

Vseživljenjsko izobraževanje  
in  
vseživljenjsko učenje

Uredil dr. Zoran Jelenc

ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE  
Ljubljana 1998

Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje  
Zbirka Študije in raziskave 7

**Izdal**

Andragoški center Republike Slovenije  
Zanj dr. Vida A. Mohorčič Špolar

**Zbral in uredil**  
dr. Zoran Jelenc

**Jezikovno pregledala**  
Marjana Kunej

**Uredila**  
mag. Marija Velikonja

**Oblikovanje**  
LINA design

**DTP**  
Ksenija Konvalinka

**Tisk**  
Tiskarna Knjigoveznica Radovljica

Naklada 200 izvodov

Prvi natis

Ljubljana 1998

|   |    |
|---|----|
| <b>UREDNIKOVA BESEDA</b> .....  | 5  |
| <b>PREDSTAVITEV RAZPRAVLJAVCEV</b> .....  | 9  |
| <b>UVODNE PREDSTAVITVE</b> .....  | 13 |
| Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces<br>( <i>dr. Zdenko Medveš</i> ) .....                            | 15 |
| Pomembno je samostojno uravnavanje učenja<br>( <i>dr. Barica Marentič Požarnik</i> ) .....                          | 23 |
| Vseživljenjsko izobraževanje strokovni,<br>vseživljenjsko učenje populistični izraz ( <i>dr. Ana Krajnc</i> ) ..... | 31 |
| Vseživljenjsko učenje – najširši pojem<br>in strategija prihodnosti ( <i>dr. Zoran Jelenc</i> ) .....               | 39 |
| <b>RAZPRAVE</b> .....   | 53 |
| Dr. Ana Krajnc .....  | 55 |
| Dr. Nikola Pastuović .....  | 55 |
| Dr. Bogomir Novak .....   | 58 |
| Mag. Albert Mrgole .....  | 58 |
| Zlata Luštrek .....   | 59 |
| Dr. Martin Kramar .....   | 60 |
| Barbara Šteh Kure .....   | 61 |
| Natalija Žalec .....  | 62 |
| Dr. Barica Marentič Požarnik .....  | 63 |
| Zlata Vidovič .....   | 64 |
| Dr. Zdenko Medveš .....   | 64 |

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Mag. Tone Lenarčič .....   | 66 |
| Dr. Nikola Pastuović ..... | 66 |
| Dr. Bogomir Mihevc .....   | 67 |
| Dr. Janko Muršak .....     | 67 |
| Dr. Zoran Jelenc .....     | 68 |
| Barbara Šteh Kure .....    | 71 |
| Dr. Zoran Jelenc .....     | 72 |
| Dr. Zdenko Medveš .....    | 73 |
| Branka Emeršič .....       | 74 |
| Olga Drogenik .....        | 74 |
| Dr. Zdenko Medveš .....    | 74 |
| Dr. Nikola Pastuović ..... | 75 |
| Dr. Zoran Jelenc .....     | 76 |
| Natalija Žalec .....       | 76 |
| Sonja Klemenčič .....      | 77 |

## Urednikova beseda

---

*Dr. Zoran Jelenc*

Leta 1997 je Andragoški center Republike Slovenije že drugič organiziral prireditve Teden vseživljenjskega učenja (TVU '97). Med drugimi prireditvami, ki so jih izpeljali različni izvajalci po vsej Sloveniji – to so bile zlasti: dnevi odprtih vrat, razstave, predstavitve programov, delavnice, odprtja novih izobraževalnih središč in oblik, preskušnje učnih dosežkov in zmogljivosti potencialnih udeležencev, organizirane razprave, pogovori v tujem jeziku, klubski sestanki, omizja, posveti, slovesne prireditve, podelitve priznanj, sprejemi, družabne prireditve, kulturne prireditve, objave v sredstvih javnega obveščanja itn., je bila tudi strokovna razprava, ki jo je organiziral Andragoški center Slovenije na temo Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Razprava je bila v prostorih Andragoškega centra Republike Slovenije, v petek, dne 3. oktobra 1997, potekala je od 9. do 13. ure.

V vabilu za razpravo je bilo zapisano, da sta razpravo skupaj organizirala Andragoški center Slovenije in Nacionalni kurikularni svet Republike Slovenije. V resnici je dal pobudo za razpravo Andragoški center Slovenije, Nacionalni kurikularni svet pa je izrazil svoje zanimanje in se strinjal, da bi bila takšna razprava zanimiva tudi za člane Nacionalnega kurikularnega sveta; ti in člani Področne kurikularne komisije za izobraževanje odraslih so bili povabljeni k razpravi.

Namen razprave je bil na vabilu zapisan takole: »**V razpravi želimo pregledati sodobne strokovne poglede na pojma izobraževanje in učenje s posebnim poudarkom na njuni rabi v Sloveniji ter vseživljenjskost in spreminjanje pojmovanj o izobraževanju in učenju, ki ga strokovnjaki označujejo kot 'paradigmatični premik od izobraževanja k učenju'**«

Organizator si je razpravo zamislil tako, da bi izbrani strokovnjaki uvodoma podali svoje poglede na predlagano temo razprave, potem pa naj bi vsi – tako uvodničarji kakor tudi drugi udeleženci srečanja – razpravljali o temi kot tudi o podanih uvodnih predstavitvah.

In tako se je tudi zgodilo. Uvodne misli so podali štirje strokovnjaki, v razpravi je sodelovalo (skupaj z vnovičnimi razpravami uvodničarjev) 18 razpravljavcev (imena vseh predstavljamo na posebni strani v nadaljevanju). Razpravo je vodila direktorica Andragoškega centra Slovenije dr. Vida A. Mohorčič, udeležilo pa se je (če štejemo vse navzoče) 42 oseb. Lahko rečemo, da je prireditev organizacijsko uspela.

Kakšna pa je bila videti vsebinsko, nam kažejo razprave, prvič objavljene v tej knjižici. Že ob razpravljanju smo sprejeli pobudo, naj se razprave uredijo in objavijo. Nosilec uvodnih prispevkov smo dovolili, da svoje razprave poljubno preuredijo ali dopolnijo. S tem smo želeli pridobiti tehtnejša in še bolj poglobljena stališča do obravnavane teme. Povabljeni strokovnjaki, ki so sicer ljubeznivo privolili v sodelovanje, so imeli za pripravo na razpravljanje malo časa. Že ob privolitvi so napovedovali, da bi lahko svoja stališča temeljiteje pripravili, če bi jim dali za to na voljo več časa. Strinjali smo se, da lahko to naredijo tudi po opravljeni razpravi. In to se je tudi zgodilo. Uvodne prispevke so dopolnili in razširili, po večini pa tudi nekoliko preuredili prav vsi uvodni razpravljavci. S tem je seveda nastalo tudi to, da so zdaj uvodni prispevki pisani individualno, torej brez vnovičnega vzporejanja stališč. Temu bi se bilo mogoče ogniti le tako, da bi jih pred objavo vnovič sklicali in opravili novo razpravo. To pa seveda ne bi bilo več dovolj avtentično, zato smo se odločili, da bomo uvodne prispevke objavili, zavedajoč se omenjene pomanjkljivosti. Kot urednik pa lahko presodim, da se prispevki posameznih avtorjev vsebinsko niso toliko spremenili, da bi jih označili kot bistveno drugačne od razprave v živo. Vsebine (ali pogloblitve smeri) razmišljanja povabljenih avtorjev se pravzaprav niso spremenile, prispevki so le bolj ali manj obogateni bodisi tako, da so podana stališča razširjena, poglobljena in natančneje utemeljena, tu in tam tudi s kakim novim podatkom, ki pa ne spremeni bistveno vsebine. Vsem razpravljavcem pa je bil poslan zapis

razprave s prošnjo, da svoje avtorizirajo; pri tem jim nismo dovoljevali, da razprave bistveno spremenijo, temveč le, da odpravijo morebitne pomanjkljivosti ali dopolnijo zapis.

