

Katarina Popović<sup>1</sup>

## Destruktivan pohod celoživotnog učenja

**Sažetak:** U radu se analizira razvoj osnovnih termina i koncepata u oblasti obrazovanja odraslih (obrazovanje odraslih, kontinuirano, permanentno i povratno obrazovanje, doživotno i celoživotno obrazovanje i učenje) i uloga glavnih međunarodnih organizacija u njihovom formulisanju i promovisanju. U fokusu analize su razlozi i posledice dominacije savremenog, široko prihvaćenog koncepta celoživotnog učenja, koji je zamenio prethodne i skoro potpuno potisnuo koncept obrazovanja odraslih. Ova promena paradigme i diskursa ima svoje ideološke i ekonomske korene, i podržana je od strane svih globalnih kreatora obrazovne politike. Rad ukazuje na brojne negativne posledice ove promene u svim sferama u kojima obrazovanje odraslih ima značajnu ulogu, kao i na štetu koju (zlo) upotreba koncepta celoživotnog učenja kao generičkog pojma nanosi nauci, profesiji, istraživanjima, kao i praksi obrazovanja odraslih.

**Ključne reči:** obrazovanje odraslih, celoživotno učenje, međunarodne organizacije, UNESCO, globalna politika obrazovanja

---

<sup>1</sup> Dr. Katarina Popović, redovna profesorica Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. kpopovic@f.bg.ac.rs.

Rad je nastao u okviru naučno-istraživačkog projekta „Čovek i društvo u vreme krize“, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

## Osvrt na terminološka traganja

Istorija obrazovanja odraslih u XX i XXI veku je istorija razvoja i borbe različitih koncepata, paradigmi i pristupa, kao i ideologija koje su ih iznedrile ili usvajale. Kako oblast obrazovanja odraslih karakteriše snažna povezanost sa socijalno-ekonomskim i političkim kontekstom (gotovo se može reći da je obrazovanje odraslih neka vrsta 'društvenog ogledala'), taj kontekst i set društvenih okolnosti u velikoj su meri određivali kako će obrazovanje odraslih biti definisano i koji koncept će biti dominantan.

Iako se ovaj terminološki i konceptijski razvoj može pratiti u velikom broju jezika, promene u engleskom jeziku najbolje odražavaju kontekstualnu dinamiku i način na koji je ona oblikovala dominantne paradigme u ovoj oblasti, pa će nam pojmovi i sintagme iz engleskog jezika, kao i njihova recepcija u južnoslovenskim jezicima, poslužiti kao orijentir.

Najčešće korišćeni pojmovi, *adult education* i *education of adults*, u južnoslovenskim jezicima se prevode isto, kao *obrazovanje odraslih*, tako da ovo razlikovanje danas ima više istorijsku nego aktuelnu vrednost. Po Jarvisu (2010), *education of adults* se pretežno koristi u Velikoj Britaniji, a *adult education* u SAD-u. Analize i poređenja ova dva koncepta uključuju pitanja: u kojoj se meri oni odnose na formalno tj. neformalno obrazovanje, da li je fokus na stručnom usavršavanju ili na 'liberalnom' obrazovanju koji je širi i obuhvatniji pojam itd. Ključnu ulogu u usvajanju *adult education* kao generičkog pojma imao je UNESCO, koji je na svojim međunarodnim konferencijama od 1949. godine, kao i u svojim drugim normativnim i savetodavnim dokumentima, u kontinuitetu upotrebljavao taj izraz, samostalno ili kao deo šire sintagme (vidi Martínez de Morentin de Goñi 2006).

Usled političke dominacije pojedinih zemalja i organizacija u kreiranju globalne obrazovne politike, upotrebljavali su se i drugi pojmovi, npr. *continuing education* (SAD) i *further education* (UK), koji se odnose na postsekundarno obrazovanje, odnosno na obrazovanje posle univerzitetske diplome i stalno stručno usavršavanje, ali su oba pojma u južnoslovenskim jezicima uglavnom prevedena kao *kontinuirano obrazovanje* (znatno ređe kao *dalje obrazovanje*). Pri tom nije usvojeno anglosaksonsko značenje koje upućuje na sektor ili vrstu, tj. fazu obrazovanja, već više ono koje naglašava neprekidnost procesa učenja.

Slično se dogodilo sa pojmom *permanent education* (koji je, doduše, stigao iz francuskog jezika), koji je promovisao UNESCO. Kod nas je postao poznat sa pojavom knjige Paula Lengranda (1976) pod nazivom *Uvod u permanentno obrazovanje*, gde se upotrebljava skoro kao sinonim za *obrazovanje odraslih*, ali se pre svega ističe njegova celovitost i neprekinutost. Uz to, pod uticajem ekonomskih faktora koji od šezdesetih godina prošlog veka sve više oblikuju i shvatanja UNESCO-a, permanentno obrazovanje se sve više sagledava u sprezi obrazovanja i sveta rada. No, i pored preporuka Saveta Evrope koji je šezdesetih i sedamdesetih promovisao i podržavao koncept permanentnog obrazovanja (Council for Cultural Cooperation 1973), ovaj izraz se već devedesetih godina prošlog veka gotovo više i ne sreće u zvaničnim dokumentima i koncepcijskim analizama. Kod nas se još mogao naći 'odjek' ovog šireg razumevanja, npr. kod D. Filipovića (2004: 25) koji kaže: „ako se radi o obrazovanju odraslih ili tzv. doživotnom obrazovanju (pogrešan izraz), onda to predstavlja zahtev u domenu reforme obrazovanja i samim tim označava (ne)svesno odustajanje od privredne reforme. Ali, ako je reč o permanentnom obrazovanju kao koncepciji, onda se mora imati u vidu reforma čitavog društva.” Uz to, Filipović se oštro protivi i izjednačavanju *permanentnog obrazovanja sa obrazovanjem odraslih*.

Snažan ideološki pritisak na rekonceptualizaciju obrazovanja odraslih izvršen je preko pojma *recurrent education* (*povratno obrazovanje*) koji je u terminološku orbitu lansirao OECD (1973). Zadatak je bio: naglasiti ulogu obrazovanja odraslih u ekonomskom razvoju i zapošljavanju, pri čemu prelazak iz sveta obrazovanja u svet rada, kao i (privremeni i povremeni) povratak u svet obrazovanja treba da budu olakšani, fleksibilni i funkcionalni. Kako uticaj OECD-a na obrazovnu politiku tada nije bio snažan kao danas, a pritisak ekonomizma nije bio dominantan, prevagu je odnela UNESCO-ova humanistička koncepcija koja je insistirala na širem razumevanju obrazovanja odraslih, koje bi uključilo i pismenost, lični razvoj, kulturu, itd.

U ovim razmatranjima i naporima da se nađe pojam koji će biti generički i sveobuhvatan, primetna je težnja da se afirmiše neprekidnost procesa učenja tokom celog života, da se naglasi mogućnost i neophodnost obrazovanja u svakom životnom dobu. Time se pružala mogućnost afirmisanja i u naučnom smislu relativno mlade oblasti obrazovanja odraslih, tako što je i konceptualno prevaziđena teorija plasticiteta, koja je odraslima dugo osporavala kognitivne

kapacitete za efikasno i trajno sticanje znanja. Uz to, potvrđen je individualni i društveni značaj učenja i obrazovanja u svim životnim fazama. Da li je u pitanju bilo *učenje* ili *obrazovanje*, u diskusijama tog vremena izgledalo je nevažno. Tako se javila i sintagma *lifelong education – doživotno ili celoživotno obrazovanje*, koja je bila predmet brojnih diskusija sedamdesetih godina prošlog veka, a čak je i danas ponegde u upotrebi (jedan od najpoznatijih časopisa u ovoj oblasti se zove *International Journal of Lifelong Education*). U njoj su objedinjeni isticanje kontinuiteta učenja i potreba da formalni, strukturisani sistem obrazovanja bude otvoren za odrasle, te da time obrazovanje odraslih bude prihvaćeno kao punopravan deo obrazovnog sistema. Celoživotno obrazovanje je, kako kaže Searle (1995), socijalna činjenica ili set iskustava generisanih u socijalnom svetu, i ukazuje na nameru, očekivane ishode, standarde i sl. (Billet 2017: 2), što su važni elementi formalnog obrazovanja.

