razvoja.

M. J.: Prepričana sem, da vam bo to slej ko prej uspelo. Vseživljenjsko izobraževanje brez izobraževanja starejših ni vseživljenjsko. Zanj pa se, nenazadnje, v izobraževanju odraslih zares potegujemo.

Dušana Findeisen

# KAKO SE ODRASLI SPREMINJAMO

## Osebnostni razvoj in socialna komunikacija

avtorica: mag. Daniela Brečko

**S**tara domislica je, da se ljudje razvijamo in zorimo le v mladosti, in da je naš osebnostni razvoj zaključen približno s koncem obdobja adolescence. Potemtakem naj bi odraslost predstavljala relativno mirno obdobje brez velikih sprememb in pričakovanj. Toda prvi dvomi v stabilno odraslost so se začeli z opazovanjem in znanstvenim preučevanjem krize srednjih let. Ali je res vse, kar dosežemo v življenju, odvisno od zgodnjega otroštva?

Delo Daniele Brečko nam daje imeniten vpogled v zadevno problematiko, začenši z obširno razpravo, kaj je osebnost in kaj je razvoj. V svojem delu se je lotila tudi zgodovinskega pregleda pogledov na osebnost in razvoj, ker so jasno vidni premiki v razmišljanju in gledanju na človeka. Prikazani so pogledi različnih svetovnih mislecev, kronološko zaporedje paradigme pa daje slutiti, da razmišljanje o osebnosti še zdaleč ni zaključeno.

Avtorica se dokaj podrobno ukvarja z vprašanjem razlik med otroštvom in odraslostjo in izpostavi nekaj najbolj temeljnih ločnic. Vseskozi pa pri pisanju izhaja iz predpostavke, da je človek in potemtakem osebnost predvsem socialen konstrukt, njegov razvoj in zorenje pa sta odvisna tudi od vsakokratnih družbenih razmer v najširšem pomenu te besede.

In kako osebnostno zorimo in se razvijamo? Avtorica ponudi v razmišljanje več agensov, vse pa je moč razvrstiti v kontinuum različnih socialnih okolij, v katerem človek zadovoljuje svoje potrebe in v katerih biva. Tako jih razvrsti na tri socialna okolja in sicer družino, poklicno okolje ter okolje, v katerem posameznik preživlja svoj prosti čas.

V svojem delu izpostavi pomen različnih socialnih vlog, ki jih v življenju prevzemamo in

izpolnjujemo norme, vzorce in pravila, ki se vežejo na določeno socialno vlogo in jih je v zgodovinskem razvoju postavila družba ter njeni subjekti.

Posebej izpostavi pomen socialne komunikacije in trdi, da je družbena interakcija sporočil ključen faktor osebnostnega razvoja. Za zaključek pa lahko preberemo še zanimiv pogled na osebnostni razvoj ter nenehne spremembe v okolju.

Daniela Brečko se nam s pričujočo knjigo predstavlja kot resna raziskovalka osebnosti odraslih. Obsežno in včasih nevhvaležno problematiko je naredila dostopno in pregledno, tako da nam je podala velik del presojanja osebnosti in osebnostnega razvoja in hkrati ponudila v razmišljanje tudi cel kup drobnih vprašanj o nas samih.



dr. Zdenko Medveš

# 41. SALZBURŠKI POGOVORI »IZOBRAŽEVANJE V KULTURI – KULTURA IZOBRAŽEVANJA«

## Utrinki s poti

V organizaciji Avstrijske zveze ljudskih visokih šol so letošnje poletje potekali pogovori na temo »Izobraževanje v kulturi – kultura izobraževanja«. Sodelovali so udeleženci iz osemnajstih držav, med njimi Japonci, Izraelci, Latvijci in Slovenci. Pogovori so potekali pod geslom: Kultura je orožje, ki ga moramo znati nositi.

V plenarnem delu, ki mu je zmeraj sledila dolga diskusija udeležencev z dokaj različnimi pogledi (razumljivo, saj je tako prišla do izraza njihova osebna kultura ali kultura okolja!), so predavatelji predstavili svoja razmišljanja o vlogi kulture v današnjem svetu, v posameznikovem življenju in družbi, pa tudi v njenem ekonomskem razvoju. Diskusija je bila tu več kot potrebna, saj dokončnih odgovorov na to temo zares ni.

Ob večerih so se udeleženci zbrali ob pogovorih, ki so se sprožili ob predavanjih – predstavivah posameznih držav, pa tudi njihovega izobraževanja odraslih. Del programa so bile tudi umetniške in izrazne dejavnosti pa obiski Salzburga in Muzeja na prostem, ki priključijo v spomin nekdanje načine življenja na podeželju. Skratka, Salzburški pogovori so bili v znamenju kulture, njene vloge v globalizaciji in razvijanju lokalne identitete hkrati.

