

NOVO SHVATANJE OBRAZOVANJA

Pozicija obrazovanja u razvojnim politikama je ostala do današnjih dana kontroverzna, kako u slučaju institucija koje osiguravaju finansijska sredstva (kao što je Svjetska banka) tako i u slučaju donatorskih zemalja (na primjer SR Njemačka i njeno Ministarstvo za privrednu suradnju i razvoj - BMZ). Politika razvojne suradnje u Njemačkoj se potpuno koncentrirala na model i princip unapređivanja socijalne strukture te primorala nosioce socijalnostrukturnih procesa reformi da svoj pedagoški razvojni rad reinterpretiraju u socijalnostrukturnom smislu.

Odavno je trebalo postati jasno (naime još od UNESCO-ove Svjetske konferencije u Hamburgu – CONFINTEA V i formulirane „Agende za budućnost“) da se obrazovanje odraslih više ne može svoditi samo na socijalno-kulturnu oblast. U obrazovanju odraslih, uključujući i Njemački savez visokih narodnih škola (DVV), bilo je dosta pokušaja ukazivanja na činjenicu da se obrazovanje odraslih proširilo na oblasti socijalnog i zdravstvenog obrazovanja, razvoj jezika, opismenjavanje i osnovno obrazovanje autohtonih i alohtonih manjina, prevenciju konflikata. Prošle godine je XIII. kongres Visokih narodnih škola objavio odgovarajući opis svoga polja djelovanja (Njemački savez visokih narodnih škola 2011.). Trenutno razmatramo izvjesno korigiranje shvatanja zadataka razvojne suradnje. Strategije koje su predmet diskusije signaliziraju, između ostalog, da se obrazovanje sve više razmatra uz pomoć modela cjeloživotnog učenja. Ako se ovaj model shvati kao *obrazovni lanac* („educational chain“) (kako je i predloženo u jednoj od ranih UNESCOVIH preporuka za obrazovanje odraslih, 1976.), u kojem su sve karike međusobno povezane, ali istovremeno predstavljaju i zasebne entitete, onda bi oblasti primarnog, sekundarnog, tercijarnog obrazovanja i obrazovanja odraslih trebale predstavljati jednu cjelinu i kao takve se ogleđati u razvojnoj politici. Ako smo ispravno shvatili postojeće strategije ra-

¹ Prof. dr. h.c. Joachim Knoll, bivši redovni profesor na Ruhr Univerzitetu, Bochum.

zvojne suradnje, taj put je i zamišljen u skladu s prethodnim prijedlogom. Kako Strateški papir Ministarstva za privrednu suradnju i razvoj „Deset ciljeva za obrazovanje“ (2011.) tako i Strategija Svjetske banke u perspektivi do 2020. namjeravaju, u većoj mjeri nego do sada, politički podržati obrazovanje i obrazovanje odraslih kao sredstva suzbijanja siromaštva te na taj način ispreplesti socijalno-strukturnu reformu i pomoć u obrazovanju.

Zapostavljenost obrazovanja odraslih

Dojam da obrazovanje odraslih u zemlji „ne uživa veliku milost“ vezan je za njegov nastanak, samopoimanje i percepciju stvarnosti. Određeni klišeji također igraju izvjesnu ulogu, kao naprimjer tu da današnje obrazovanje odraslih jeste ili bi trebalo biti uglavnom socio-kulturno obrazovanje.

Početak 70-ih godina pokrenuta je izmjena paradigme u obrazovanju odraslih koja se brzo razvijala između ostalih i pod uticajem internacionalnih uzora, slijedeći formulu „Obrazovnog sveukupnog plana“ (1973.). Obrazovanje odraslih – sada u okviru redefiniranog daljnjeg obrazovanja – treba razumijevati kao nastavak organiziranog učenja, po završetku prve obrazovne faze i ulaženju u radni odnos (Savezno-pokrajinska komisija za planiranje obrazovanja 1073., str. 11). Time je obrazovanje odraslih u zemlji uključeno u internacionalnu diskusiju i licencirano za oblikovanje sadržaja. U ranoj UNESCO-ovoj definiciji čitamo: „Obrazovanje odraslih predstavlja potpuno organiziran proces, bez obzira na sadržaj, stupanj ili metode, bez obzira na to da li se radi o formalnom ili neformalnom obrazovanju, te da li ono produžava ili zamjenjuje inicijalno obrazovanje ... obrazovanje odraslih se ne mora smatrati zasebnim entitetom jer je ono integralni dio globalnog koncepta cjeloživotnog učenja i obrazovanja.“ („Adult education denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level or method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education ... adult education must not be considered as an entity in itself, it is a sub-division, and an integral part of a global scheme for lifelong education and learning“)².