Kulminacija ovih težnji jedne mlade nauke i sektora u fazi sazrevanja i društvenog priznavanja dostignuta je u sintagmi *lifelong learning* – u početku prevedenoj kao *doživotno učenje* (i sa poznatom skraćenicom *LLL*), kasnije (pre svega zbog negativnog konotativnog značenja) kao *celoživotno učenje* – i ona je danas dominantna, pre svega kod kreatora politika obrazovanja, i to pretežno u globalnoj sferi, ali sa ogromnim uticajem na nacionalne politike.

### **Trijumf celoživotnog učenja**

Kako je došlo do prevalencije ove sintagme, shvatanja, ove paradigme koja je gotovo zamenila *obrazovanje odraslih*? Reč je o istovremenom delovanju nekoliko različitih faktora.

Pomenuta težnja da se dokaže neophodnost i sposobnost učenja u svim životnim dobima obeležila je borbu za autonomiju andragogije kao discipline, i obrazovanja odraslih kao oblasti prakse. Ona je bila i ostala ključna pretpostavka za zasnivanje naučne discipline i za kreiranje i održavanje njenog naučnog identiteta, neka vrsta *conditio sine qua non*. Stoga su izrazi, definicije i koncepti koji su naglašavali ovu dimenziju bili rado prihvatani, jer su doprinosili čvršćem utemeljenju andragoške misli i prakse i isticali njihovu ‘noseću’ ideju već u imenu. To je definitivno učvrstilo atribut *celoživotno* kao ključnu karakteristiku onog shvatanja obrazovanja za koje su se struka i nauka borili.

Brojne diskusije o tome šta sve obrazovanje odraslih obuhvata – koje vrste i nivo obrazovanja, koji stepen strukturisanosti i formalizacije, pitanja da li ono treba više da odražava univerzalne humanističke zahteve ili društveno-ekonomske potrebe vremena, gde i kako treba da se odvija – iskristalisale su stav (pre svega kod istraživača i delatnika u ovoj oblasti) o tome da je potrebno što šire definisanje i razumevanje, koncept koji će uključiti sve one aspekte koji su do tada bili zanemarivani i osporavani. To se pre svega odnosilo na izlazak iz formalnih okvira učenja i limitirajućeg, pomalo krutog okvira obrazovnog sistema. Borba da se prizna važnost učenja u situacijama vezanim za rad i radnu sferu, u porodici i socijalnim grupama, u kulturnim institucijama i u slobodnom vremenu, doveli su do napuštanja *obrazovanja* i insistiranja na *učenju*. Smatralo se da se tim pojmom bolje obuhvata ogromno bogatstvo mesta i situacija u kojima odrasli uče i obrazuju se, i da se tako neformalnim vrstama sticanja znanja, veština i stavova daje legitimitet, da se čine prepoznatljivim, kao i da se time podržavaju akteri: i nosioci obrazovne ponude, i njeni korisnici. Tako je sintagma *celoživotno učenje*, koja se javila znatno ranije, još u objašnjenjima koja su pratila konceptualizaciju *povratnog obrazovanja* OECD-a, kao i u čuvenim izveštajima UNESCO-a (Faure report – Fauré et al. 1972; Delors report – Delors 1996) sredinom devedesetih godina XX veka, konačno preuzela primat.

Prihvatanje naziva značilo je i prihvatanje koncepta za koji se smatralo da stoji iza imena *celoživotno učenje* – izgledalo je kao pobeda u borbi za uključivanje formalnih, neformalnih i informalnih oblika sticanja znanja, kao priznanje značaja i vrednosti učenja u najraznovrsnijim situacijama, u svim životnim fazama; uvažavanje organizovanog, sistematskog, ali i samoorganizovanog učenja. Kao pokret, celoživotno učenje delom je i nastalo kao opozicija modelu škole, njenim dvema osovinama – prostornoj i vremenskoj, i upravo je ekspanzija *celoživotnog obrazovanja* istakla njegove neformalne i informalne karakteristike (Barros 2012). 'Izlazak iz škole' i iz okvira formalnog obrazovanja otvorio je prostor za široku upotrebu koncepta *društvo učenja*, koji je masovno prihvaćen. Ubrzo je skovan i izraz *life-wide learning*, koji je naglašavao upravo širinu mesta i načina učenja, ali nije ušao u intenzivniju upotrebu, ni u južnoslovenskim jezicima (između ostalog i usled prilično rogovatnog prevoda *sve-životno učenje*, koji nije bio u duhu jezika), ni u sâmom engleskom.

Ovaj ambiciozni univerzalizam *celoživotnog učenja* podržao je tzv. Delorsov izveštaj, time što je postavio četiri stuba celoživotnog učenja: učenja da se zna, da se radi, da se bude i da se živi zajedno (Delors 1996). Time je izgledalo da su konceptualizacija i imenovanje ove oblasti zaokruženi i kompletirani. *Celoživotno učenje* je prihvaćeno kao integrativni termin za doslovce sve nivoe i faze životnog veka, povezujući rani dečji razvoj, predškolsko obrazovanje, sve nivoe formalnog obrazovanja, kao i razne prilike i situacije učenja u odraslom dobu i u starosti, dajući tako naučni izraz kolokvijalnom ‘od kolenke pa do groba’, iskazanom još u XVII veku *Pampaediji* J. A. Komenskog. Sem toga, ovaj pristup je nosio i potencijal za decentralizaciju (što je bilo važno na planu obrazovne politike) i veću autonomiju odraslih učenika (što je predstavljao napredak na planu obrazovne prakse), veće poverenje u njihove sposobnosti i time više preuzimanja odgovornosti sa njihove strane.

U istom smeru delovao je i uticaj filozofije postmodernizma. Način na koji su se poststrukturalizam i postmodernizam odrazili u andragoškoj praksi koincidirao je sa razvojem ideja koje su učitavane u *celoživotno učenje*. Među glavnim je bilo stavljanje pojedinca i njegove perspektive u fokus procesa učenja, oslobađanje od institucionalnih stega i hijerarhija, kao i individualizacija obrazovnog procesa. To je značilo mnogo za oslobađanje obrazovanja odraslih od tradicionalnog i autoritarnog odnosa nastavnik – polaznik, kao i za osnaživanje pojedinca, njegovih prava i sloboda. Ipak, ovo se kao bumerang vratilo obrazovanju odraslih, oslabivši autoritet znanja i nauke, podrivši proces profesionalizacije i ideju da obrazovanje može da ima oslobađajući, emancipatorski efekat, podstičući pre svega racionalnost i kritičko mišljenje kod učenika, kako to navodi Biesta (2006) pozivajući se na Hermanna Gieseckea, zaključujući njegovom mišlju: „Ako postmodernizam nagoveštava kraj obrazovanja, šta onda može preostati sem učenja?” (Biesta 2006: 18). To je jedan od razloga (uz dominantnu individualizaciju, epistemološki i moralni relativizam, itd.) zbog kojeg kritika filozofije neoliberalizma i kritika *celoživotnog učenja* kongruiraju velikim delom upravo u svom odnosu prema postmodernizmu.

Hummel je razvoj koncepta celoživotnog obrazovanja uporedio sa kopernikanskom revolucijom (Hummel 1977), dok kod M. Elfert nalazimo objašnjenje i otrežnjujući zaključak o tome kako je posle dva poznata izveštaja (Faure – koji operiše *celoživotnim obrazovanjem*, i Delors – *celoživotnim učenjem*)

UNESCO odustao od svoje utopijske vizije učenja; ona nije bila dovoljno snažna alternativa ideologiji i ekonomskom pristupu Svetske banke i rastućem uticaju OECD-a (Elfert 2015), koji su doveli u pitanje UNESCO-ov dotadašnji autoritet u oblasti globalnog upravljanja (*global governance*). Upravo su te drugačije težnje, ideološko-ekonomskog karaktera, i uticale na krajnji ishod ovih rasprava.

Knjiga D. Savićevića „Čovjek i doživotno obrazovanje“, objavljena 1983, vizionarski je kod nas najavila prihvatanje ovog evropskog i svetskog trenda i postala jedan od kamena temeljaca ovog, za to vreme pozitivnog i progresivnog razumevanja obrazovanja odraslih.