Ni naključje, da so se organizatorji odločili za to temo. Če smo nekoč govorili o interkulturalnosti, danes razmišljamo o nečem, kar so udeleženci poimenovali transkulturalnost. O tistem, kar preživi v svetu, kar se ohrani v neki skupni kulturi, ki jo omogočajo sodobna tehnologija, potovanja, izmenjave. Udeleženci so razpravljali o »koncu geografskih omejitev kulture«, o tem, da človek pravzaprav ne more zares vedeti, kaj je njegova kultura in kaj je v njej izposojeno. V krizi izobilja, ki povečuje nasprotja med ljudmi, nasprotja med revnimi in bogatimi, so kultura, usposobljenost za kulturo, izobraževanje odraslih način premoščanja razkorakov. Spoznanje teh pogovorov je, da so lahko vprašanja vrednot, družbenih

načel, vloga kulture in usposobljenosti za kulturo v naših kulturnih okoljih zelo različna. Tako zelo, da bomo v teh tokovih globalizacije potrebovali kulturne tolmače. Tolmače konceptov, pojmov, ritualov, itd.

Salzburški pogovori so bili priložnost za izmenjavo mnenj, zamisli o tem, kaj je kultura, usposobljenost s kulturo in usposobljenost za pridobivanje kulture. Izobraževanje v kulturi in za kulturo vsekakor ni samo umetnost. H kulturnemu izobraževanju sodijo tudi programi, kakršne pripravlja Ljudska visoka šola v Lienzu, ki pri udeležencih razvija usposobljenost za javna občila. Marginalizirane skupine dobijo besedo na nacionalnem radijskem programu. Udeleženci govorijo o sebi ali se pogovarjajo s tistimi, ki so sicer na robu družbe. Radijske programe se učijo pripravljati že prej in sproti. Ali pa tisti programi, ki jih pripravljajo v Tel Avivu na občinskem radiu, ki je povsem v rokah ljudi. Morda tudi tisti, ki so jih pripravili na Ljudski univerzi v Hamburgu z naslovom »Hamburg od spodaj ali Hamburg ponoči«. Udeleženci se srečajo s službami, ki zanje skrbijo ponoči. Oglejajo si pekarno, centralo taksijev, pošto, policijsko postajo, urgentno službo v kliničnem centru, diskoteko s tehno glasbo. Precej programov je namenjenih sodelovanju s pripadniki drugih kultur v soseskah.

Na Salzburških pogovorih so tekla tudi razmišljanja o odnosu med kulturo in državo. Govor je bil o neo-konservativizmu vlad. Nekdo je navedel Thomasa Hobbsa, ki pravi, da država, ki ne ve več, kako bi, postane avtoritarna. Avtoritarna na področjih, ki zadevajo človeka in družbo v njenem razvoju. V Salzburgu je bil govor tudi o tem, da gospodarstvo pritiska na kulturo in umetnost. Pri nas to slišimo drugače. Polde Bibič je v zborniku s Simpozija Kulturna politika v Sloveniji zapisal, da pravijo, da »je treba gospodarstvo zaščititi pred visokimi dajatvami, to pomeni zaščititi ga pred izobraževanjem, zdrav-

stvom in kulturo«. Ob tem se sprašuje, »koga bo v takšnih pogojih država sploh še zastopala?« Morda takšne državljane, ki »se bodo utapljali v neznanju, se dušili v utesnjenih duhovnih obzorjih?« Morda »kruljave brezzobe butce, ki bodo krevsali obloženi z orožjem, uporabiti pa ga ne bodo znali?« Bibič tu o kulturi razmišlja v sebi lastnem sočnem jeziku igralca. Vendar so tudi udeleženci Salzburških pogovorov ugotovili, da je kultura zdaj stvar ljudi bolj kot države, ki naj ji zgolj pomaga. Tudi na področju kulture namreč od

države pričakujemo, da se vede kot država blaginje in zanjo »skrbi«. Strinjali so se, da kulturna politika pravzaprav zavira razvoj kulture, ki raste iz ljudi. Spoznali pa so tudi, da kultura, če naj uporabim Bibičeve besede, zares pomaga nositi orožje. Kulturna usposobljenost ali usposobljenost s kulturo se tako kaže tudi v tem, da človek lahko posrka, sprejme novo tehnologijo in znanje. Vprašanje izobraževanja in vprašanje kulture pa je še, ali ju bo znal, zmogel in želel uporabljati.