In tako je zdaj pred nami celotno besedilo razprave. Ker je dopolnjevanje zapisanega besedila zahtevalo nekaj časa – na dopolnitve in popravke besedil smo potrpežljivo in vztrajno čakali, vmes smo tudi avtorje nekoliko nadlegovali, da bi si vzeli čas in svoja besedila popravili – je publikacija izšla šele zdaj. Ko so pretekli prvi meseci, smo se odločili, da jo izdamo kot prispevek ali dogodek ob novem, tretjem Tednu vseživljenjskega učenja v Sloveniji.





# Predstavitev razpravljavcev

---

## Uvodne razprave so podali: <sup>1</sup>

- dr. Zdenko Medveš, izredni profesor za teorijo vzgoje in zgodovino pedagogike, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko;
- dr. Barica Marentič Požarnik, redna profesorica za pedagoško psihologijo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko;
- dr. Ana Krajnc, redna profesorica za občo andragogiko, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko;
- dr. Zoran Jelenc, razvojni svetnik, Andragoški center Slovenije, izredni profesor za andragoško teorijo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

## V razpravi so sodelovali: <sup>2</sup>

- dr. Nikola Pastuović, redni profesor, Sveučilište u Zagrebu, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagoške znanosti;
- dr. Bogomir Novak, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani;
- mag. Albert Mrgole, Andragoški center Slovenije;
- Zlata Luštrek, Nova Ljubljanska banka, Izobraževalni center;

---

1 Avtorji so imeli možnost, da po opravljeni razpravi svoje uvodne predstavitve dopolnijo kakor in kolikor želijo. Lahko so tudi dodali seznam uporabljenih virov.

2 Razpravljavci so lahko svoje razprave avtorizirali, niso pa jih mogli bistveno dopolniti. Navedeni so v takšnem zaporedju, kakor so razpravljali.

- dr. Martin Kramar, redni profesor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta;
- Barbara Šteh Kure, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko;
- Natalija Žalec, Andragoški center Slovenije;
- Zlata Vidovič, Srednja šola za oblikovanje in fotografijo;
- mag. Tone Lenarčič, Andragoški center Slovenije;
- dr. Bogomir Mihevc, Univerza v Ljubljani, Vpisno-informacijska služba;
- dr. Janko Muršak, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko;
- Branka Emeršič, Andragoški center Slovenije;
- Olga Drogenik, Andragoški center Slovenije;
- Sonja Klemenčič, Andragoški center Slovenije.

Pogovor je vodila in povezovala:

- dr. Vida A. Mohorčič Špolar, direktorica Andragoškega centra Slovenije.

## **Izhodiščne točke / vprašanja / teze za razpravo**

1. Izobraževanje in učenje - njun pomen in praksa iz zornih kotov pedagogike (v ožjem pomenu, kot vede o vzgoji in izobraževanju otrok in mladine) in andragogike.
2. Didaktične razlage dejavnosti »poučevanje« in »učenje«. Ali pedagogika zaupa v človekove sposobnosti za samostojno in načrtno učenje? Namembno in priložnostno učenje.
3. Učenje kot človekova zavestna, načrtovana in avtonomna dejavnost in ne le kot psihološki proces osebnostne rasti.
4. »Vseživljenjsko učenje« - izziv za pedagoge in andragoge in njihove skupne projekte.

5. Kaj je sporno v sintagmah »vseživljenjsko izobraževanje« in »vseživljenjsko učenje« in njuni rabi v slovenskem jeziku?
6. Tradicionalno (zoženo, nižje) in novo (razširjeno, višje) pojmovanje učenja.
7. Zgodovinski razvoj pojmov: »izobraževanje« - »učenje«; »vseživljenjsko izobraževanje« - »vseživljenjsko učenje«. Pojem »učenje« v zgodovinski in kulturni tradiciji.
8. Globalizacija ter razvoj pojma in izraza »učenje«.
9. Vpliv razvoja učne in izobraževalne tehnologije (avdio, video, računalnik, CD-Rom itn.) na pojmovanje in pojavnost učenja.
10. Učenje in »učeca se družba« (learning society) ter njene različice (učeca se skupnost, mesto, organizacija, univerza itn.).
11. »Učenje odraslih - pravica in veselje, naloga in sredstvo« ter »učenje odraslih - ključ za 21. stoletje« - gesli Unescove konference o izobraževanju odraslih (Hamburg 1997), namenjeni le odraslim?
12. Permanentno izobraževanje - izobraževanje za vse ali le sopomenka za izobraževanje odraslih.
13. Zakaj beseda »učenec« v slovenščini ne zveni ustrezno za odraslega, ki se uči?
14. Negativna podoba (pomen) izraza »učenje« za Slovence in v slovenščini.
15. Potrebe vsakdanjega življenja in potreba po vseživljenjskem učenju. Se je mogoče učiti tudi »ljubiteljsko« in manj resno? Učenje - dejavnost množic ali izbrancev?
16. Geslo »vsak koga uči« (»each one teach one«) in Illicheva zahteva po razšolanju družbe - za koga in za kdaj?
17. Strategija vseživljenjskosti učenja in izobraževalna politika ter načrtovanje šolskih reform. Vseživljenjskost učenja kot **vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja** in kot **temeljna družbenorazvojna**

**strategija** za prihodnje obdobje, kot »**obdobje učenja**«, in za 21. stoletje, kot »**stoletje učenja**«.

18. Kurikularna prenova šolstva in izobraževanja v Sloveniji ter koncept in strategija vseživljenjskosti učenja.

19. Lahko Slovenija postane »učeča se dežela«?

Pripravil dr. Zoran Jelenc

# Uvodne predstavitve



# Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces

*Dr. Zdenko Medveš*

Z ambivalentnimi čustvi sem skozi čas spremljal spreminjanje gesel od »permanentnega/vseživljenjskega izobraževanja« v »vseživljenjsko učenje«. Pri tem poudarjam, da nisem našel teoretičnih podlag, ki bi lahko pojasnile globlji pomen takšnih semantičnih sprememb, zato tudi ne morem prav dobro razumeti, čemu je takšno spreminjanje gesel potrebno. Zaradi tega se mi je zdela pomembna odločitev Andragoškega centra Slovenije, da poskuša tudi na terminološki ravni razčistiti to problematiko.