Do devedesetih godina su debate u sferi globalne politike, naročito u UN-u i UNESCO-u, bile obeležene radikalnim i emancipatorskim idejama o obrazovanju, uzimajući u obzir potrebe zemalja u razvoju. Talas neoliberalizma koji je sistem *Bretton Woods* (vidi Popović 2004) etablirao i nametnuo u globalnim odnosima tretirao je obrazovanje pre svega u kontekstu ekonomskog rasta, pri čemu inovacije, visoko kvalifikovana i fleksibilna radna snaga i razvoj veština treba da imaju ključnu ulogu (Field 2010). Teorija ljudskog kapitala je potisnula humanističku viziju UNESCO-a i fokus je pomeren na stvaranje fleksibilnog radnika, koji se prilagođava tehničkim promenama i novim zahtevima iz sveta rada, preuzima odgovornost za svoje učenje i sâm radi na svojoj 'zapošljivosti'.

Iako Biesta (2006) smatra da se dominacija *celoživotnog učenja* nije dogodila kao rezultat eksplicitne agende (o faktorima koji su je uslovlili više u: Biesta 2006), činjenica je da je celoživotno učenje pružilo sjajan okvir za ciljeve kojima je težila neoliberalna agenda; naglašavajući decentralizaciju obrazovanja i autonomiju odraslog učenika, *celoživotno učenje* je skinulo veliki deo odgovornosti sa države kao nosioca ili podržavaoca obrazovne ponude. Ovo je pratila i mogućnost smanjenja troškova i njihovo 'prelivanje' na pojedinca i pojačalo pritisak u smeru sticanja veština važnih za ekonomski rast i opstajanje u zahtevnom svetu ubrzanog tehnološkog razvoja. Tako je obrazovanje odraslih skoro nestalo iz koncepta države blagostanja (*well-fare state*) i preselilo se u kompetitivni svet tržišta, korporacija, preduzetništva i ekonomskog razvoja, u kome su veštine i kompetencije, brzina njihovog sticanja i unapređivanja, primenljivost i fleksibilnost kombinovanja, postali glavni kriterijumi i ciljevi procesa učenja.

„Kada se ideja celoživotnog učenja pomerila sa diskusije o ličnom razvoju zasnovanom na ljudskim pravima ka diskusiji o ličnom i društvenom

ekonomskom prosperitetu, međunarodna zajednica kreatora politika je dovoljno 'smekšala' da prihvati celoživotno učenje" (Jakobi 2012: 63).

Veoma široko definisan, sveobuhvatan, pogodan za različite interpretacije i za prisvajanje od strane brojnih aktera, koncept celoživotnog učenja je tako u neoliberalnom shvatanju obrazovanja našao vatrenog pristalicu, koji je obručke prihvatio i podržao njegovu dominaciju na globalnoj sceni obrazovne politike.

### Oseka obrazovanja odraslih

Sa trijumfom *celoživotnog učenja* izgledalo je da je pobedila određena filozofija obrazovanja – ona koja je naglasak stavila na neprekidno trajanje procesa učenja i na njegovu sveprisutnost. Tako je UNESCO u svom čuvenom *Belemskom okviru za akciju* (UNESCO 2009: 5-6) definisao celoživotno učenje kao filozofiju od 'kolevke do groba', kao „konceptualni okvir i organizacioni princip svih oblika obrazovanja, zasnovanih na inkluzivnim, emancipatorskim, humanističkim i demokratskim vrednostima; ona je sveobuhvatna i sastavni je deo vizije društva zasnovanog na znanju”.

Ovo prvobitno shvatanje celoživotnog učenja, koje je bilo ideja vodilja duge borbe za njegovo prihvatanje (Field datira početke na kraj šezdesetih i početak sedamdesetih godina – Field 2001), ubrzo je dovelo do gotovo njegove sinonimne upotrebe sa pojmom *obrazovanje odraslih*, naročito u politici obrazovanja, kao i u svakodnevnom govoru, u projektnom žargonu... Zavodljiva lakoća ovog poistovećivanja nije na početku probudila čak ni istraživačku sumnju, pa je trend nastavljen, i u većini zvaničnih dokumenata *obrazovanje odraslih* skoro dosledno je zamenjeno *celoživotnim učenjem*. U tom kontekstu, naročito je promena imena UNESCO-ovog Instituta za obrazovanje (*UNESCO Institute for pedagogy*) u Institut za celoživotno učenje (UIL – *Institute for Lifelong Learning*)<sup>2</sup> dočekana kao značajan napredak.

Ovaj trend je brzo pustio korene u Evropskoj uniji, pa su odeljenja, aktivnosti, projekti i akcije pod okriljem Brisela lako preimenovani, a *obrazovanje odraslih* je sve češće dočekivano sa otporom, kao simbol starih vremena i tradicionalnog, uskog i samim tim prevaziđenog shvatanja ove oblasti. EU je stoga

<sup>2</sup> Odluku je doneo Izvršni odbor UNESCO-a na svojoj 174. sednici (UNESCO 2006).



počela da *celoživotno učenje* „kao poseban entitet promoviše na različite načine, jer u njemu vidi ostvarivanje ciljeva artikuliranih 2000. godine na Lisabonskom samitu” (Maksimović 2011: 47). Poznati *Memorandum o celoživotnom učenju* (European Commission 2000), jedan od najznačajnijih dokumenata međaša u obrazovnoj politici EU, privukao je značajnu pažnju stručne javnosti, pre svega zbog ciljeva koje je postavio, karaktera obrazovanja i njegove snažne orijentacije ka stvaranju društva zasnovanog na znanju. Ipak, ‘ispod radara’ je prošla činjenica da se *obrazovanje odraslih* kao zasebna oblast ovde jedva pominje (samo u navođenju primera iz pojedinih zemalja) i da je *celoživotno učenje* prihvaćeno kao nadređeni pojam.

Ključ promene u EU M. Milana objašnjava time što je „sa neuspehom politike tržišta rada i zapošljavanja u Evropskoj uniji od 1990-ih, obezbeđivanje da građani steknu tržišne veštine postalo važniji politički cilj od stvaranja i obezbeđivanja radnih mesta.” (Milana 2012).

Nastavljajući svoj pristup iz perioda *povratnog obrazovanja*, OECD je lako usvojio celoživotno učenje kao glavni koncept i ‘nalepio’ ga na svoje publikacije, studije, konferencije i sl. (npr. OECD 2021). Svetska banka je bez oklevanja učinila isto i lako ga uklopila u svoje koncepte, ideje i ciljeve (npr. World Bank 2019). Neobično je da ova činjenica nije probudila sumnju ili oklevanje, iako su se ova dva globalna aktera do tada u velikoj meri razlikovala od UN-a i UNESCO-a po svom shvatanju obrazovanja i strategijama njegove primene. Lakoća sa kojom su prihvatili koncept i sa kojom se on uklopio u njihov diskurs mogla je ukazati na ono što su kasnije istraživači elaborirali: *celoživotno učenje* je postalo pogodan, univerzalan, ‘plastičan’, ‘kameleonski’ pojam za različite ciljeve i upotrebe, pojam u koji sve može da se smesti – klizav termin (Johnston 2000), „rastegljiv koncept skrojen za sve potrebe“ (Dehmel 2006: 49), „jezička igra, u potrazi za sopstvenim pravilima“, kako kaže Gilroy (2012: 55) i dodaje da upravo upotreba ovog termina u različitim, ponekad nekompatibilnim značenjima, ukazuje na nedostatak pravila, kao i kriterijuma za njihovo definisanje, tako da ovaj koncept ‘luta’ sa svojim značenjima od jednog konteksta do drugog, bez ičega što bi ga epistemološki povezalo sa bilo kojim od njih (Gilroy 2012). Gotovo da bi se moglo reći: ovaj pojam je postao toliko sveobuhvatan da je izgubio suštinu i razvodnio sadržaj do mere da se više ne razaznaje šta mu je *differentia specifica*. Saglašavajući se sa brojnim autorima (Borg i Maio 2005; Rubenson 2006,

2009), Milana smatra da je „EU nekritički prihvatila OECD-ovo tumačenje i snažno doprinela njegovom usvajanju u nacionalnim političkim kontekstima u Evropi. Kao rezultat toga, izgubila se razlika između formalnog, neformalnog i informalnog učenja – onako kako je prvobitno konceptualizovana od strane stručnjaka Svetske banke i UNESCO-a“ (Milana 2012: 107).