Dušana Findeisen

## ČETRТА ANDRAGOŠKA POLETNA ŠOLA

Letošnja Andragoška poletna šola je potekala pod naslovom »Izobraževanje za boljšo zaposljivost ljudi v kraju«. Okrog trideset udeležencev iz vse Slovenije je med 8. in 12. junijem sodelovalo v pogovorih, delavnicah, prisluhnilo predavanjem in spremljalo večerni kulturni program v Ajdovščini, mestecu z antičnimi koreninami in prijaznimi ljudmi. Udeležence izobraževalnih dejavnosti kakor tudi goste večernega kulturnega programa, ki ga je pripravila ravnateljica Lavričeve knjižnice Zdenka Lulik Žigon, so že četrtič zapored z veseljem sprejeli v tej knjižnici.

Poletno šolo je organizirala Katedra za andragogiko Filozofske fakultete iz Ljubljane in vodila prof. dr. Ana Krajnc. Začela se je s pozdravnimi govori župana mesta Kazimirja Bavca, predstavnika ministrstva za šolstvo in šport mag. Jožeta Miklavca in direktorice Zavoda za kulturo in šport Aleksandre Trebižan.

Dnevi so bili razdeljeni v tri dele. Dopoldanski, predavateljsko obarvan del je bil najbolj klasičen, zajemal je teoretična predavanja, popoldan so bile na vrsti razprave, delavnice in delo v skupinah, zvečer pa zabava. Prav večerna srečanja, namenjena neformalnemu druženju med domačini in udeleženci poletne šole, spoznavanju kulturne dejavnosti kraja, so ena od značilnosti te šole. Letos so prisluhnili Tamburaškemu orkestru »Danica«, predstavitvi raziskovalne dejavnosti na ajdovski osnovni šoli Danila Lokarja ter predstavitvi turistične publikacije Vipavska dolina – mali slovenski Eden, ki sta jo pripravila dr. Miro Kline in Iris Suban, pospremil pa nastop kvinteta Ventus. Zadnji večer so druženje popestrili člani Univerze za tretje življenjsko obdobje iz Ajdovščine in domači pevski zbor »Večernica«.

Tudi v popoldanskem sklopu dejavnosti so imeli pomembno vlogo domačini. Letos so se udeleženci odločali med dvema skupinama, in sicer: »Moja zaposljivost ali kaj bi lahko počel« in »Ugotavljanje lokalnih razvojnih možnosti«. Delo v skupinah je slonelo na neposrednih praktičnih aktivnostih, analizi lokalnih primerov, ugotavljanju potreb na terenu. Učenje je potekalo na osnovi osebnih sti-

kov z domačini. Prva skupina se je v popoldanskem delu srečala z brezposelnimi in z njimi opravila intervjuje, spoznala njihove individualne zgodbe, ogledala si je primere animacije ljudi in pripravila poročilo o zaposljivosti vprašanih. Druga skupina je proučevala lokalne možnosti in razvojne projekte Vipavske doline v obliki študije primera. Učenje je potekalo sredi življenja. Intenzivno enotedensko izobraževanje je prepletalo teorijo s praktičnimi vajami in izkustvi, zato je zahtevalo od vseh sodelujočih precej medsebojne prilagodljivosti, lastne aktivnosti, sprejemljivosti za druge ljudi in za novosti.

Namen poletne šole je bil pokazati na pozitivne vidike brezposelnosti, drugačne možnosti zaposlovanja in na vlogo izobraževalcev odraslih pri nastanku in razvoju lokalnih zaposlitvenih pobud. Vse to se je izražalo v dopoldanskem delu, ko so nastopili:

dr. Konrad Elsdon, profesor z Univerze v Nottinghamu, s predavanjem o izobraževanju v prostovoljnih organizacijah,

dr. Sonja Kump, s predavanjem o nastajanju in pomenu društev,

mag. Dušana Findeisen, predstavila je solidarnostno gospodarstvo kot svet skupnega učenja in zaposlovanja,

mag. Sabina Jelenc, z delavnico o vzgoji za dejavno državljanstvo in uveljavljanje v poklicu,

dr. Ana Krajnc, predavala je o novih oblikah dela in družbeni integraciji ljudi,

dr. Nena Mijoč, predstavila je načrt za samostojno učenje.