Ko sem začel raziskovati, kaj pravzaprav pomenita v zgodovini pojma »izobraževanje« in »učenje«, je bilo težko ugotoviti že to, kdaj se pojavita. Antična in srednjeveška tradicija organizirano prosvetljevanje bodisi kot dejavnost ali v teoretičnem raziskovanju poimenuje s pojmom »šolanje«, z jasno implikacijo pomena »shole« - v pomenu prostega časa, ki ga posameznik namenja sebi, svojemu razvoju in podobi (»obrazu«). Kdaj in zakaj pojem »izobraževanje« nadomesti pojem »šolanje« in postane s tem tudi oznaka za izobraževalno dejavnost? Našel sem razliko med dvema pojmom, ki sta si v zgodovini sledila. Ker pa to ni čisto preverjeno, bi to raje predstavil kot hipotezo. Pojem izobraževanja nadomešča pojem šolanja. To se dogaja v 18. stoletju, ki ga tudi sicer štejem za »pedagoško« stoletje; tedaj je nemška romantika vpeljala za poimenovanje procesa razvoja človeka pojem oblikovanje (Bildung). Postopno in najprej v nemško govorečih deželah so začeli pojem uporabljati tudi v pedagoških in splošnih slovarjih. Znana stara beseda »Bildung«, ki še v 17. stoletju pomeni predvsem »nastajanje«, »tvorjenje«, »ustanavljanje«, »ustanovitev« »graditeljstvo«, »sestav« itn., se je začela uporabljati tudi v

pomenu »oblikovanje« mladega rodu, torej v pomenu »izobraževanja« kot omikanja, oblikovanja (Herderju pomeni »ustvarjanje« človeka). Tam sem začel iskati korenine tudi zato, ker se zdi, da je tedaj nastajala neka filozofija v razmerju do izobraževanja, ki je še danes zelo živa in je v bistvu nismo presegli. Izvirno je torej pojem nastajal v neohumanistični pedagoški teoriji, bolj iz potrebe ali prizadevanja, da mora šolski pouk izhajati iz ciljev oblikovanja mladega človeka (torej izobraževanja kot oblikovanja), kakor pa zaradi tega, ker bi se želelo poudariti kako razlikovanje med ožje šolskim in splošno življenjskim okvirom dejavnosti, kakor so prosvetljevanje, pridobivanje znanja ... Danes marsikdo vidi razliko med šolanjem in izobraževanjem zgolj v nekih formalnih zunanjih organizacijskih znamenjih (npr.: razlika med osnovnim ali poklicnim **šolstvom** ter osnovnim ali poklicnim **izobraževanjem** naj bi označevala le razlike v organizaciji).

V svojem zgodovinskem nastanku razlika med »šolanjem« in »izobraževanjem« ni bila tako zbanalizirana, imela je globoke socialne korenine. Odtlej, ko neohumanizem definira pojem Bildung, ne moremo več govoriti o šolanju in izobraževanju kot nečem, kar zgolj spremlja stanovsko dejavnost, kar je bilo značilno za stanovsko ureditev šolstva pred tem. Šola ali izobrazba ni več funkcija stanov, temveč postane neka splošna kategorija, ki je simbolno povezana z omikanostjo posameznika, razsvetljenostjo družbe, splošnim družbenim statusom, z merili političnega vpliva in tudi z gospodarsko močjo. Znanje v tistem času dobiva dve presečni podobi. Na eni strani je vrednota in na drugi strani moč. Obe prvini nastopata v tem obdobju in lahko bi rekli, da je v nekem pomenu Sokratov ali aristoteljanski koncept ali antični pogled na izobrazbo presežen. Izobrazba ni več vrednota, namenjena samo posamezniku, temveč postaja čedalje bolj merilo družbenega razvoja. Je izraz gospodarske moči, in to je podlaga za spreminjanje socialne družbene sestave, se pravi, nekaj, kar v času stanovske družbe ni mogla biti. S tem se hočeš nočeš rodi razsvetljenska zasnova izobrazbe, v kateri ima racionalno prednost pred mitičnim, ustvarjalnost prednost pred posnemanjem, pridobljeno, kultivirano (naučeno) prednost pred naravnim. To je zasnova, po kateri je (ob prepričanju, da je človeka ne le mogoče vzgojiti, temveč



je vzgoja nujen pogoj za učlovečenje) izobraževanje še poglobljalo prepad med človekom in naravo. To podmeno podajam zgolj kot nastavek, ki je razumljiv iz Horkheimerjeve in Adornovove teze o »negativni dialektiki« razsvetljenstva.

Vse to je značilno za izobrazbo še dandanes. Zato lahko še zmeraj govorimo, da smo globoko znotraj razsvetljenskega razumevanja tega pojma. To je stanje, ko oznamujeta izobrazbo dva nasprotujoča si pomena: a) prvič je izraz za splošno stanje duha, sopomenka za človečnost družbe; b) drugič pa tudi pogoj za človekov, človeški in družbeni razvoj. Skratka, izobrazbo skušajo opisati kot vrednoto in moč hkrati. Toda to ne gre, kajti v resnici se znotraj meščanskega ekonomskega diskurza lahko konstituira zgolj kot moč, sredstvo razvoja. Od tod tudi teze, da je 18. stoletje s to izrazito usmerjenostjo v izobraževanje zmoglo odpraviti moralno in gmotno bedo ter na globalni ravni omogočilo prehod od pretežno agrarnega gospodarstva k industrijskemu.

Seveda takih pogledov ni mogoče pripisati ustvarjalcem neohumanistične pedagogike. Pri njih izvira potreba po opredeljevanju pojma iz povsem nasprotnih nagibov. V neohumanistični usmeritvi se skuša obnoviti starogrški pogled na šolo, in to v trenutku, ko se je skozi merkantilistično, filantropsko in industrionistično zasnovo množičnega izobraževanja (iz katerih se rodi v 18. stoletju osnovna šola) kažejo zelo jasni obrisi šolske doktrine, ki nastaja v interesu industrializirane države (to bolj v nemškem, avstro-ogrskem, deloma tudi anglosaškem prostoru kakor v francoskem, kjer je v že revolucionarnih časih Konvent v Deklaraciji o človečanskih pravicah opredelil pravico do izobrazbe kot državljansko pravico in ne kot potrebo države - iz tega tudi izhaja posameznikova obveznost -, s katero naj bi se zagotovila javna blaginja, tako bi država omogočila odpravo moralne in gmotne bede). Neohumanizem je torej nekakšen odziv na tako razumevanje izobraževanja, ki je kazalo na to, da utegne znanje kot moč nadomestiti znanje kot vrednoto. Porajala ga je nemška romantika, ki je razumela izobraževanje zgolj kot proces človečenja, proces osebn(ost)ega oblikovanja, kot prenos univerzalnih zgodovinskih vezi in kot razvoj človeške notranje moči, avtonomije in volje.

Ko se je izobraževanje v novoveški zgodovini pedagoške misli prvič definiralo kot integralen pojem, se je torej definiralo na antičnih zamislih. To pokaže na nekaj, kar je po mojem mnenju za razumevanje izobrazbe značilno, namreč da je pojem izobrazbe in izobraževanja zmeraj razumljen teleološko. Razumljen je ob domnevi neke normativnosti. Normativnost pa za definicijo učenja nikoli ni bila pogoj. Čas, ko se pojem definira, očitno pokaže na to, da je izobraževanje sicer mogoče razumeti tudi kot proces učenja, toda le tistega učenja, ki je normativno ciljno opredeljeno. Ta cilj ima izrazito socialno razsežnost; je izrazito sociološko obarvan, bodisi da gre za učlovečenje ali za razvijanje volje in avtonomije. Tako torej nastaja razsvetljenski pojem izobrazbe, ki je ni mogoče razložiti preprosto, predvsem pa ne z organizacijskimi oblikami (npr. ali poteka v šoli ali ne). Izobrazba je hermenevtičen pojem, simbolno povezan v nekakšno celostno dejavnost, katere cilj je učlovečenje. Najbolj popreprošteno in celo nesmiselno je zato razumeti izobrazbo in izobraževanje samo kot pojma, ki sta komplementarna pojmu šolanja, saj bi bila v tem prisotna konotacija, da je izobraževanje tisto, kar se ne odvija samo v šoli.