Tako je zamenjivanje *obrazovanja odraslih* varljivim pojmom *celoživotno učenje*, spremnim na udruživanje sa najrazličitijim konceptima i diskursima, dovelo do povlačenja ovog prvog sa globalne scene. Ovaj proces je ‘zapečaćen’ usvajanjem ključnog globalnog dokumenta: UN-ove Agende 2030 i Ciljeva održivog razvoja (SDG) u UN-u (2015), kada je cilj koji se odnosi na obrazovanje formulisan kao „Obezbediti inkluzivno i pravično kvalitetno obrazovanje i promovisati mogućnosti celoživotnog učenja za sve“ (UN 2015: Goal 4). Između jasno definisanog, ambicioznog i profilisanog *obrazovanja odraslih*, i bledeog, neodređenog i nemuštog zahteva da se promovišu i podržavaju „mogućnosti celoživotnog učenja za sve“ stoji ogroman jaz, izazvan drastičnom promenom sistema vrednosti u Evropi i u svetu. *Celoživotno obrazovanje* je naime odigralo ulogu andragošskog mosta i prelaska sa socijalnog liberalizma na neoliberalizam, sa države blagostanja na kompetitivne ekonomije, sa koncepta ljudskih prava na ekonomsko-menadžerski koncept. Ukratko, omogućio je neprimetan prelazak sa prava na obrazovanje – na obavezu učenja; sa društveno organizovanog i strukturisanog prava na učenje omogućenog podeljenom odgovornošću, na doživotnu, individualnu obavezu učenja sa minimalnom strukturnom podrškom. Biesta (2021) slično ukazuje na to kako je ***pravo na obrazovanje s vremenom transformisano u dužnost, tj. obavezu da se uči***, i na snažnu povezanost ove obaveze sa ekonomskim ciljevima, posebno dužnošću pojedinca da ostane zaposlen na tržištu rada koje se brzo menja. Budući da je *pravo* locirano u funkcije države, a *dužnost* u obaveze pojedinca, jasan je otpor koji se u kontekstu borbe za ljudska prava javlja prema *celoživotnom učenju*. U članku naslovljenom „Od slobode do nužnosti“ Šimenc i Kodelja (2016) jednostavno kažu: „Celoživotno obrazovanje nije više stvar individualnog slobodnog izbora, već nužnost“.

Najtačniju paradigmu ovog procesa daje Boshier, tvrdeći da je celoživotno obrazovanje, onako kako je shvaćeno u čuvenom UNESCO-ovom izveštaju *Učenje da se bude* (Faure 1972), potpuno „drugačije stvorenje od onog koje danas šeta korporativnim kancelarijama kostimirano kao celoživotno učenje“ (Boshier

1998: 4). **Tako je celoživotno učenje, za koje se andragoška zajednica zdušno borila, postalo žrtva sopstvenog uspeha.**

*Obrazovanja odraslih* u Ciljevima održivog razvoja nema. Utopljeno je u fraze ‘obrazovanje za sve’, ‘mogućnosti za učenje za mlade i odrasle’, ‘svi učenici (*all learners*)’, ‘svi muškarci i žene’ i ‘raspolučeno’ između dva sektora koja su opstala: pismenosti, koja je doživela preobražaj u ‘bazične veštine’ i stručnog obrazovanja i osposobljavanja (UN 2015). Većina dokumenata, skupova i inicijativa vezanih za Agendu 2030, kada u naslovu ima *celoživotno učenje*, u tekstu, akciji i budžetu fokusira se skoro isključivo na decu i mlade, i to najčešće u kontekstu škole i formalnog obrazovanja. Jedini delimičan otpor ovoj oseci *obrazovanja odraslih* pruža UIL (UNESCO-ov Institut za celoživotno učenje iz Hamburga), koji promovise kompromisnu sintagmu *obrazovanje i učenje odraslih* (ALE), ali je upadljivo da je to samo jedan od tri glavna programa ovog Instituta, uz Politiku i strategiju celoživotnog učenja i Pismenost i bazične veštine (UNESCO/UIL 2022). Ostaje potpuno nejasno na kom konceptu i shvatanju počiva ovakva podela programa i koliko dugo će se ALE održati u njoj.

## **Kontraindikacije i nuspojave ‘celoživotnog učenja’**

### *Ideologija i ekonomija*

U svom istorijskom razvoju, obrazovanje odraslih je bilo blisko filozofiji humanizma, progresivizma, a neretko i radikalizma, i najviše je razvijano u kontekstu borbe za demokratiju i socijalnu pravdu. Sem toga, ono se u XVIII, XIX i prvoj polovini XX veka razvijalo pretežno kao društveni pokret, ističući zajedništvo, solidarnost, borbu za zajedničke i/ili univerzalne vrednosti, profilišući se sve više kao oblik građanskog organizovanja u procesu proširivanja ljudskih prava i prava na korišćenje društvenih dobara na sve članove zajednice. Zato je ono imalo važnu ulogu u idejama i praksi evropske socijalne demokratije i države blagostanja. Celoživotno obrazovanje je izraslo iz radikalne demokratske tradicije obrazovanja odraslih kao socijalnog pokreta (Lee and Friedrich 2011), ali se potom, sa svojim shvatanjima o značaju slobode pojedinca i njegovoj samostalnosti, našlo na ‘klackalici’ između univerzalnog humanizma i evropskog socijalnog liberalizma sa jedne, i neoliberalizma i ekonomizma sa druge strane.

Politička strujanja od 80-ih godina XX veka, reorganizam i tačerezam, Vašingtonski konsenzus (vidi: Popović 2014), dominacija globalnog kapitala i korporativne kulture rada, prebacili su celoživotno učenje na ovu drugu stranu klackalice i učinili ga 'trojanskim konjem' interesa neoliberalne ekonomije, koji se uvukao u obrazovne koncepte i paradigme i skoro potpuno ih 'kolonizovao'. „Prvobitno zamišljeno kao sredstvo ličnog i društvenog razvoja, ovaj koncept se danas prvenstveno povezuje sa ekonomskim rastom i globalnom konkurencijom nacija i geopolitičkih regiona“ (Milana 2012: 106).

Lee i Friedrich (2011) jasno govore o ideološkim uticajima u UNESCO-ovoj politici celoživotnog učenja u periodu između 1990-ih i ranih 2000-ih, ističući da se socijaldemokratski liberalizam kao dominantna ideologija kontinuirano reafirmisao u tadašnjim UNESCO-ovim tekstovima politike celoživotnog učenja, ali da su i neoliberalni stavovi postojali, suptilno prilagođeni vremenu, jačajući kako su snažne ideje socijaldemokratije nestajale.

Ovakvo shvatanje celoživotnog učenja donosi nekoliko ozbiljnih posledica.

Celoživotno obrazovanje se vidi kao aktivnosti vezane ne samo za individualni razvoj, već i kao polje individualne, lične odgovornost (u skladu sa klasičnim liberalizmom). Ovo najpre znači povlačenje države iz područja obrazovanja, tj. obrazovanja odraslih, odustajanje od države blagostanja u kojoj je obrazovanje jedna od 'usluga', tj. obaveza države prema građanima. Obrazovanje više nije pravo koje socijalna država nudi svojim građanima, već roba koju oni kao konzumenti pribavljaju na tržištu. Shodno tome, obrazovanje odraslih se prepušta slobodnom tržištu i poprima karakter robe, čije sticanje zavisi od ekonomskog statusa pojedinca, čime se širom otvaraju vrata marketizaciji ovog područja.