Prije toga su već Coombs i Ahmed opisali obim neformalnog obrazovanja odraslih riječima: „Neformalno obrazovanje uključuje, na primjer, programe za trening u oblasti agrikulture, programe opismenjavanja odraslih, stručni trening izvan formalnog sistema, omladinske klubove sa obrazovnom svrhom, različite programe u zajednicama za obrazovanje u oblasti zdravstva, ishrane, porodičnog planiranja, udruživanja i sl.“ („Non-formal education in-

² UNESCO 1976., str. 2.

cludes, for example, agricultural extension and farmer training programmes, adult literacy programmes, occupational skill training given outside the formal system, youth clubs with substantial educational purposes and various community programmes of instruction in health, nutrition, family planning, cooperatives and the like“³. Na mnogobrojnim mjestima nalazimo ovu tendenciju sadržajnog odmjerenja obrazovanja odraslih (i u nacionalnim okvirima). Ovdje mislim na sedam zadanih polja, od kojih je prvo, Zakon o daljnjem obrazovanju (1973.), pripisan daljnjem obrazovanju, dok se u Deklaraciji Njemačkog saveza visokih narodnih škola iz 2002. godine, obrazlaže balans između subjektivnih i objektivnih obrazovnih zahtjeva.

Istovremeno, obrazovanje odraslih je javnosti ukazalo na granice svojih kompetencija – šta jeste u njegovom domenu, a šta nije.

Princip cjeloživotnog učenja

Sredinom 70-ih godina je na osnovu preporuka za razvoj obrazovanja odraslih koje je formulirao UNESCO – „Recommendation on the Development of Adult Education“ (Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih, 1975./76.) i Faureovog dokumenta „Learning to be“ (Učiti biti, 1972.) pokrenuta oštra i nestrukturirana rasprava o principu cjeloživotnog učenja. Na početku je ostalo nedorečeno da li ovaj princip, koji podrazumijeva cijelost odgojnih i obrazovnih procesa tokom čovjekovog životnog vijeka, predstavlja samo šifru pomoću koje se uspostavlja jednakost između različitih obrazovnih oblasti ili se možda može iskoristiti kao pojam koji označava novi organizacijski model obrazovnog sistema. Tokom diskusije se tretiralo nekoliko pojmova i zamisli koje su se, tu i tamo, zadržale do danas. Tako se, prije svega, obrazovne faze nakon redovnog školovanja prosto nazivaju obrazovanjem odraslih. Uprkos tome je izvjesno da cjeloživotno učenje ne predstavlja samo princip nego sadrži i namjeru koju je kasnije Delors (1996.) povezao s pitanjem: „What kind of education is needed for what kind of society of tomorrow?“ („Kakvo obrazovanje treba društvo sutrašnjice?“). Njegove četiri krilatice za obrazovanje u budućnosti su u međuvremenu postale klasične:

- Learning to be (učiti biti),
- Learning to do (učiti činiti),
- Learning to know (učiti znati),