Pragmatično naravnano 19. stoletje razdrobi ta hermenevtični pojem in s tem celovit pogled na izobrazbo. Pod močnim vplivom nastajanja različnih praktičnih oblik izobraževanja, različnih tipov in vrst šol, se tudi enoten pojem »izobraževanja« začne razčlenjevati po različnih sektorjih. Neohumanizem govori le o »občem« izobraževanju, v pomenu »splošno človeško izobraževanje«. Zdaj pa se pojavljajo zveze, kot npr.: »ljudsko«, »elementarno«, »poklicno«, »strokovno«, »univerzitetno«, »tehniško«, »humanistično«... izobraževanje. Vendar tudi v tem primeru, ko je v ozadju izrazito praktični moment, ohrani izobraževanje svojo bistveno značilnost pretekle dobe, zmeraj je definirano ciljno. Čeprav ni več celostno in ni več vezano na neko hermenevtično formo učlovečenja, temveč je vezano na praktične usmeritve, pojmu vedno ostaja ta privesek, ki sodi k njegovi definiciji pravzaprav še danes. Po tem pojem izobrazbe ločujem od vsega drugega, kar je povezano s človekovo rastjo, s pridobivanjem ali nastajanjem znanja. To je tudi bistvena razlika med izobraževanjem in učenjem.

Res je, da se v tem času zgodi tudi to, da se v pojem izobraževanja kot samostojna kategorija znova vključi tudi izobraževanje odraslih, ki je kar nekaj desetletij (ko imamo opraviti z enovito pojmovno kategorijo) iz tega pojma izločeno. Opozoril bi, da gre za zelo kratko obdobje, ki ga moramo razumeti kot težnjo po integrativnem razumevanju izobraževanja, kot protest proti sekularizaciji. Res pa je, da gre hkrati za obdobje, ko nastaja osnovna šola, torej značilna šola za šolanje otrok in mladostnikov in je celotna preokupacija politike in pedagogike usmerjena zgolj na izobraževanje otrok in mladostnikov. In ta usmeritev na razvoj osnovne šole je kriva, da pedagogika nekako pozabi, da obstaja še kaj drugega, izobraževanje odraslih. Drugi razlog pa je nemara tudi v tem, da se je hermenevitičen pojem izobrazbe simbolno povezal z učlovečenjem in je bil zaradi tega skorajda prenosljiv na odrasle. Vzgoja je razumljena kot sredstvo ozaveščanja o zlu v obdobju človekove nezrelosti, v obdobju nerazvitega razuma. Zato je bilo učlovečenje že samo po sebi v definiciji pojma izobrazbe nekako vezano na otroka ali na čas do dosežene življenjske zrelosti.

Po nekaj desetletjih se je izobraževanje odraslih znova pojavilo kot kontinuiteta, ker je v prejšnjem obdobju kontinuiteta o stalnem izobraževanju odraslih resnično obstajala. To je tisto, kar mi zdaj pomaga razločevati pojem izobraževanja od pojma učenja. Pod pojmom **učenje** ne razumem toliko socialnega procesa, ki je obremenjen s socialnimi kategorijami in socialnimi cilji, temveč proces, ki nam pomaga razložiti psihološke zakonitosti pridobivanja znanja ne glede na cilje in namen kogar koli, je torej nekakšna transverzala glede na izobraževanje. Razločevanje pri razumevanju teh dveh pojmov je po moji sodbi pomembno zaradi strategije tega, čemur rečemo permanentno razvijanje človekovega duha. Če tu strategija namreč ni jasna, potem se nam lahko zgodi, da v definicijo izobraževanja ali učenja vpeljujemo neke neobvladljive pojave in se dokopljemo celo do neke zaradi amorfnosti povsem brezplodne teze: da je učenje način življenja; da je učenje vse, kar naredim ali delam; skratka, da je učenje sopomenka za (racionalno) komunikacijo človeka s svetom; itn. Zato se mi zdi, kar zadeva strategijo razvoja izobraževanja odraslih, pomembnejše govoriti o **permanentnem / vseživljenjskem**

**izobraževanju kakor o vseživljenjskem učenju**, ker je pojem permanentno (vseživljenjsko) izobraževanje mogoče sprejeti kot »četrti steber« izobraževalnega sistema, ki vsaj v teoriji nikoli ni bil sopomenka za izobraževanje odraslih. Upam pa si trditi, da danes še ni storjeno vse, kar bi bilo treba, da bi bilo tako tudi v praksi.

## **Slovstvo:**

Blankertz, H. (1982): **Die Geschichte der Pädagogik**. Büchse der Pandora, Wetzlar.

Heim, H.: **Systematische Pädagogik**. Eine historisch-kritische Untersuchung. Lang, Bern/Frankfurt a.M. 196.

Wenzel, H./Wesemann, M. (1989): **Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, Probleme, Perspektiven**. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

# Pomembno je samostojno uravnavanje učenja

---

*Dr. Barica Marentič-Požarnik*

V tej razpravi bi se rada osredotočila predvsem na **pojmem učenje**. V pripravljenih tezah vidim poskus polarizacije med pedagogiko in andragogiko. Vse skupaj me spominja na polemike v zdravniški praksi. Predvsem o tem, ali bi resnično morali imeti posebne zdravnike za otroke in odrasle. S seboj imam škotsko besedilo - Poučevanje za uspešno učenje. Namenjeno je bilo najširšemu občinstvu. V prvem odstavku tega besedila je zapisano, da ni temeljnih razlik v tem, kako se ljudje različnih starosti učijo, in da so ključna sporočila uporabna za vsa starostna obdobja. S tem se strinjam. Nadalje v tezah članka piše, da je učenje osrednji pojem pedagoške psihologije. Psihologija se ukvarja s pojmom učenja kot osebne rasti, vendar tudi z učenjem v različnih drugih razsežnostih.

Želela bi razpravljati predvsem o **pojmovanju učenja** (teza, šesta točka). Teza namreč vpeljuje izraz »pojmovanje«. Ne govori o pojmu ali definiciji, temveč o pojmovanju. Uradne definicije, do katerih se dokopljemo, so zapisane v knjigah. Psihologi imamo pri tem morda srečo, da je naša definicija šla celo do ravni Unesca in pravi: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati rasti organizma ali razvoju dedno zasnovanih vedenjskih vzorcev.«

Psihologija ima celo vrsto (okrog petdeset) teorij učenja, pomembno pa se mi zdi, da se vprašamo, kakšna so naša pojmovanja o tem, kaj je učenje. Kako učenje pojmujejo sami, kako ga pojmujejo učitelji, učenci, starši, odrasli nasploh.