Uz to, učenje se predstavlja kao individualna odgovornost koja ne podrazumeva ni obaveznu infrastrukturu, ni one koji poučavaju, što ga čini jeftinijim za državu i za ekonomiju, i to jasno dolazi do izražaja u koncepciji OECD-a (Walker 2009). Troškovi se „agresivnom logikom“ (Barros 2012: 127) prebacuju sa strukturā na pojedinca – on ima obavezu da sebi organizuje, pronade i priušti obrazovanje i učenje, da se usavršava celog života i da bude 'zapošljiv'. Neoliberalna ekonomija traži obučenog pojedinca, ali ne prihvata obavezu da ulaže u njega. Pomeranje sa *obrazovanja* na *učenje* odlično je poslužilo ovoj svrsi: „Tenzija između obrazovanja kao privilegije ili obaveze koju pojedinac mora da plati, (ili neko za njega), i koja obično dugo traje, i učenja kao procesa koji se odvija

nije-važno-gde-ni-kako (podržana konceptom priznavanja prethodnog učenja, gde se samo 'izlaz', tj. rezultat računa), a podrazumeva uglavnom individualnu odgovornost (ili benevolentnost nekog sistema koji će taj proces da omogući ili olakša), koren je ove promene i njene različite upotrebe" (Popović 2014: 302).

U ovom konceptu učenje je visoko individualizovan proces, koji se može dešavati u grupi i u socijalnoj situaciji, ali njegove ciljeve i sadržaje definiše sistem vrednosti u kome se insistira na kompetitivnosti, postignuću i merljivim performansama. Time se ukida karakter društvenog pokreta koji je obrazovanje odraslih dugo imalo i značajno se oslabljuje mogućnost kolektivnog delovanja i mobilizacije za društvene promene. Baš kao što je M. Thatcher rekla: „Ne postoji takva stvar kao što je Društvo. Postoje pojedinačni muškarci i žene, a postoje i porodice“ (Thatcher 1987). Kada postoje samo pojedinačni interesi, kolektivni ideali i akcije nisu ni potrebni ni mogući, pa se time mogućnost ne samo bunta, nego čak i kritike sistema značajno smanjuje. U ovakvom sistemu, učenje tokom celog života se pretvara u iznurujuću trku pojedinca za promenama (ekonomskim, tehnološkim, društvenim...), koje on/ona mora stalno da prati i sa čijim posledicama, uz pomoć neprekinutog učenja, mora da se nosi. Time se funkcija obrazovanja redukuje sa emancipatorsko-razvojne na pragmatično-adaptivnu, filozofija obrazovanja sa političko-ekonomske na funkcionalno-ekonomsku, a sa prointegralističkog prelazi se na prot tržišni pristup.

Biesta (2021: 15) jasno kaže da nije problem u samim ekonomskim argumentima (oni su legitimni i ozbiljni), već u instrumentalizaciji obrazovanja: „diskurs obrazovanja je zamenjen diskursom učenja, čime je obrazovanje postalo pre svega individualna stvar – nešto za šta pojedini celoživotni učenici mogu da preuzmu odgovornost – a takođe i sve više formalna stvar – nešto što se odnosi na prilagođavanje bilo čemu što se javi u okruženju.“

### *Politika i sistem obrazovanja*

Iako su mnogi autori upozoravali na jezičku, logičku i konceptijsku ograničenost upotrebe sintagme 'celoživotno učenje', usled koje ono može da se shvati samo kao ideja, koncept, pristup, filozofija ili čak i 'credo', dogodilo se upravo suprotno: umesto da ostane filozofsko-konceptijska osnova obrazovanja odraslih, ono ga je zamenilo kao jezička oznaka obrazovnog sektora, polja delovanja ili obrazovne

prakse sa određenom uzrasnom grupom. Optimizam sa kojim je ovo prihvaćeno opisuje Tuijman (2002: 13): „Celoživotno učenje se može videti kao nešto što nudi inkluzivni okvir za organizaciju istraživanja obrazovanja, povezujući istraživanja učenja sasvim male dece, mladih odraslih i starijih građana (celoživotno) i premošćujući nekoliko dimenzija stvarnog iskustva rasprostranjenog u vremenu i prostoru (sveživotno).“ On ipak upozorava na to da istraživači moraju da se bave problemima konceptualizacije, ciljeva, ciljnih grupa, i da idu izvan uobičajenih ideja o poželjnosti celoživotnog učenja i koristima od njega, istražujući i negativne efekte upotrebe *celoživotnog učenja* kao generičkog pojma. U njih spada npr. vera u celoživotno učenje kao čaroban lek za društva i ekonomije u tranziciji, što bi moglo da ima i kontraefekte (Tuijman 2002).

UNESCO govori da je *celoživotno učenje* ne samo filozofija, konceptualna osnova, već i „organizacijski princip“ (UNESCO 2009: 1), i uz to ključna transverzalna oblast i za politiku i za akciju. Do danas, UNESCO/UIIL uporno govori o „sistemu celoživotnog učenja“, „politici i strategiji celoživotnog učenja“ (UNESCO/UIIL 2022a) i podstiče vlade da ih razvijaju, uporno ignorišući činjenicu da mnoge od njih i dalje govore o obrazovnim sistemima, strategijama i politikama, a ne o „LLL sistemima“.

Rezultati ovih napora nisu sjajni, a jedan od razloga leži upravo u pogrešnoj polaznoj osnovi: Ako se celoživotno učenje i može uzeti kao koncept pogodan za istraživanja (jer ona mogu da daju i rezultate, dokaze za kritički stav prema ovoj paradigmi), ono se teško može prihvatiti, a još teže primeniti kao organizacijski princip za obrazovnu praksu i stvaranje sistema. Sistem naime traži: jasno definisane elemente (obrazovne sektore, tj. podsektore) i strukturu, jasno diferencirane odlike tih elemenata/sektora, kao i veze među tim elementima. Ukidanjem *obrazovanja odraslih* kao posebnog, jasno definisanog sektora, izgubili su se elementi sistema i njihove specifičnosti, pa se učenje, a naročito učenje odraslih, pretvorilo u fluidan, svugde-prisutan, a nigde-utemeljen, praktično dislociran proces za čije vođenje niko u sistemu nije odgovoran. *Celoživotno učenje* praktično ima potencijal da unapredi samo jedan aspekt sistema – da ukaže na to kakve treba da budu veze među njegovim elementima: da obrazovni podsistemi moraju biti dobro povezani, vertikalno i horizontalno prohodni, da svima omogućavaju jasan ulaz u sistem i kontinuirano kretanje kroz njega. Kada OECD glorifikuje *celoživotno učenje* kao jedini stvarno sistemski pristup obrazovnoj

politici, tvrdeći da su svi drugi usko sektoralni (OECD 2001: 3), on zapravo govori samo o tome: povezanosti pojedinih faza i njihovoj prohodnosti. Tvrđnje da su fleksibilna distribucija resursa i „ukidanje monopola ma kog ministarstva“ nad procesom učenja nešto što razvija, strukturira i potpomaže politiku, nemaju nikakvog utemeljenja, naprotiv: te karakteristike su upravo antisistemske.

Field kaže da nije čudno što je celoživotno učenje prihvatano sa skepsom od strane stručne zajednice – sa jedne strane, ono se pojavilo kao galantni princ koji Pepeljugu obrazovanja odraslih spašava od celoživotnog tavenja na marginama obrazovne politike, ali je s druge strane ugrozilo postojeće strukture obrazovanja odraslih – kako zbog svoje okrenutosti ekonomskim i profesionalnim problemima, tako i zbog svog „fragmentisanog i raspršenog“ pogleda na učenje. (Field 2000: 14).

Moglo bi se reći da je ‘plastičnost’ ovog pojma, „sa dugom prošlošću, ali kratkom istorijom“, bila prihvaćena u politici iako joj je ponudila nizak stepen operacionalizacije, ali je zato omogućila da se istovremeno diskurzivno kombinuju različite političke orijentacije (Centeno 2011), da se formulisanje i implementacija politike značajno razdižu i da se pri tom smanji stepen odgovornosti kreatora politike, njihova transparentnost i spremnost na polaganje računa. Još jedan od paradoksa u razvoju ovog pojma najbolje se ugnezdio u oblasti politike: time što je učenje stavljeno u svaki mogući kontekst, ono je zapravo dekontekstualizovano, čime je institucionalni kontekst (nužan za proces obrazovanja) obezvređen i izuzet iz domena obaveznih zadataka obrazovne politike. Time su automatski dezavuisani i ostali elementi obrazovnog sistema: programi, kadar, interakcijski procesi, metode i sl.