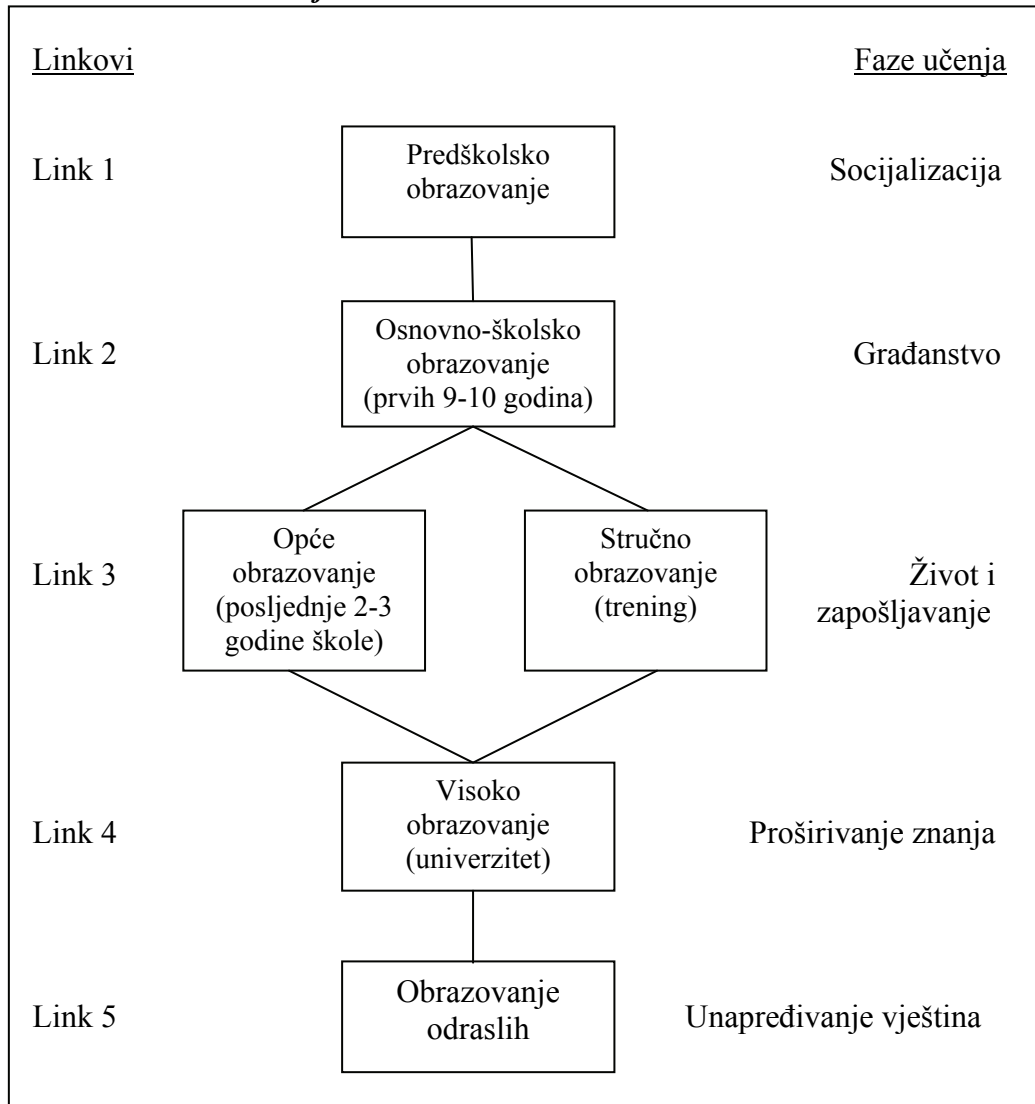
³ Coombs / Ahmed 1974., str.13.

- Learning to live together (učiti živjeti zajedno).

Da je cjeloživotno učenje više od principa, te da posjeduje strukture i sadržaje koji povezuju dosadašnji obrazovni sistem s novim ciljevima, postalo je nepobitna činjenica i ne mora se više obrazovno-teoretski razjašnjavati. Rana definicija UNESCO-a (1976.) je ukazala na ovu dvostruku orijentiranost cjeloživotnog obrazovanja: „...označava sveobuhvatnu shemu s ciljem restrukturiranja postojećeg obrazovnog sistema i razvoja svih obrazovnih potencijala izvan obrazovnog sistema...“ („...denotes an overall scheme aimed both at restructuring the existing educational system and at developing the entire educational potential outside the education system...“). Tako se s pravom može govoriti o obrazovnom lancu („educational chain“), kao kontinuumu sukcesivnih obrazovnih faza s izvjesnom autonomnošću pojedinačnih karika. Prikaz 1 predstavlja obrazovne faze („Stages in learning“), čiji su ključni ciljevi građanstvo („Citizenship“) i zapošljivost („Employability“).

Važno je da pojam cjeloživotnog učenja obuhvata sve obrazovne faze, dakle primarno, sekundarno, tercijarno i kvartijalno obrazovanje (do sada nazivano obrazovanje odraslih/daljnje obrazovanje). Već ovdje se insistira na tome da model cjeloživotnog učenja poima obrazovanje odraslih kao dio koji je ravnopravan s ostalim obrazovnim fazama, te bi njegovo isključenje bilo potpuno oprečno ideji cjeloživotnog učenja. U jednom periodu je sigurno bila ispravna kritika pojma cjeloživotnog učenja koji, u obrazovno-političkom smislu, nije bio operacionaliziran i nije se mogao uskladiti s državnom obrazovnom politikom.

Prikaz 1: Obrazovne faze



Izvor: Education for Europeans-Towards learning Society, A Report from the European Table of Industrialists. (ERT, Brisel 1995, str. 17)

U međuvremenu su nastali mnogi radovi koji se bave modelima primjene u državnoj obrazovnoj politici (Ioannidou 2010.).