Pojmovanja so naša notranja implicitna mnenja in skupek predstav o tem, kaj je bistvo danega pojava (v tem primeru učenja). Gre predvsem za to,

kaj jaz osebno mislim, da je učenje. To potem vpliva na moje ravnanje in moje odločanje takrat, ko se kot učenka, učiteljica ali kot strokovnjakinja odločam o tem, kaj bom delala oziroma kako se bom učila, kako bom predavala. Gre za osebno opredelitev in nekateri celo pravijo, da to ni samo pojmovna kategorija, temveč so to neke vrste »zamrznjene podobe« nešteti izkušnji, ki smo jih imeli v dozdejšnjem življenju in šolanju in so zato tudi težje dostopne ugotavljanju in spreminjanju. Pri nas je že narejenih nekaj raziskav, nekaj pa jih še poteka, ki se skušajo dokopati do tega, kako ljudje - učenci, učitelji in drugi – pojmujejo, kaj je bistvo učenja (Polak, Sršen, Šteh Kure). Mi osebno namreč ne delujemo po naučenih definicijah, temveč po naših notranjih, intimnih pojmovanjih učenja. Ko ljudi povprašam po spontanah asociacijah o tem, kaj je učenje, je odgovor v bistvu kondenzat njihovih izkušenj.

Dotaknila bi se še negativne podobe, konotativnega pomena izraza učenje. To so ravno te negativne izkušnje, ki jih marsikdo ima v sebi in sprožajo na besedo »učenje« večinoma negativne asociacije, kot: dolgčas, prisila, piflanje, muka ...

Klasična je na področju pojmovanj učenja raziskava švedskega raziskovalca Saljöja, ki je s pogovori skušal ugotoviti, kako študentje pojmujejo bistvo učenja. Odgovore je razvrstil v tele kategorije:

- učenje kot kvantitativno povečevanje (kopičenje) znanja,
- učenje kot memoriranje »od zunaj« podanih vsebin, podatkov, z namenom poznejše reprodukcije,
- učenje kot trajnejša zapornitev dejstev, metod, postopkov z namenom, da jih boš kdaj pozneje uporabil,
- učenje kot luščenje osebnega smisla iz naučenega,
- učenje kot proces razlage, v katerem konstruiram svoje znanje, da bi lahko vse bolje razumel sebe, soljudi, življenje, resničnost.

Prva tri pojmovanja so bolj »kvantitativno« obarvana (učenje kot sprejemanje, »povečanje«, kopičenje, dodajanje nečesa), zadnji dve pa bolj »kvalitativno« (učenje kot proces spreminjanja pogledov in s tem tudi spreminjanje sebe).

Raziskave, opravljene v svetu in v zadnjem času tudi pri nas, kažejo, da med učenci, učitelji in tudi drugimi strokovnjaki močno prevladujejo tradicionalna pojmovanja učenja, to pa ima daljnosežne posledice za poučevanje, preverjanje znanja, pisanje učbenikov, sestavljanje učnih načrtov ...

Razlike med tradicionalnimi in novejšimi pogledi na učenje bi lahko povzeli takole:

- Pri učenju niso pomembne le vsebine, ki se jih učimo in naučimo, temveč tudi sam **proces učenja** (iskanja, razmišljanja, reševanja problemov) in strategije učenja, ki jih s tem pridobimo (»učenje učenja«).
- Učenje ni le spoznaven, temveč hkrati tudi **čustveno** obarvan proces; ob učenju hkrati z razmišljanjem in delovanjem razvijamo svoja čustva in odnose; pozitivna čustva v učni situaciji pa večajo interes in motivacijo.
- Učenje ni le individualen, temveč tudi **socialen** proces; v skupinskem sodelovanju, interakciji in dialogu luščimo pomen naučenega.
- Učenje ni le sprejemanje že pripravljenega znanja, temveč tudi postavljanje in preverjanje **domnev, vključevanje domišljije, postavljanje vizij**.
- Učenje ni le sprejemanje objektivnega znanja in resnic drugih, temveč je **samostojna, aktivna (re)konstrukcija idej, (po)ustvarjanje lastnega znanja**.
- Učenje ni le urejen, linearen, zaporeden proces, ki zajema analitično zaporedno mišljenje; velikokrat poteka večsmerno, neurejeno, na videz kaotično; zajema tudi **sistemske in intuitivno mišljenje**, ki je določeno s cilji in se opira na opazovanje celote ter na interdisciplinarno povezovanje (odličen prikaz systemskega mišljenja vsebuje Vester, Kriza prenaseljenih območij, DZS 1991).
- Napake niso »tabu«, temveč normalna sestavina vsakega pravega učenja.
- Namen učenja ni le pridobitev disciplinarno zamejenih, »opredalčkanih« spoznanj, temveč **medpredmetno in z življenjskimi problemi** in izkušnjami povezanega znanja.

- Merilo uspešnega učenja ni le (testno izmerjena) količina znanja, temveč **kakovost** pridobljenega znanja (globlje razumevanje pojavov, uporabnost v novih okoliščinah, ustvarjalnost) hkrati s kakovostjo samega procesa učenja.

Na pojmovanje učenja se vežejo torej tudi ustrezna pojmovanja poučevanja, znanja, vloge učenca in učitelja ter učnih metod. Če pojmujem **učenje kot sprejemanje**, kopičenje, se na to veže pojmovanje učitelja kot tistega, ki ima in »predaja« znanje (model učitelja kot »dostavnega vozila«) in **pouka kot transmisije**; od metod prevladujejo razlaga, predavanje. Če je učenje **aktivna konstrukcija** smisla, če gre za proces, ki organsko vključuje čustvene, čutne, socialne sestavine, potem je učenec dejaven iskalec znanja, v cilj usmerjeni postavljaavec vprašanj in hipotez; njegovo znanje, stališča, cilji, metode so pomembna sestavina procesa. Učitelj je mentor, moderator, pomočnik in partner pri konstrukciji novega znanja; v tem procesu se tudi sam uči; **pouk poteka kot živa interakcija** in zajema različne metode in oblike individualnega, skupinskega – sodelovalnega učenja, dialoga, raziskovalnega in problemskega učenja, terenskega dela, izkustvenega učenja. Ob tem učitelj usposablja učenca, da postopno prevzame odgovornost za svoje učenje, da se osamosvoji. Pomembna sestavina procesa je navajanje na **metaučenje** – na razmišljanje, analizo, nadziranje lastnega procesa učenja. Tudi preverjanje vsebuje samostojno sklepanje, interpretacijo, ne le reprodukcijo.

Opravljene raziskave in izkušnje ob kurikularni prenovi so pokazale, da še zmeraj prevladujejo pojmovanja učenja na kvantitativni ravni (sedim, se učim, poslušam, imam čedalje več znanja ali informacij). Zato še zmeraj prevladuje frontalna učna oblika s predavanji in v praksi ta oblika še vedno velja za »kraljevsko pot« učenja v šolskem sistemu. Vse drugo je največkrat v podrejeni vlogi.