Nastope je zaključila okrogla miza »Kakšno prihodnost si lahko zgradimo«. Dr. Elsdon je poudaril, da za prihodnost odgovarjamo ljudje, zato je pomembno, kakšne aktivnosti izbiramo, kaj bomo storili, in ne le, kaj pričakujemo. Zaposljivosti ljudi ne povečujemo le na ta način, da jim ponujamo nova delovna mesta, ampak predvsem z razvijanjem njih samih, da si bodo znali poiskati delovno mesto oziroma si ga ustvariti, da bodo sposobni gledati in videti čez okvire naučene rutine. Človek si mora upati, drzniti storiti korak v novo. Človek ni kot reka, ki teče po koritu in se prilagaja, človek je kot voda, ki si korito



oblikuje. Ljudje morajo imeti možnost izbirati in nositi odgovornost za svojo izbiro. Odgovornost se navezuje na samozavest posameznika, je poudarila dr. Krajncева, in na prehajanje iz individualizma v skupnost.

Sprašujemo se o skupnosti ljudi in o odgovornosti izobraževalcev odraslih pri oblikovanju skupnosti. Naše stoletje označujejo nasilje, tehnološki napredek, hitro naraščanje prebivalstva, politični preobrati ... Politične spremembe ob prehodu dveh blokov v enega in hkratnem sesujanju ene od prevladujočih ideologij so še posebej občutile nekdanje države s socialistično in komunistično ureditvijo. Kaj vse to pomeni za naslednje tisočletje? Zanimivo je razmišljanje Evgena Bavčarja, sooblikovalca okrogle mize. Ta slovenski filozof, ki živi v Parizu, ločuje med prihodno-

stjo in bodočnostjo. Prihodnost je v rokah politikov in tehnologij, bodočnost pa je v rokah ljudi, ki razmišljajo dlje. Med temi so tudi učitelji, izobraževalci odraslih, ki »sanjajo« na daljši čas. Gremo v prihodnost, ampak misliti moramo na bodočnost. Ljudje, ki verjamejo v bodočnost, delajo za človeka: zoper droge, zoper brezposelnost, zoper prostitucijo ... Današnji človek potrebuje smisel, potrebuje bodočnost, ne le prihodnost.

Ajdovski poletni dnevi so minili v zadovoljstvo organizatorjev in udeležencev. Prijetni vtisi ob srečanjih z novimi ljudmi in tudi s starimi znanci, ki so bili že četrtič na Andragoški poletni šoli, nova spoznanja in doživljanja so razlogi za željo, da bi se prihodnje leto spet srečali v Ajdovščini.

Nives Ličen

## Delavnica DETC- Distance Education Training Wokshop

6-8 oktober, 1998,

Center for Continuing Education, University of Notre Dame, Indiana.

Teme:

- raziskave na področju izobraževanja na daljavo,
- razvoj usposobljenosti za delo On-line,
- Internet kot oprema služb za študente,
- izobraževanje osredotočeno na študenta,
- motivacijska teorija in izobraževanje na daljavo,
- kako najti in usposabljeni pisce programov,
- kako izdelati slušne in video posnetke,
- napredovanje v izobraževanju na daljavo vojaških oseb,
- ocenjevanje, vrednotenje in motivacija študentov,
- kako kar najboljše uporabiti Internet

Informacije: Distance Education and Training Council - 1601  
18th Street, NW Washington, D.C. 20009. 202-234-5100

# Povzetki/Abstracts

mag. Dušana Findeisen

## O kulturi in izobraževanju odraslih

Avtorica piše o vlogi kulture v življenju in izobraževanju odraslih ter razvoju posamezne družbe. Govori o izobraževanju odraslih, ki naj poveže osebno kulturo posameznika s tisto kulturo, ki najbolj omogoča razvoj. Razpravlja o pomenu kulture v izobraževanju marginaliziranih skupin in pojem usposobljenosti s kulturo ter usposobljenosti za kulturo v povezavi s temi skupinami približa pojmu socializacije in vzgoje odraslih. Usposobljenost za kulturo je ena ključnih usposobljenosti človeka. Ključna zato, ker tako kot pismenost ali numeričnost najbolj poveča vse druge sposobnosti in usposobljenosti.

Dušana Findeisen, M. A.

## On Culture and Adult Education

The author examines the role of culture in life and education of adults. Similarly she discusses the role of culture in the development of society. She goes on considering adult education, the role of the latter being linking and individual's culture with that culture of the environment that is most able to encourage development. She deals with the role of culture in the education of marginalized groups in relation to the notion of cultural qualification and cultural competence. In doing so she draws some parallels between the two notions and those of socialisation and education of adults. Cultural competence seems to be one of the key qualifications in an individual since its role is to augment all his or her other capacities in the way of numeracy or literacy.

mag. Sabina Jelenc Krašovec

## Nekateri sociološki vidiki spreminjanja vloge izobraževanja odraslih v družbi

Sabina Jelenc piše o razvoju funkcij izobraževanja odraslih v povezavi z družbenim razvojem. Dotakne se tudi nekaterih temeljnih vprašanj in dilem, kot so vloga učenja in izobraževanja, ter znova preuči nekatere definicije izobraževanja odraslih. Pri opredeljevanju vloge izobraževanja v družbi se opre na nekatere sociologe, med drugim Durkheima, ter na

dve razlagi družbene vloge izobraževanja odraslih, ki ju opredeljuje kot vzročno in funkcionalistično. Nazadnje prikaže nekatere sociološke šole, ki obravnavajo izobraževanje. Pri tem omenja funkcionalizem, marksistični pogled in interpretativni pristop.