### *Istraživanja, nauka i profesija*

Celoživotno učenje je omanulo kao osnova politike i organizovanja sistema, ali i kao istraživački koncept, ugrožavajući status i identitet naučne discipline koja se bavi obrazovanjem odraslih – bilo da je nazivamo andragogijom ili nekim drugim pojmom. Zbrka koja je načinjena mešanjem pojmova *obrazovanje* i *učenje*, što je bilo moguće u političkom diskursu i narativu koji ne mari za naučnu logiku, podrila je istraživačke napore. Jarvis (2014) objašnjava kako je Evropska komisija u svojim programskim dokumentima celoživotno učenje dugo tretirala zapravo

kao (institucionalno) obrazovanje, i smatra da je to glavni razlog što u mnogim evropskim krugovima izraz *učenje i obrazovanje odraslih* (ALE – *adult learning and education*) nije prihvaćen, jer *učenje* u ovim tumačenjima podrazumeva upravo *obrazovanje*, a time se krug zatvara, jer je obrazovanje oduvek uključivalo učenje.

Standardne teorije učenja *učenje* uglavnom definišu kao proces u kome pojedinac (u novije vreme i organizacija) „stiče neka prepoznatljiva znanja ili veštine, na takav način da se mogu uočiti odgovarajuće, relativno trajne promene u ponašanju subjekta“ (Engeström 2009: 58). Bez obzira na varijacije, učenje se u andragoškoj teoriji najčešće posmatra upravo kao aktivni individualni proces (kako ga definiše npr. Jarvis 2006, uprkos snažnim kontekstualnim i relacionim aspektima o kojima govori), pa se stoga retko govori o *pravu na učenje*, već u najboljem slučaju o podsticanju, motivisanju, determinantama... S druge strane, *obrazovanje* ističe aspekt organizovanosti, društvenu konstruisanost okvira u kome se učenju pristupa na sistematičan i strukturisan način. Jezik istraživača je osetljiv i na nijanse ovakvih razmatranja, dok jezik politike za te razlike ne mari – ušao je u ovo područje kao ‘slon u staklarsku radnju’ i napravio zbrku koja je onemogućila razumevanje i komunikaciju između profesionalaca i razbila terminološki aparat koji je osnov istraživanja i profilisanja oblasti. Biesta je skovao termin ‘*učenjizacija*’ **diskursa obrazovanja** (*learnification*), koji je učinio da ideja o učenju kao (pre svega) obliku prilagođavanja promenama u okruženju bude prihvaćena kao potpuno „zdravorazumska“ (Biesta 2010: 10).

Posle par decenija ‘vladavine’ *celoživotnog učenja* upadljivo je to da ono nije ponudilo nikakav novi uvid u procese učenja koji nije postojao i ranije, u istraživanjima osobenosti učenja pojedinih uzrasnih (socijalnih ili dr.) grupa. Ono se iscrplo u naglašavanju neprekinutosti, kontinuiteta, ne otvorivši mogućnost za novo, dublje istraživanje specifičnosti učenja u nekoj od faza tog kontinuiteta, ili specifičnosti učenja u tranzicijama kroz te faze.

Negativni efekti su se pokazali i u oblasti profesionalizacije, jer nije moguće koncipirati i ustanoviti profesiju koja će pružiti stručni rad na svim uzrasnim nivoima; takav univerzalni pedagog andragog suprotan je samoj ideji profesije, a ako ne postoji jasno definisana oblast prakse, onda je borba za profesionalizam u toj oblasti skoro onemogućena. Neki evropski univerziteti su uspeali da urade jednostavan *replace* i da preimenuju svoju studijsku ponudu za obrazovanje profesionalaca u ovoj oblasti (naročito na master nivou), ali su ovim



razvojem napori na osnivanju ili unapređivanju odgovarajućih katedri i odeljenja znatno otežani. Efekti ovog procesa implicitne 'deprofesionalizacije' na praksu obrazovanja odraslih će se verovatno tek videti.

### *Svetski regioni i akteri*

Pomenuto ignorisanje razlike između 'učenja' i 'obrazovanja', koje je izrazito u jeziku i nastupu politike, ima ideološku osnovu koja je naročito vidljiva u globalnim okvirima i načinima na koje reaguju pojedini svetski regioni, tj. kontinenti, kao i akteri iz pojedinih sektora, pre svega aktivisti civilnog društva.

Politička moć donosilaca odluka (iako je reč o tzv. mekoj moći – vidi: Popović 2014) dovela je do raširene upotrebe *celoživotnog učenja* u većini dokumenata obrazovne politike i u međunarodnoj komunikaciji. Ipak, postoje zemlje i regioni koji nisu do kraja prihvatili ovaj „izuzetno moderan koncept“ (Field 2009: 1), što ukazuje i na neke njegove vrlo konkretne slabosti. On je „preferiran od strane Zapada (što u ovom slučaju uključuje i Sever, tj. nordijske zemlje i Severnu Ameriku), jer pravi jasan odmak od formalnog obrazovanja i školovanja, koji se smatraju neprimerenim obrazovanju odraslih, ograničavajućim i ne-slobodnim. S druge strane, latinoameričke zemlje preferiraju koncept *obrazovanja odraslih*, upravo da bi ukazale na njegovu organizovanu, društvenu dimenziju (i odgovornost države), koja izostaje kod *celoživotnog učenja* jer je ono individualan proces, a ne društveni fenomen“ (Popović 2014: 22-23).

Upravo je „integrativni i interpretacijski kapacitet“ *celoživotnog učenja*,<sup>3</sup> tj. njegova sposobnost da uključi različite vrednosti i posluži potpuno različitim svrhama, doveo do njegovog prihvatanja od strane velikog broja vlada, najpre time što je omogućio aboliciju države od odgovornosti za veliki deo obrazovanja odraslih, i dao joj alibi za smanjenje i finansijske i organizacijske podrške. Za razliku od *prava na obrazovanje* koje je utemeljeno u brojnim međunarodnim dokumentima<sup>4</sup> (vidi npr. u: UNESCO 2019, 2021) uključujući ona normativnog karaktera, *pravo na učenje* se ne može ni definisati, ni kodifikovati. I to je upravo

<sup>3</sup> Nije slučajno što izraz podseća na 'koalicioni kapacitet' političkih stranaka, koji najčešće govori o labilnom sistemu vrednosti, i o sposobnosti prilagođavanja drugima zarad koristi u kojoj se vrednosti neretko i izgube.

<sup>4</sup> Najznačajniji su: *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (čl. 26), *Evropska konvencija o ljudskim pravima i osnovnim slobodama* (čl. 2 Prvog protokola), *UNESCO-ova Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju i Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* (ICESCR) (čl. 13 i 14).

razlog zbog kojeg ga odbijaju predstavnici civilnog sektora i aktivisti u kontekstu borbe za ljudska prava – predstavnici vlasti se ne mogu pozvati na njegovo poštovanje, teško se može tražiti da preuzmu ili povećaju svoj deo odgovornosti ili da sistematski prikupljaju podatke i prate kako se ovo pravo ostvaruje. Zemlje Latinske Amerike, naročito one u kojima su jake tradicija kritičke misli i freireovske ideje, kao i civilno društvo u mnogim zemljama Azije, zbog toga pokazuju snažan otpor prema *pravu na učenje*. Obrazovanje uvek uključuje učenje, ali učenje ne uključuje obavezno i obrazovanje, pa je promena diskursa potpuno dezavuisala *pravo na obrazovanje*.

S. Black (2021) sugerise da diskurs celoživotnog učenja konstruiše odnos onoga što Lauren Berlant naziva „okrutnim optimizmom“ za marginalizovanu većinu Južnoafrikanaca (vezano je za nerealne ciljeve i ishode obrazovanja), održavajući tako fantaziju o slobodarskom obrazovanju uprkos empirijskim dokazima o suprotnom. Ona tvrdi da postoji i „veza između održavanja odnosa okrutnog optimizma prema obrazovanju – barem u slučaju Južne Afrike – i ideala celoživotnog učenja kako se manifestuje i u svojim humanističkim i neoliberalnim oblicima“ i da prisustvo oba diskursa (instrumentalističkog i humanističkog) služi da se u ovom kontekstu izbegne preispitivanje optimizma koji se obično vezuje za obrazovanje. Ona dodaje i da prelaz sa *celoživotnog obrazovanja* na *celoživotno učenje* predstavlja sužavanje „obrazovne imaginacije na tehnicističke ideale“ i na vrstu tehnosolucionizma (Black 2021).