Nezaželen vpliv takega načina pojmovanja je ta, da se nasploh zanemarija prenavljanje načinov, oblik in metod učenja. Pomembni so nam le cilji in vsebine, premalo pa se ukvarjamo z vprašanjem **kako**. Ko pridemo do tega vprašanja, rečemo, da so učitelji pri tem avtonomni. Lahko jim sicer damo kakšna neobvezna priporočila, vendar več kot to ni pomembno. V



tradicionalnem gledanju na učenje je žal tako, da so ta vprašanja zapostavljena celo pri izobraževanju učiteljev. V novem pogledu se mora pozornost preusmeriti s poučevanja na vprašanje, kaj se pod vplivom poučevanja dogaja v učencih, se pravi, potreben je premik od **poučevanja k učenju**. Vprašati se moramo, kakšno kakovost učenja dosežemo. Zaželeno kakovost učenja je namreč mogoče doseči le z določenimi metodami. Sodelovanje v skupinah, terensko, raziskovalno učenje itn. omogoča veliko bolj kakovostno učenje, kakor če kdo samo posluša. Med cilji in metodami so zakonite povezave, to pa žal zanemarjamo.

Ob pojmovanju učenja se moramo vprašati o višjih spoznavnih ciljih, o povezanosti z vrednotami, s čustvenim in socialnim; in če govorimo o vseživljenjskosti, se moramo vprašati tudi o tem, kje je **odgovornost** za načrtovanje, izpeljevanje in vrednotenje procesa učenja. V šoli veliko te odgovornosti nosi učitelj: sam izbira, išče učne oblike, vrednoti proces in dosežke učenja. V srednji in visoki šoli naj bi učitelj pomagal učencem do sistema **deljene odgovornosti**. Tu del odgovornosti za svoje učenje prevzema učeči se. Odrasli pa potem prevzame skoraj celotno odgovornost za to, kaj in kako se bo učil.

Učeči se naj bi bil zmožen samostojno opravljati dejavnosti in sprejemati odločitve v zvezi z učenjem, to je:

1. pripraviti učenje (izrabiti cilje, razjasniti njihov pomen, se motivirati in se začeti učiti);
2. izpeljati dejavnosti, povezane z učenjem (potrebne za zapomnitev, razumevanje, povezovanje, uporaba znanja);
3. uravnnavati učne dejavnosti (preverjati, ali so uspešne; popravljati, če niso);
4. ovrednotiti dosežke (dati si povratno informacijo; ali je bil proces učenja dober, ali so dosežki taki, kot sem želel/a);
5. vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost.

Zmožnost **samostojnega učenja** ali samostojnega uravnavanja lastnega učenja bi bilo treba razvijati vsaj od srednje šole, nato v visokošolskem izobraževanju in še posebno v izobraževanju odraslih.

Stanje pa je daleč od zaželenega. Odgovornost za prej naštete funkcije večinoma ohranja učitelj, ki tudi nadzira celoten proces in ocenjuje njegove izide. Učencem ne daje dovolj maneverskega prostora za odločanje o učenju, saj »niso zmožni, da bi se sami odločali«, učenci oziroma dijaki pa tudi raje ostajajo v »varni« odvisnosti, saj se bojijo sprememb. V eni od raziskav na naših gimnazijah je bilo ugotovljeno, da dijaki pričakujejo od učitelja, da jim bo razložil vse, kar morajo znati, da jim ne bo treba brskati po učbenikih in drugih virih; učitelji pa izjavljajo, da bi sicer želeli biti v vlogi mentorja, organizatorja samostojnega učenja, pa jih učenci in matura »potiskajo« v vlogo prenašalca znanja.

Ta začarani krog bi bilo treba prekiniti, tako da bi učitelj postopno prepuščal vse več nadzora in odgovornosti za učenje samim učencem in jih na to tudi načrtno navajal – jim dajal jasna navodila (npr. za to, kakšen izdelek pričakuje na podlagi predelanega slovstva), merila za samoocenjevanje ipd.

V modelu t. i. procesno usmerjenega pouka (torej pouka, ki hkrati z vsebinskimi cilji razvija proces uspešnega učenja in ni pozoren le na dosežke) se torej prehaja postopno od faze učiteljeve odgovornosti prek deljene odgovornosti na fazo odgovornosti učečih se (za proces učenja).

Poseben pomen ima zmožnost samostojnega učenja za odrasle, saj jim omogoča, da si iz virov, ki so jim na voljo in ki jih tudi znajo poiskati, »ukrojijo« svojim potrebam primeren proces učenja, bodisi za poklicne ali življenjske potrebe. Dokler šole še ne bodo večine ljudi usposobile tako, da bodo obvladali strategije uspešnega samostojnega učenja, ali vsaj najnujnejše (npr. problem funkcionalno nepismenih odraslih v Sloveniji), bo treba najti druge poti, da si bodo odrasli te zmožnosti pridobili dodatno.

Pri pojmu **vseživljenjskega učenja** naj dodam še tole: Pojem mi je všeč, vendar ima zame lahko tudi negativno konotacijo. Na primer: če se

moram vse življenje učiti zato, ker neko podjetje da na trg stroj, npr. računalnik, ki je v primerjavi s prejšnjimi nekompatibilen. Da bi ga torej lahko uporabljal, se moraš zmeraj znova učiti. Ali pa vseživljenjsko učenje zato, ker zaradi želje po dobičku izginjajo delovna mesta in si se prisiljen učiti zato, da boš lahko dobil novo delovno mesto. Skratka, ko gre za te vrste vseživljenjskega učenja, ki iz popolnoma nehumanih podlag ljudi sili, da zavržejo, kar so prej vedeli, tudi svojo dragoceno tradicionalno modrost, in se morajo učiti nekaj drugega, dobi vseživljenjsko učenje slabšalni pomen.

Pozitivni zgledi pa so ti, ki smo jih slišali v začetku tega tedna, ko so ljudje iz svojih silnic ustvarjali nove kvalitete v svojem življenju in življenju svojega kraja.

Znani psiholog, matematik in kurikularni strokovnjak Jerome Bruner je nekoč izjavil: »Nemogoče je sprejeti pomembne institucionalne odločitve o izobraževanju, ne da bi prej sprejeli 'politično' odločitev o naravi učenca in učenja.« Torej ne gre le za »terminološko«, temveč tudi za pomembno vrednotno opredelitev, kakšen je naš ideal učenja, primeren za življenje v družbi prihodnosti. Tudi današnja razprava kaže, da gre za »nekaj več«.

Strokovnjaki rimskega kluba so v zdaj že klasičnem delu Učenju ni meja (No limits to learning) opozorili, da glede na negativne posledice enosmerne tehnološke rasti, ki izčrpava naravne vire in ruši naravno ravnotežje, tradicionalno učenje, ki temelji na prilagajanju izkušnjam, ni več ustrezno. Poudarili so nujnost **inovativnega** učenja, ki je usmerjeno v inteligentno predvidevanje prihodnosti, tehtanje alternativnih predlogov za reševanje žgočih problemov, v oblikovanje vizij in aktiviranje domišljije za njihovo uresničevanje, v aktiviranje ustvarjalnosti najširših plasti prebivalstva (»**anticipacijsko**« ali predvidevajoče in »**participacijsko**« učenje, ki ne prepušča odločanja o alternativah prihodnosti ozkemu klanu specialistov). Mislim, da so v zadnjih dveh desetletjih potekali dogodki tako, da so navedene zahteve po spreminjanju prevladujoče paradigme učenja danes še zmeraj – in še bolj – aktualne.