Sabina Jelenc Krašovec, M. A.

## Some Sociological Aspects of the Change in the Role of Education of Adults in Society

Sabina Jelenc discusses the development of educational functions in relation to the development of society. She focuses on a number of issues and dilemmas concerning the role of learning and education in dwells upon some definitions of adult education. In defining the role of education in society she refers to sociologists like Durkheim, etc. and to essentially two explanations of the social role of adult education, these two explanations being the causative and functional explanation. Finally she examines sociological schools dealing with education. In doing so she discusses functionalism, Marxist perspective and interpretative approach.

Nataša E. Jelenc

## Ugotavljanje in potrjevanje znanja

Avtorica v svojem prispevku predstavi projekt Ugotavljanje in potrjevanje znanja (UPZ) in meni, da je tovrsten projekt nujno potreben, saj veliko odraslih želi formalno dokazati in potrditi znanje, ki so si ga pridobili zunaj formalnih oblik šolanja. Predpostavi, da bi moral UPZ potekati v več fazah in sicer skozi pripravo standardov znanj in spretnosti, pripravo različnih ocenjevalnih metod ter samo ugotavljanje znanja, ki naj bi potekalo v obliki poglobljenega pogovora med kandidatom in posebej za to usposobljenim svetovalcem. Proces in posamezne faze UPZ-ja v prispevku tudi podrobno definira.

Nataša E. Jelenc

## Knowledge Testing and Evaluation

In the paper Jelenc presents the project entitled Knowledge Testing and Evaluation (hereafter: NTE). She believes in

the importance of the project: many adults want to formally prove and evaluate their knowledge acquired outside formal educational institutions. Jelenc suggests that NTE should be carried out in multiple phases. Initially, standards for measuring knowledge and skills, and evaluation methods should be developed. The actual knowledge would be evaluated in the form of exhaustive interviews conducted by specially trained counsellors. Jelenc specifically defines the process of realisation and particular phases of NTE.

dr. Konrad Elsdon

## Prostovoljne organizacije in izobraževanje odraslih

Avtor v prispevku govori o tem, kaj so prostovoljne organizacije, in o njihovi vlogi. Posveti se vprašanju izobraževanja odraslih v takšnih organizacijah in še posebej učenju in spreminjanju članov. Pri tem se opira na študijo, ki jo je izdelal s sodelavci. Ena bistvenih ugotovitev je, da prostovoljne organizacije že zaradi svojih organizacijskih ciljev, kot so slikanje, petje, skrb za ljudi v stiski, itd., navedejo člane na obilico učenja, še posebej vsebinskega učenja. Prostovoljne organizacije pa ponujajo tudi veliko priložnosti za t. i. socialno učenje in spreminjanje. Čeprav se vprašanci zvečine niso dobro zavedali nasledkov učenja in spreminjanja v prostovoljnih organizacijah, so s pomočjo pozornih spraševalcev in poslušalcev prišli do nenadnega spoznanja o obsegu in pomenu tega, česar so se naučili. Avtor sklene prispevek z mislijo, da lahko formalno izobraževanje odraslih v učenju prostovoljnih organizacij najde marsikateri navdih. Pa tudi za to učenje ne bo odveč, če se opre na spoznanja in metode formalnega izobraževanja odraslih.

Konrad Elsdon, Ph. D.

## Voluntary organisation and adult education

The author starts by offering a definition of voluntary organisations. He then discusses their importance and role, focu-



sing on the issue of adult education within these organisations. He also dwells upon learning and change of voluntary organisation members, making use of the results of a study he conducted together with his collaborators. One of their findings has been that voluntary organisations, due to their organisational targets like painting, singing or caring for people in need, lead their members to learning, i.e. essentially content learning. Moreover, voluntary organisations offer a fair number of opportunities for social learning and change. In spite of the fact that the respondents were mostly not aware of the outcomes of their learning and change, careful listeners conducting the interview made them understand the importance of the learning they had gone through. The author concludes by pointing out that formal education of adults can get its inspiration in learning in voluntary organisations. On the other hand, such learning would benefit greatly from findings and methods of formal education of adults.