Iz potpuno drugačijih razloga *obrazovanje odraslih* vrlo uporno opstaje u zemljama Evrope u kojima je ova oblast imala jaku tradiciju, izraženu između ostalog u negovanju koncepta andragogije. Tu su najpre zemlje Zapadnog Balkana, oslonjene na jugoslovensku andragošku tradiciju, koja je podrazumevala jasno razgraničavanje naučne discipline od oblasti prakse, na šta pojmovni aparat i treba da ukazuje. Koreni ovog pristupa su u nemačkoj pedagoškoj misli, koja je herbartovskom jasnoćom definisala i strukturisala naučne oblasti i koncepte, za razliku od anglosaksonskog *art* i *science*, koji i danas unose zbrku u pokušaje striktno naučnog definisanja obrazovnih konceptata.

Uz to, *celoživotno učenje* (kao individualno konotiran koncept) u Evropi se shvata kao jedan „od osnovnih principa savremenog društva koje uči, pri čemu je društvo u svakoj definiciji neka vrsta kolektiva, tj. mnogo više od zbira pojedinaca. Ovde je očigledan paradoks na koji ukazuje Jarvis: Ako se

*društvo koje uči* interpretira sa edukativnog, a ne sociološkog stanovišta, onda je neizbežno baviti se obrazovanjem (Jarvis 1998: 59-60). Društvo koje uči ne može podrazumevati zbir jedinki vredno posvećenih učenju u svojim izolovanim 'ćelijama', kao što takva vizija ne može da bude osnov kreiranja sistema. „Ovaj paradoks se uglavnom ignoriše i ne uspostavlja se jasna funkcionalna, a još manje strukturna veza između ciljeva [obrazovanja] definisanih na širokom društvenom nivou (npr. kompetitivno, inkluzivno...) i individualnog procesa učenja – među njima 'zjapi' jaz, koji se pretežno ispunjava retoričkim manevrima.“ (Popović 2014: 118).

Na kraju, činjenica da su mnoge zemlje prihvatile *celoživotno učenje* u svojim dokumentima, programskim i strateškim aktima, dok je *obrazovanje odraslih* uobičajeno i dominantno u upotrebi – u praksi, stručnom žargonu, istraživanjima – ukazuje na veliku moć mehanizama transfera međunarodne politike i na veliki uticaj međunarodnih aktera s jedne strane, ali i na njihov promašaj u trajnoj i uspešnoj konceptualizaciji ove oblasti, i na neuspeh da strateški i idejno odgovore na njene potrebe.

### *Zamke prioritizacije*

Koncept celoživotnog učenja je za kreatore nacionalne i globalne politike ostavio prostor interpretacije i kroz potrebu za prioritizacijom, za kojom ovako definisana oblast prosto 'vapi'. Kako celoživotno učenje obuhvata sve uzraste, sve grupe, sve oblike i oblasti obrazovanja, nijedna realna politika ne može da zadovolji sve te zahteve i potrebe, već mora da definiše prioritete.

Kada je u pitanju uzrast, neupitna logika definiše decu i formalno, školsko obrazovanje kao prioritete, u toj meri da se neretko i ceo SDG 4 praktično reformuliše (što je u UN kontekstu inače nedopustivo, bar ne bez ozbiljnih konsultacija i saglasnosti svih vlada) i svodi na obrazovanje dece (npr. UNESCO 2022), čak i onda kada naziv dokumenta, naslov publikacije ili akcije govori o celoživotnom učenju. Ne samo da se time isključuju druge uzrasne grupe, već i brojni oblici porodičnog i intergeneracijskog obrazovanja, koji mogu da vrlo efikasno integrišu i različite polaznike, i raznovrsne obrazovne sadržaje.

Ovim su i nacionalne vlade ostale bez podrške za holistički pristup obrazovanju i vođenju celovite politike. Regmi (2015) tvrdi da je nedovoljno da

UN definiše celoživotno učenje kao jedan od ciljeva održivog razvoja, a da ne posveti dužnu pažnju vođenju kreatora politika i orijentaciji koja je potrebna u specifičnim nacionalnim kontekstima za razvoj onakvog shvatanja celoživotnog učenja i njegovih ciljeva koje će biti relevantno za taj kontekst, naročito u nerazvijenim zemljama.

*Celoživotno učenje* ne nudi orijentaciju ni u pogledu odabira prioritetnih oblasti, pa je primetno da je ono sa početne humanističke pozicije skliznulo u utilitarni modus, pri čemu su primarne pozicije u politici i finansiranju dobile oblasti obrazovanja vezane za zapošljavanje, obuku, usavršavanje, do- i prekvalifikacije i sl. Ako se odrasli, dakle, i prepoznaju u konceptu celoživotnog učenja, onda su redukovani na korisnike pragmatičnih programa za razvoj veština, „na ‘radnu snagu’, ‘zaposlene’, ‘zapošljive’, ‘ljudski resurs’ – i ostale objekte stručnog osposobljavanja, a u funkciji ekonomskog razvoja.“ (Popović 2014: 170).

Ovo je u aktuelnim obrazovnim konceptima veoma vidljivo: OECD celoživotnom učenju dodeljuje zadatke kao što su: prilagođavanje zahtevima tržišta, tehnološkim promenama, digitalizaciji i „pomoć pojedincima da se prilagode i postanu otporni na spoljašnje šokove“ (OECD 2021). Tržišna konceptualizacija savremenog društva i megatrendovi kao što su produženje životnog veka, brze tehnološke promene, globalizacija, migracije, promene životne sredine i digitalizacija, kao i iznenadni šokovi poput pandemije COVID-19, omogućili su da se u *celoživotno učenje* učita bilo koji sadržaj, čime je ono vrednosno ispražnjeno i ideološki kvazineutralizovano. Ovo preoblikovanje nije se dogodilo na nivou definicije ili kroz borbu ideja i koncepata, već postupnom zamenom sadržaja, eliminisanjem ranijih vrednosti i ispunjavanjem tog prostora *veštinama i kompetencijama*. Čak je i nepismenost odraslih – statistički, vrednosno i praktično jedan od i dalje najvećih problema savremenog sveta – izgubila na značaju i stopila se sa „celoživotnim sticanjem veština“ u Agendi 2030, postajući jedna od „bazičnih veština“ (UN 2015).

## Perspektiva

Dinamične globalne promene nose i mogućnost promene glavnih paradigmi. Svet koji se brzo, ali i neujednačeno razvija u stalnom je traganju za konceptom obrazovanja koje može da ga prati, podrži ili bar objasni. Možda će se to dogoditi i sa *celoživotnim učenjem* – da bude zamenjeno drugim konceptom ili definisano na drugačiji način. J. Field predviđa da će zbog krupnih promena u globalnom okruženju, u odnosu na vreme kada je ovaj koncept skovan, doći do promene terminologije (Field 2000). Možda će putovanje ovog koncepta, koje Mohorčić Špolar i Holford zovu „od margina do mejnstrima“ (Mohorčić Špolar i Holford 2014: 35), uzeti, u uslovima dinamičnih promena, neki drugi tok, a Edwards čak ostavlja mogućnost kretanja „od obrazovanja odraslih do celoživotnog učenja i nazad“ (Edwards 2007: 82).

Ipak, za sada nema naznaka da bi se takva promena mogla dogoditi. Neoliberalne politike koje su u oblasti ekonomije ojačale ideju slobodnog (tačnije rečeno: raspuštenog) tržišta i prakse globalnog korporativnog kapitala, a u oblasti politike suzbile ideju države blagostanja, ne pokazuju tendencije skretanja sa ovog 'kursa'. Tek bi neke krupne promene faktora koji su usloveli dosadašnji razvoj shvatanja obrazovanja mogle dovesti do zaokreta, ali sve dok *celoživotno učenje* ispunjava zadatke i funkcije kreatora dominantnog sistema vrednosti i onih snaga koje u globalnoj arhitekturi moći mogu da nametnu te vrednosti, nema razloga da se menja. Aktuelni koncept koji UNESCO promovise, *učenje i obrazovanje odraslih (adult learning and education)*, rezultat je kompromisa između s jedne strane 'obrazovanja odraslih' na kome je izrastao UNESCO-ov mandat i ugled u obrazovanju, i novih tendencija oličenih u *celoživotnom učenju* s druge strane, koje snažno promovisu Svetska banka, OECD i drugi moćni akteri globalne političke i ekonomske scene. U tom smislu, sudbina koju će imati učenje i obrazovanje odraslih može poslužiti kao indikator kretanja celog sektora i vrednosnog sistema na kojem počiva.