Mjesta za obrazovanje odraslih

UNESCO u „Recommendationes on the Development of Adult Education“ (1976.) (Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih, 1975./76.) daje jasan opis zadataka praktičnog i teoretskog obrazovanja odraslih i opažanja u oblasti institucionalnih i neinstitucionalnih oblika obrazovanja odraslih. S obzirom na pripadnost profila obrazovanja odraslih (formalnih, neformalnih i informalnih), može se reći da UNESCO, prije svega, polazi od institucija obrazovanja odraslih u smislu organiziranog učenja (učenja u organizacijama), ali ima u vidu i one oblike koji odgovaraju tadašnjem nastojanju deinstitucionaliziranja tradicionalnih obrazovnih sistema.

UNESCO-ova razmatranja nalazimo u mnogobrojnim dokumentima; koja su obuhvaćena grafičkim prikazom (Knoll, str. 6) prema profilima, mjestima za učenje i sadržajima, a time i prema mogućoj verifikaciji stečenih kvalifikacija, pri čemu, naravno, napomene o „informal adult education“ (informalnom obrazovanju odraslih) danas više nisu dovoljne.

Ako danas razlikujemo:

- formalno obrazovanje odraslih
- neformalno obrazovanje odraslih i
- informalno obrazovanje odraslih,

onda je to u skladu s poimanjem brojnih internacionalnih obrazovnih i privrednih organizacija i poklapa se s pojmovnom i sadržajnom diferencijacijom u kojoj nalazimo podjelu na stručno, daljnje (formalno), sociokulturno i osnovno (neformalno), te komunikativno, alternativno, posredno (informalno) obrazovanje u odrasloj dobi (vidi Prikaz 2).

Prikaz 2. – Obrazovanje u odrasloj dobi

| | Formalno obrazovanje odraslih | Neformalno obrazovanje odraslih | Informalno obrazovanje odraslih |
|-------------------------|---|--|---|
| Profili | daljnje obrazovanje, usavršavanje, prekvalifikacije | nestručno, socio-kulturno obrazovanje | alternativno, neinstitucionalizirano obrazovanje odraslih, obrazovanje <i>en passant</i> |
| Mjesta za učenje | preduzeća, Visoke narodne škole | javne ustanove, ustanove za obrazovanje odraslih koje nisu javne (npr. Visoke narodne škole, konfesionalne organizacije) | između ostalog, štampari, audio i audio-vizualni mediji, internet, grupe za samopomoć, komunikacijski centri, mjesta za samopodučavanje, Visoke narodne škole |
| Sadržaji | stručno i školsko obrazovanje odraslih | opće obrazovanje odraslih, obrazovanje odraslih u novim funkcionalnim oblastima | obrazovanje putem komunikacije, vezano za svakodnevicu i okolinu |

U ovakvom prikazu pluralističkog sistema obrazovanja odraslih nalazimo rastuću tendenciju prekoračenja granice između pojedinačnih subsistema. Do sada su se ponuda i potražnja regulirale prema načelu akreditiranja kompetencija, što znači putem autoregulacije na osnovu priznatih kompetencija i ovlaštenosti - učesnici u programima obrazovanja odraslih / daljnjeg obrazovanja poznaju mjesta za učenje, a dijelom i ustanove, te prihvataju njima pripisanu kompetentnost. Međutim, finansijska podrška države u korist stručnog obrazovanja pokreće centripetalne tendencije; to znači da sadržaji „putuju“ s jednog mjesta na drugo, bez obzira na njegovu nadležnost i sposobnost za izvođenje nekog zadatka. Taj proces je vidljiv u Prikazu 3. Pratimo li ovu tendenciju, možemo zaključiti da se očito dešava preraspodjela težine sa socio-kulturnih na ponude stručnih programa, te da opadanje kompeten-

tnosti, odnosno akreditiranih kompetencija, ne ide u korist autoregulaciji pluralističkog sistema (Knoll 1996.).

Prikaz 3. – Proces premještanja sadržaja

| Formalno obrazovanje odraslih | Neformalno obrazovanje odraslih | Informalno obrazovanje odraslih |
|--|--|---|
| preduzeće, stručno daljnje obrazovanje ← | stručno obrazovanje odraslih, socio-kulturno obrazovanje odraslih, komunikativno obrazovanje | obrazovanje putem komunikacije, → obrazovanje <i>en passant</i> |

Činjenica da se informalno obrazovanje odraslih više ne može „obuhvatiti“, dakle definira se iz stupnja njegove deinstitutionaliziranosti, proizlazi iz koncepta permanentnog učenja, koje ne uključuje samo oblike stručnog i nestručnog obrazovanja, nego i one procese koji se pri učenju tokom cijelog života odvijaju posredno, povremeno, slučajno ili se, kako je jednom „ubacio“ u raspravu Jost Reischmann (1995., str. 200), dešavaju *en passant*.