mag. Jana Kalin

#### Moralni razvoj osebnosti

Izobraževanje na področju osebnostnega razvoja je vseživljenjski proces, tako kot osebnostni razvoj sam. V prispevku predstavimo različne psihološke teorije in njihove poglede na moralni razvoj, ki je sestavni del osebnostnega razvoja, nato pa se omejimo na oblikovanje in spreminjanje stališč in na vlogo izobraževanja v teh dveh procesih. Več pozornosti namenjamo pogledom kognitivnih teorij z razlago teorije L. Kohlberga in teorije J. Rest. V procesu oblikovanja in spreminjanja stališč poseben poudarek namenjamo pomenu okolja oz. skupine, ki ji posameznik pripada in vplivu osebnostnih lastnosti in izkušenj. Soočamo vplive oz. prednosti in pomanjkljivosti psihologije prepričevanja ter vzgoje in izobraževanja z namenom oblikovanja in spreminjanja stališč ob zavedanju, da so stališča sestavljena iz kognitivne, emotivne in konativne (aktivnostne) dimenzije.

Jana Kalin, M. A.

#### Moral Personality Growth

Learning in terms of personality growth is a life-long process, just as per-

sonality growth itself is a life-long process. Kalin presents a number of psychological theories and their impact on moral development - which is an integral part of personality growth. The paper further treats the formation and changing of beliefs, and the role of education in the two processes. Great emphasis is put on cognitive theories; Kalin explains those formulated by L. Kohlberg and J. Rest. In discussing the process of shaping and changing one's views, special emphasis is put on the environment, or rather the social group an individual belongs to, and on the influence of personality traits and experience. The paper juxtaposes the influence - strengths and weaknesses - of the psychology of persuasion and education on forming and changing one's views, taken into consideration that views consist of cognitive, emotive and conative dimensions.

mag. Nives Ličen

#### So pravljice tudi za odrasle?

V družini se otroci in odrasli medsebojno učijo. Njihova skupna doživetja so dragocene izkušnje. Prijetnost in kakovost družinskega življenja ne nastane le na osnovi ekstenzivnega znanja, ki vključuje predvsem racionalno komponento, ampak sloni na čustveni inteligenci, stališčih in vrednotah. Pri razvijanju teh ima pravljica zgodba svoje mesto za odrasle in otroke. Odrasli prek zgodb po eni strani spoznavajo sami sebe, svoja razmišljanja, vrednote, dožemanje sveta, po drugi strani načrtujejo sporočila, ki jih želijo predati svojim otrokom. Zgodbe so ena od možnih vsebin skupaj preživetega časa, so vir zabave in smeha, ki je odlično ozračje za ustvarjanje dobrih družinskih odnosov.

Nives Ličen, M. A.

#### How Good are Fairy Tales for Adults?

Children and adults can learn together in family. Their living together is a valuable experience. Family life can be made agreeable and instructive not only as a result of extensive knowledge, displaying mostly a rational dimension, but also due to emotional intelligence, attitudes and values. Fairy tales can be an incentive for personal development of both children and adults. To adults they offer an opportunity to get to know themselves better, to understand better their thoughts, values, environment. On the other hand, they help them formulate messages they

would like to pass on their children. Fairy tales are one of the possible contents for the time family members spend together. Moreover, they are a source of entertainment, laughing and they create an excellent atmosphere for good family relationships.

dr. Bogomir Novak

#### Vzgoja za prožno osebnost

Prožna osebnost je tista, ki transformira hkrati kulturno okolje in sebe. Postmoderna osebnost je hkrati kontemplativna in aktivna, obrnjena navznoter k zamišljanju ustvarjalnega akta in navzven k realizaciji v proizvodu. Prožna osebnost je nasproti odvisni osebnosti z masko avtonomna, zrela, zdrava, uravnotežena, stabilna in interaktivno prilagodljiva na spremembe. Razvoj prožne osebnosti je zaradi vedno hitrejših sprememb življenjska nuja in naloga. Vpliv poklicnega dela odraslih na vzgojo otrok je tudi sam pogojen s prejšnjo (ne)prožno družino in (ne)prožnim podjetjem oz. ustanovo, kjer so zaposleni. Prožni vzgojni slog ni niti represiven kot v preteklosti, niti zgolj permissiven, ki daje vse na otroka, ampak je srednja pot med obema. Slog vzgojiteljev je odvisen od njihovega odnosa do življenja (igra, samovzgoja) in ne le od dela. Danes je prožnost način kakovostnega obvladovanja družbenih in osebnih sprememb.

Bogomir Novak, Ph. D.