Znani didaktik Flechsig (ki sodi v nemški kulturni krog, da ne bi kdo očital, da se tovrstne ideje vežejo le na anglosaški krog!) takole povzema razlike med tradicionalnim in novim, razširjenim pojmovanjem učenja: Učenje za prihodnost

| naj ne bo le  | temveč tudi            |
|---------------|------------------------|
| vodeno,       | samostojno,            |
| šolsko,       | zunajšolsko,           |
| spoznavno,    | čustveno, socialno,    |
| zgodnje,      | vseživljenjsko,        |
| prilagajanje, | predvidevanje,         |
| individualno, | družbeno, sodelovalno. |

Ne učijo se le posamezniki, temveč tudi institucije, skupnosti, države, narodi. Od njihove »učljivosti« je odvisna prihodnost človeštva! Podobno široko obravnava učenje tudi poročilo Delorove komisije Učenje: skriti zaklad (1997).

## Slovstvo:

Bruner, J. (1985): **Models of the Learner**. Educational Researcher, June.

Dohmen, G. (1996): **Lifelong Learning**. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, Bonn.

Dohmen, G. (1997): **Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?** Gustav-Stresemann-Institut, Bonn.

Entwistle, N. (1987): **Understanding Classroom learning**. Hodder and Stoughton, London.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1996): **Izziv raznolikosti**. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Educa, Nova Gorica.

Marentič Požarnik, B. (1996): **Spodbujanje kakovosti učiteljevega znanja in učenja**. V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja, Zbornik posveta ZŠ, Maribor, str.19-25.

- Marton, F., Dall. Alba E. Beaty (1993): **Conceptions of Learning**. International Journal of Educational Research, vol.19, str.277-300.
- Polak, A. (1996): **Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoške smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje**. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Shuell, T. (1986): **Cognitive Conceptions of Learning**. Review of Educational Research, vol. 56, n. 4, 411-436.
- Sršen, A. (1998): **Subjektivna pojmovanja učenja in poučevanja gimnazijcev in njihovih učiteljev**. Diplomaska naloga, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Teaching for Effective Learning (1996). Scotisch CCC.



# Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz

---

*Dr. Ana Krajnc*

Terminološki slovar evropskega biroja za izobraževanje odraslih (1974 in druga izdaja 1980) prevajajo francoski strokovni izraz »education permanente« v oba izraza: »lifelong learning« in »lifelong education«. Pogojno je bilo dovoljeno, da se tudi v angleščini uporablja izviren izraz »education permanente«, vendar v narekovaju (prva izdaja *The terminology*. Enota 291: 43, druga izdaja, enota 410: 32). Prav tam najdemo tudi nemški prevod »ständige Weiterbildung« - torej tudi izobraževanje, in ne »Lernen« (ali učenje).

V drugi izdaji terminološkega slovarja, ki je bil v strokovnih krogih zelo na široko uporabljen, se pojavi še nov francoski izraz »formation permanente«. Pri nemškem prevodu se poleg prejšnjega »ständige Weiterbildung« pojavi nov nemški izraz »lebenslanges Lernen«. Vseživljenjsko (permanentno) izobraževanje je dobivalo najrazličnejše nove podobe s tem, ko se je širilo v praksi. Razvijala se je terminologija in permanentno izobraževanje ni bilo več ozko povezano le z osvežitvijo znanja, nujno zlasti za inženirje in tehnične strokovnjake. (Prav tam: 32). Unescov terminološki slovar uporablja samo izraza »lifelong education« in »permanent education« in »lifelong learning« vključi v prvega (Unesco 1979).

Pojem permanentnega izobraževanja se je začel uveljavljati v Jugoslaviji in v Sloveniji najprej v raznih dokumentih (Zvezna resolucija o vzgoji in izobraževanju 1970) s prevodom Lengrandove knjige (1970) in knjige D. Filipovića *Permanentno obrazovanje* (1971). V Sloveniji sta se v začetku sedemdesetih let sočasno pojavila dva nova pojma v vzgoji in izobraževanju, in sicer: »permanentno izobraževanje« in »dopolnilno izobraževanje« strokovnjakov, ki so navadno že imeli visokošolsko izobrazbo.

Oboje se je povezal in v javnem mnenju izenačilo. V posameznih okoljih še danes najdemo ostanke tako ozko pojmovanega permanentnega izobraževanja. Govorijo npr. o permanentnem izobraževanju učiteljev, v resnici je to dopolnilno izobraževanje (continuing education) učiteljev, Center za permanentno izobraževanje (namesto »dopolnilno«) na Ekonomski fakulteti itn., in še bi našli veliko takih zgledov. V izobraževalne vede (pedagogiko, andragogiko) je laičnost laže prodirala, kot npr. v medicino, biologijo, ekonomijo ali kako drugo vedo, ker ljudje menijo, da se na vzgojo vsi spoznajo.

Današnja razprava ni toliko terminološka, kolikor posega v neposredne koncepte in pojavne oblike, ki pa lahko usodno vplivajo na nadaljnji razvoj bodisi izobraževanja odraslih bodisi drugih neformalnih oblik učenja tudi pri otrocih in mladini.

Leta 1974 sem napisala članek, ki je bil objavljen v Sodobni pedagogiki pod naslovom Kaj je in kaj ni permanentno izobraževanje. V njem sem poskušala osvetliti pojem permanentnega izobraževanja, ki se je takrat mešal z dopolnilnim izobraževanjem in starim pogledom na vzgojo in izobraževanje. Permanentno izobraževanje smo pripisovali samo inženirjem in njihovem nadaljnjemu usposabljanju. Takrat smo se pojma »permanentno izobraževanje« še zelo šibko zavedali in vprašanje je bilo, ali ga sploh sprejmemo; zato smo ga umestili na zelo ozko področje. To vseživljenjsko izobraževanje smo si privoščili ali kot nujnost videli zlasti za tiste z najvišjo izobrazbo.

Odtlej so se razmere spremenile in spremenila se je tudi praksa. Spremenila so se razmerja med šolanjem, izobraževanjem in učenjem, zato menim, da je prav, da na novo opredelimo paradigme tudi v pedagogiki in andragogiki. Moja sogovornika sta predvsem postavila interpolacijo med šolstvom in izobraževanjem (Medveš) ter med učenjem in poučevanjem (Marentič Požarnik), jaz pa bi se vrnila na interferenco **vseživljenjskega učenja in vseživljenjskega izobraževanja** in na to, ali med njima lahko potegnemo enačaj ali ne.



Vprašamo se lahko, kaj pomenijo ti pojmi v našem jezikovnem prostoru, pravzaprav kakšno pomenskost nosi s seboj eno ali drugo. Kot je opredelil že dr. Medveš, je izobraževanje veliko širše od šolanja. Kaj pa učenje? Jezikovna pomenskost učenja je v slovenski rabi dvojna:

1. Eno je tisto **najširše učenje**, ki ga izražajo tudi ljudski pregovori in govori o tem, da se človek vse življenje uči. (»Ga bo življenje že izučilo. Danes misli tako, ampak čez nekaj let bo čisto drugače.«) Učenje po Unescovi definiciji bi kar ustrezalo naši širši definiciji učenja. Gre za spreminjanje, ki pa ni nastalo zaradi dednosti ali bioloških ali fizičnih sprememb, temveč zaradi nekih zunanjih vplivov. Je lahko pozitivno ali negativno. Učenje torej, ki je proces in poteka vse življenje, ni nič novega, bilo je v človeštvu tudi na nižjih razvojnih stopnjah. Če ostanemo pri izrazu vseživljenjsko učenje v tem širšem pomenu, potem menim, da se lahko zamislimo, ali je vseživljenjsko učenje vseživljenjsko izobraževanje ali ne.
2. Druga uporaba pojma je **učenje v ožjem pomenu**, ki pomeni to, da se naučiš, internaliziraš, kar te nekdo poučuje ali kar ti prenese. Ko na primer sedeš h knjigi, prepričan, da se moraš še kaj »naučiti«. To je navadno pogosto povezano z učenjem učencev za šolske potrebe. Povezano je tudi z memoriranjem. »Učit se grem«, »pojdi se učit« so fraze, ki pogosto spremljajo sam akt učenja v ožjem pomenu.