Ovaj međuodnos je prikazan u nešto širem kontekstu, s obzirom da još uvijek vlada prilična zbrka pojmova, ali i zato što obrazovanje odraslih ovdje može biti predstavljeno novim funkcionalnim oblastima, bitnim za razvojnu suradnju.

Novе funkcije neformalnog obrazovanja

Razvojno-politička podrška socijalnoj strukturi (Knoll, 2011., str. 15) u Njemačkoj kao i podrška Svjetske banke razvojnoj politici, naprimjer u obliku FTI-a (Fast Track Initiative), do sada su u strateškim papirima polazile od toga da se suzbijanju siromaštva (u smislu „Milenijskih razvojnih ciljeva“) pomaže mjerama koje su samo djelimično povezane sa „Education for All“ (obrazovanjem za sve). Mada se nakon toga opismenjavanju u adolescenciji poklanjala velika pažnja i mada je obrazovanje odraslih bilo predviđeno kao pomoć u obrazovanju, ipak se u službenim strateškim dokumentima ne pominju. Izgleda da i ovdje dolazi do izmjene paradigmi, te ne čudi da Ministarstvo za privrednu suradnju i razvoj SR Njemačke i Svjetska banka skoro istovremeno nastoje, u pitanju finansiranja, dodijeliti prioritarnu poziciju obrazovanju u kontekstu cjeloživotnog učenja. Pri tome moramo pomenuti da ta nova strategija za sada postoji samo na papiru, te da shvata-

nje cjeloživotnog učenja ovdje ne korespondira nužno s terminologijom internacionalne obrazovne politike. Nadalje, u tim strategijama se mora posvetiti pažnja kako terminologiji i sadržajima cjeloživotnog učenja, te formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, tako i pitanju šta možemo očekivati od dosadašnjih promicatelja podrške socijalnoj strukturi i koliko učinkovito oni to mogu ispuniti. Dakle, buduća razvojna suradnja se mora voditi s nekoliko aksiomatskih determinanti, koje takoreći logičnim putem proizlaze iz prethodnih opisa internacionalne diskusije o izmijenjenom poimanju obrazovanja:

- Obrazovanje se u smislu cjeloživotnog učenja i programa „Education for All“ odnosi na sve životne faze i, prema tome, uključuje obrazovanje odraslih.
- Obrazovanje odraslih je primarno „usidreno“ u oblasti neformalnog obrazovanja, što određuje i sadržajne konture.
- Sadržajno premjeravanje se može zasnivati na nizu modela s regionalno-specifičnim i etničkim „raspršenjem“, te na tzv. Good-Practice primjerima.
- Informalno obrazovanje će u vezi sa sticanjem kompetencija i ishodišta učenja (learning outcomes), zasluženno pridobiti pažnju svih nosilaca obrazovanja u okviru razvojne suradnje. Napori koje treba uložiti u istraživanja će u narednim godinama sigurno još porasti.

Treba reći da nova dimenzija razvojne suradnje nije tek izumljena. I prije je pod nazivom unapređivanja socijalne strukture u znatnom obimu pružana obrazovna pomoć i mnogo puta su se samo morale mijenjati etikete.

Literatura:

- **Njemački savez visokih narodnih škola:** Visoka narodna škola – obrazovanje kao javna odgovornost, Bonn 2011.
- **BMZ:** Zehn Ziele für Bildung. BMZ Bildungsstrategie 2010-2013. Objavljeno kao nacrt 01. 03. 2011.
- **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung:** Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973.
- **Coombs/Ahmed 1974.,** citat iz: Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg 2009.
- **Delors, J.:** Learning: The Treasure within. Paris 1996.
- **Faure, E.:** Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris 1972.
- **Ioannidou, A.:** Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum lebenslangen Lernen. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2010.
- **Knoll, J.H.:** Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt 1996.
- **Knoll, J.H.:** Bildung und Erwachsenenbildung als Bestandteil sozialstruktureller Reformprozesse in der Entwicklungspolitik. In: Bildung und Erziehung. Sveska 4, 2011.
- **Reischmann, J.:** Lernen en passant – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung, časopis, sveska 4, 1995.
- **UNESCO:** Recommendation on the Development of Adult Education. Paris 1976.