## Destructive March of Lifelong Learning

**Abstract:** The paper analyses the development of basic terms and concepts in adult education (adult education, continuing, permanent and recurrent education, lifelong education, and lifelong learning) and the role of major international organizations in formulating and promoting these concepts. The focus of the analysis is on the reasons and consequences of the dominance of the modern, widely accepted concept of lifelong learning, which replaced the previous ones and almost completely suppressed the concept of adult education. This paradigm shift and change of the discourse has its ideological and economic roots, and is supported by all global education policy makers. The paper indicates numerous negative consequences of this shift in all spheres in which adult education has a significant role, as well as the damage that (mis)use of the concept of lifelong learning as a generic term causes to science, profession, research, and adult education practice.

**Key words:** adult education, lifelong learning, international organisations, UNESCO, global education policy

### Literatura

- Barros, R. 2012. From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research in the Education and Learning of Adults*. 3(2), 119-134.
- Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, R. 2021. Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*.
- Billet, S. 2017. Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 2(1), 1-7.
- Black, S. 2021. Lifelong learning as cruel optimism: Considering the discourses of lifelong learning and techno-solutionism in South African education, *International Review of Education*. Dostupno na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-021-09924-8>. [2. 2. 2022.]
- Borg, C., Mayo, P. 2005. The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*. 3(2), 203-225.

- Bralić, Ž. 2002. *Neki značajni pojmovi andragoške nauke*. U: Zbornik Fakulteta civilne odbrane. Beograd: Fakultet civilne odbrane. 303–330.
- Centeno, V. 2011. Lifelong Learning: A Policy Concept with a Long Past but a Short History. *International Journal of Lifelong Education*. 30(2), 133-150.
- Council for Cultural Cooperation. 1973. *Permanent Education: The Basis and Essentials*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Dehmel, A. 2006. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*. 42(1), 49-62.
- Delors, J. 1996. *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Edwards, R. G. 2007. From Adult Education and Lifelong Learning and Back. U: Aspin, D. N. Ur. *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht, vol 11, 70-85.
- Engeström, Y. 2009. Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization. U: Illeris, K. Ur. *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.
- European Commission. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. 1972. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. 2000. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Field, J. 2001. Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20, 1-2, 3-15.
- Field, J. 2009. Lifelong learning and cultural change: A European perspective. *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung-Cheng, University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 10. 2004. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/profile/John-Field-6/publication/254032248\\_Lifelong\\_Learning\\_and\\_Cultural\\_Change\\_A\\_European\\_Perspective\\_1/links/53f4c42e0cf2fceacc6e9bfa/Lifelong-Learning-and-Cultural-Change-A-European-Perspective-1.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/John-Field-6/publication/254032248_Lifelong_Learning_and_Cultural_Change_A_European_Perspective_1/links/53f4c42e0cf2fceacc6e9bfa/Lifelong-Learning-and-Cultural-Change-A-European-Perspective-1.pdf?origin=publication_detail). [2. 2. 2022.]
- Field, J. 2010. Lifelong Learning. U: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. Ur. *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam: Elsevier, 89-95.
- Filipović, D. 2004. Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Pedagogija*. LIX, 1, 18-38.
- Gilroy, P. 2012. Lifelong Learning: A Language Game in Search of its own Rules. U: Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K., Bagnall, R. Ur. *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht, 51-60.

- Hummel, C. 1977. *Education today for the world of tomorrow*, Paris: UNESCO.
- Jakobi, A. 2012. International organisations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development*. 15, 31-64.
- Jarvis, P. 1998. Paradoxes of the Learning Society. U: Holford, J., Jarvis, P., Griffin, C. Ur. *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 59-69.
- Jarvis P. 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 4th edition. London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. 2006. The Lifelong Learning and the Learning Society. U: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Vol. 1. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2014. From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*. 50(1), 45-57.
- Langran, P. 1976. *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: BIGZ.
- Lee, M., Friedrich, T. 2011. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: Ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 30, 2, 151-169.
- Maksimović, M. 2004. Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Andragoške studije*. 1, 47-70.
- Maren, E. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, 88-100.
- Martínez de Morentin de Goñi, J. I. M. 2006. *What is adult education? UNESCO answers*. San Sebastian: San Sebastian UNESCO Centre.
- Milana, M. 2012. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol.3, No.2, 103-117.
- Mohorčič Špolar, V., Holford, J. 2014. Adult Learning: From the Margins to the Mainstream. U: Milana, M., Holford, J. Ur. *Adult Education Policy and the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers, 35-50.
- OECD. 1973. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2001. Lifelong learning for all: Policy directions. *Education Policy Analysis*, Chapter 1. Paris: OECD.
- OECD. 2021. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. Dostupno na: <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm>. [6. 2. 2022.]
- Popović, K. 2014. *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet i Društvo za obrazovanje odraslih.
- Regmi, K. P. 2015. Can lifelong learning be the post-2015 agenda for the Least Developed Countries? *International Journal of Lifelong Education*. 34(5), 551-568.



- Rubenson, K. 2006. Constructing the lifelong learning paradigm: Competing visions from the OECD and UNESCO. U: Ehlers, S. Ur. *Milestones towards lifelong learning systems*. Copenhagen: Danish School of Education, 151-170.
- Rubenson, K. 2009. OECD educational policies and world hegemon. U: Mahon, R., McBride, S. Ur. *The OECD and transnational governance*. Vancouver: UBC Press, 96-116.
- Savićević, D. 1983. *Čovjek i doživotno obrazovanje*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
- Searle, J. R. 1995. *The construction of social reality*. London: Penguin Books.
- Šimenc, M., Kodelja, Z. 2016. Lifelong Learning – From Freedom to Necessity. *Creative Education*. 7, 1714-1721.
- Thatcher, M. 1987. *Interview for Woman's Own*. Margaret Thatcher Foundation. Dostupno na: <http://www.margarethatracher.org/document/106689>. [15. 12. 2021.]
- Tuijnman, A. C. 2002. Themes and questions for a research agenda on lifelong learning. U: Edwards, R., Miller, N., Small, N., Tait, A. Ur. *Supporting Lifelong Learning*. Vol. III: Making Policy Work. 3. London: RoutledgeFalmer, 6-29.
- UN. 2015. *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations, A/RES/70/1. Dostupno na: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. [15. 12. 2021.]
- UNESCO. 2009. *Living and learning for a viable future. The power of adult learning. Annotated agenda*. CONFINTEA VI/3. Paris, 31 3. 2009. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181433>. [15. 12. 2021.]
- UNESCO. 2019. *Right to education handbook*. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>. [2. 2. 2022.]
- UNESCO. 2021. *Guidelines to strengthen the right to education in national frameworks*. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375352>. [2. 2. 2022.]
- UNESCO. 2022. *A roadmap for quality education data: SDG 4 Data Digest sets out data challenges and potential solutions*. Dostupno na: <https://www.unesco.org/en/articles/roadmap-quality-education-data-sdg-4-data-digest-sets-out-data-challenges-and-potential>. [8. 3. 2022.]
- UNESCO. 2006. *Proposal to change the name of the UNESCO Institute for Education (UIE) to 'Unesco Institute for Lifelong Learning' (UIL)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2009. *Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future – Belem Framework for Action*. CONFINTEA VI. Belem, 1–4. 12. 2009. Hamburg: UNESCO/UIIL.
- UNESCO/UIIL. 2022. *Adult Learning and Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupno na: <https://uil.unesco.org/adult-education>. [18. 1. 2022.]

- UNESCO/UII. 2022a. *Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies*. Dostupno na: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policies>. [17. 2. 2022.]
- Walker, J. 2009. Towards alternative lifelong learning(s): what Freire can still teach us. *Rizoma Freireano*. Dostupno na: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/towards-alternative>. [17. 2. 2022.]
- World Bank. 2019. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work. Lifelong Learning*. Dostupno na: [https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/978-1-4648-1328-3\\_ch4](https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/978-1-4648-1328-3_ch4). [15. 2. 2022.]