#### Education for Flexible Personality

Flexible personality transforms both cultural environment and itself. Post-modern personality is both contemplative and active. On one hand, it is subject to inner imagination of a creative act, and on the other hand, to creation of a tangible product. What is more, flexible personality is also autonomous, mature, healthy and well balanced, as well as stable and responsive to the demand for change. Due to ever quicker changes, flexible personality is a must. And it is a task. The impact of professional work of adults on the education of children, however, is being conditioned by the ex-rigid family and rigid enterprises or institutions in which adults are employed. Nevertheless, flexible educational style is not repressive, as it used to be, nor permissive and totally concentrated on the child. It is a choice between the two qualities. The educators' style is dependent on their attitude towards life (play and self-education) and not only towards work. Nowa-

days, flexibility is a way towards quality management of social and personal changes.

Ladi Škerbinek

### **IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ZA DUŠEVNO ZDRAVJE**

Avtorica v prispevku razmišlja o vseživljenjskem izobraževanju ter njegovemu vplivu na kakovost človekovega življenja. S pomočjo izobraževanja lahko pri ljudeh dosežemo drugačen pogled na zdravje, vzpostavimo drugačen odnos do njega, predvsem pa ozavestimo dejstvo, da smo sami odgovorni za lastno zdravje in dobro počutje. Večina duševnih bolezni je posledica daljših psihičnih obremenitev in ker v psihiatriji prav tako velja načelo bolje preprečevati kakor zdraviti, je še toliko bolj razumljiva velika vloga vzgoje in izobraževanja, pri čemer bi morali dati poudarek predvsem na vzgojo čustev, vzgojo k odpornosti do porabniške družbe, k zdravi storilnostni motivaciji, na vzgojo za uravnoteženo in zdravo življenje.

Ladi Škerbinek

### **ADULT EDUCATION AND MENTAL HEALTH**

Škerbinek writes about life-long education and its influence on the quality of life. Through education, people assume a different attitude towards health, and above all develop an awareness that they are themselves responsible for their health and general well-being. The majority of mental disorders spring from prolonged psychological pressures. Psychiatrists believe in the principle »Prevention is better than cure«, and it is therefore understandable that strong emphasis should be put on education, particularly education leading to formation in the emotional sphere, resistance to consumerism, healthy productivity motivation, and a balanced and healthy life.

mag. Metod Černetič

### **GOSPODARSKI RAZVOJ IN RAZVOJ ČLOVEKOVIH ZMOŽNOSTI**

V prispevku avtor obravnava nekatere dileme in vprašanja pri načrtovanju izobraževanja v delovni organizaciji, zapletenost razmerja med tehnološkim razvojem in izobraževanjem, razvojni prepada med razvitimi in nerazvitimi gospodarstvi ter cilje družbenega razvoja Slovenije. Poudarja, da naj bi izobraževalni programi omogočali predvsem fleksibilnost zapo-

slovanja, saj konkurenčnost celotne države temelji na sposobnosti učinkovitega organiziranja človeških zmožnosti. Slovenija ne more bistveno vplivati na dogajanja v svetovnem gospodarstvu, lahko se le prilagaja tržnim tokovom. Zato je znanje še toliko bolj pomembno, saj je bogastvo manjših držav prav izobraženost njenega prebivalstva.

Metod Černetič, M. A.

### **ECONOMIC DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES**

Černetič deals with certain dilemmas and problems related to employee training within companies, and discusses the complexity of the relationship between technological development and education, developmental gap between the developed and underdeveloped economies, and the goals of social development in Slovenia. Černetič stresses that training programmes should above all provide flexibility of employment; the competitive edge of an entire state actually depends on effective use of human resources. Slovenia cannot exert any substantial influence on the global economy, it can only follow the main market trends. Knowledge is therefore of great importance, as the wealth of smaller nations is primarily based on the education level of their inhabitants.

dr. Angelca Ivančič

### **TRŽNO GOSPODARSTVO IN IZOBRAŽEVANJE ZAPOSLENIH**

Prehod v tržno gospodarstvo naj bi spodbudil k vlaganju v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih, saj le ustrezno usposobljeni delavci prispevajo k povečanju produktivnosti podjetij in s tem konkurenčnosti na globalnih trgih. Analiza statističnih podatkov o udeležbi zaposlenih v različnih programih izobraževanja in usposabljanja nakazuje, da prihaja do oživljanja izobraževanja in usposabljanja zaposlenih, ki so ga prekinili procesi prestrukturiranja v začetku 90ih let, ob tem pa izrazito izstopajo razlike med gospodarskimi sektorji. Zaposleni v javnih storitvah in v finančnih, tehničnih in poslovnih storitvah so v privilegiranim položaju po dostopnosti do izobraževalnih priložnosti, to velja tako za možnosti formalnega izobraževanja kot za sodelovanje v krajših oblikah strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Delodajalci in zaposleni dajejo prednost vlaganju v krajše oblike, medtem ko se interesi za obiskovanje daljših programov, ki

vodijo tudi k javno veljavnim listinam, celo zmanjšuje.

Angelca Ivančič, Ph. D.

### **MARKET ECONOMY AND EMPLOYEE TRAINING**

The transition to the market economy should promote a greater investment in education and training of employees, for only properly trained work force can contribute to higher productivity and consequently greater competitiveness in global markets. The statistical data illustrating participation of employees in various training programmes show that certain forms of education are being revitalised after having been somewhat neglected in the early nineties, during the period of reorganisation of the economy. However, there are substantial differences between various economic spheres. People employed in the public sector, financial, technical and business services are privileged and have greater access to training programmes - to formal education as well as to professional training and courses. Employers and employees favour shorter training programmes, while interest in longer programmes leading to various officially recognised degrees and certificates is on the decline.

Žiga, Stupica

### **NAM STROKOVNA LITERATURA LAHKO POMAGA PRI RAZVOJU PROGRAMA?**

Prispevek obravnava andragoška spoznanja o razvoju izobraževalnega programa za odrasle. V izobraževanju odraslih uporabljamo pojem program vzporedno s pojmom kurikulum in ga vedno povežemo z razvojem. Obsega jasno načrtovanje programa in postopke priprave, izvedbe, vrednotenja in ne samo programiranja vsebin izobraževanja. Načini programiranja so lahko integralni in ne-integralni. Prvi natančno vpletajo strokovna spoznanja v razvoj programa. Znotraj teh je ločiti še linearne in nelinearne. Linearni so andragoško-didaktični, drugi pa so bolj odprti in zato tem bolj kompleksni, saj v njih poskušamo upoštevati vse sistemske dejavnike razvoja programa.

Žiga, Stupica

### **Is Professional Literature of Any Help in Developing an Educational Programme?**

The article deals with findings concerning development of a programme for adult learners, the term programme being used along with the term curriculum. An educational programme for adults is a process and as such always in progress. It encompasses preliminary procedures and content programming as well as planning the programme and evaluation. Programme models can be either integral or non-integral, integral being those which make use of professional findings for programme development. Integral programmes can be further divided into linear and nonlinear ones. Linear programmes seem to be mostly focusing on adult education didactics while the nonlinear ones are more open since they integrate many other factors.

period between the two wars; however, during World War II, despite the adverse conditions, cultural and educational endeavour again gained ground. In the fifties, enlightenment was again persecuted by the political circles, who favoured state bureaucracy and the army instead. The enlightened thought started to flourish in the political spring in the late eighties, and has developed ever since.

---

dr. Ana Krajnc

### **Razvoj prosvetne misli na Slovenskem**

Avtorica v članku ugotavlja, da ima prosvetna misel v Sloveniji že dolgo tradicijo. Sprva so potrebo po prosvetljevanju ljudi začutili v cerkvenih protestantskih krogih, kasneje pa je bilo prosvetno delo zelo prisotno v raznih prostovoljnih društvih. Prosvetno delo je bilo v Sloveniji najbolj zatirano v obdobju med obema vojnama, med drugo svetovno vojno pa čeprav v težkih vojnih razmerah pa je moč opaziti ponoven vzpon kulturno-prosvetnega dela. Prosvetni misli na Slovenskem pa je bil v petdesetih letih ponovno zadan hud udarec. Politična strujanja v teh letih niso bila naklonejna prosvetnemu delu, vse bolj vplivna pa posta državna birokracija in vojska. ponovno prebujanje prosvetne misli pa se je začelo s politično pomladjo konec osemdesetih let in se vse do danes spodbudno krepi.

Ana Krajnc, Ph. D.

### **Development of the Enlightened Thought in Slovenia**

Krajnc claims that the enlightened thought has a long tradition in Slovenia. Originally, the need for enlightenment was felt among the Protestant clergy; later, incentive for education of the wider public was offered by various informal societies. These efforts were stifled in the

V reviji *Andragoška spoznanja* objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

### Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

### Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo od 1500 do 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

### Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželeno. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu – oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj ilustracija v besedilu stoji.

### Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

### Seznam literature

Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, str. 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja,

leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). *Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji*. V Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana.

### Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

### Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. Na posebno stran napišite kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent.

### Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Word for Windows ali v zapisu ASCII.

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

### Prispevke pošljite na naslov:

Filozofska fakulteta Revija *Andragoška spoznanja* Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

*Uredništvo revije Andragoška spoznanja*