Če govorimo o vseživljenjskem učenju, ni to nič novega; vsa literatura in vse te velike besede najbrž niso potrebne, saj je to naraven proces in lastnost človeških bitij. Kadar pa govorimo o vseživljenjskem izobraževanju, je to novost, ki se v nekem obdobju poraja in ustreza zdajšnji stopnji kulturno-znanstvenega razvoja. Diferenciacijo med vseživljenjskim učenjem in vseživljenjskim izobraževanjem umestimo v prehod med industrijsko družbo in družbo informatike in poraja novo kulturo neformalnega izobraževanja. Nastajajo globlje paradigmatске spremembe v vzgoji in izobraževanju.

V informacijski družbi ni več dovolj pričakovati, da se bo »nekdo že v življenju spametoval« ali da ga bo »življenje samo izučilo«. Človek se

mora dandanes tako hitro spreminjati, da je treba vpeljati temeljne lastnosti bolj strukturiranega učenja, zavestnega in ciljno naravnane, to je izobraževanja, in jih dodati splošnemu učnemu vseživljenjskemu procesu. Potrebne so **ciljna naravnost, strukturiranost, povezanost, namenskost**. Vse to je potrebno zaradi tega, da so dosežki hitri. Pot vseživljenjskega učenja (učenje kot način življenja) je prepočasna. Izobraževanje kot način življenja pomeni biti na preži, vedeti, kaj iščeš.

Prav ciljnost se velikokrat postavlja pod vprašaj. Češ, kdo nam pa postavlja izobraževalne in vzgojne smotre? Res je, da je izobraževanje odraslih prostovoljna dejavnost, kjer se vsak sam odloča, kaj se bo učil, katere ideje in katera stališča bo prevzel ali pa ne. Vajeni smo, da so ti smotri postavljeni institucionalno, celo normativno, od zunaj, in nas bega, če nam cilje izobraževanja postavlja avtor oddaj, knjige, predstave, spregledamo pa, da si zelo jasne izobraževalne cilje postavljamo tudi sami.

Pri vseživljenjskem izobraževanju se postavljanje ciljev začne porajati na novih področjih zelo raznoliko, glede na hitre spremembe pri delu in v življenju. Hitrost učenja je nova odprta paradigma. Večja intenzivnost in pospešenost učenja preide v nove oblike izobraževanja ravno zaradi notranje povezanosti, ciljne naravnosti, strukturiranosti in namensko-sti.

Včasih nas kdo izobražuje, ne da bi vedeli. V nas ni namena za učenje in se ga ne zavedamo. Cilj lahko preskakuje od avtorja do uradnega mentorja, do nekega umetnika, ki hoče s svojim delom sporočiti natanko to in to. Izobraževalna ponudba je strukturirana. Lahko pa je cilj pri učencu, povpraševalcu. Pri človeku, ki čuti potrebo po znanju. Se pravi, da ta ciljnost lahko preskakuje. Pri pouku je to urejeno vnaprej. Okviri so postavljeni. Značilnost permanentnega izobraževanja pa je preskakovanje ciljev, odprtost, raznolikost. Strukturirajo se nadrejeni in podrejeni pojmi in zagledamo, razumemo jih v novi luči.

Strokovnjaki večinoma še zmeraj vztrajajo pri permanentnem ali vseživljenjskem izobraževanju. Lani je v pripravah na Unescovo konferenco v razpravah na Univerzi v Vancouvru (julij 1997) nasprotoval zamenjavi

vseživljenjskega izobraževanja za vseživljenjsko učenje prof. K. Rubenson iz Kanade. Prehod od izobraževanja k učenju se mu zdi strokovno sporen. Zlasti v političnih krogih so prestopili iz vseživljenjskega izobraževanja v vseživljenjsko učenje. Opozoril je na nevarnost, da utegne to razbremenjevati javno odgovornost ali soodgovornost družbe za zadovoljevanje potreb po znanju, te pa so iz dneva v dan večje. Nimamo več zagotovila, da bo neka ustanova ali mreža ustanov širila znanje, če z izobraževanja preidemo na učenje. Seveda olajšamo položaj tako ministruvstvu kakor vladi in drugim, ki bi bili odgovorni za to, da se ljudje vse življenje učijo, tako kot so se, odkar obstaja človeštvo, nimajo pa dovolj organiziranih možnosti za vseživljenjsko izobraževanje. Skrb za izobraževanje se v tem primeru prepušča zgolj posamezniku, ker se preveč zabriše razlika med učenjem in izobraževanjem. Če na primer rečemo, da se človek uči vse življenje ter da je to naravno in pomeni način življenja, potem nas ne bo v Sloveniji skrbel razvoj vasi (funkcionalna nepismenost, izobraževanje za zaposljivost), temveč bomo zadovoljno živeli sredi Ljubljane, drugi se bodo tako ali tako učili sami. Če pa se vprašamo, kako se lahko vseživljenjsko izobražujemo, kaj so priložnosti za izobraževanje, za osebni razvoj človeka ipd., ki živi npr. v neki vasi s 300 prebivalci, ali so enakovredne ali ne tem v Ljubljani, potem pa to že seže v gospodarski razvoj regije, v razvoj občin idr. in pomeni zavesten poseg odpiranja izobraževalnih možnosti na različnih področjih.

Menim, da ni tako nedolžno, da bi kar tako zamolčali vseživljenjsko izobraževanje. Razumem pa, da nekateri poudarjajo (Jelenc) vseživljenjskost učenja zato, da bi poudarili te nove, široke, raznolike nove pojavne oblike izobraževanja. Zlasti je težnja uveljaviti neformalne oblike izobraževanja in utrditi razmišljanja, da izobraževanje ni nič manj pomembno in vredno, če si človek postavi cilj sam. Šele takrat je izobraževanje najbolj osebna zadeva, šele takrat lahko zadenete natanko v tisto, kar se morate samo vi naučiti. Kdo postavlja izobraževalni cilj, preskakovanje z enega subjekta na drugega, mentor ali človek sam, je v razvitem okolju mogoče in je velik napredek vsake bolj razvite družbe. Niso vsi ljudje sposobni, da bi si sami postavljali izobraževalne cilje. Razločevati moramo različne plasti prebivalstva in verjetno ne moremo prepustiti neformalnemu izo-

braževanju funkcionalno nepismenih, ker so še na taki stopnji osebnostnega razvoja, da potrebujejo pri izobraževanju več pomoči od zunaj.

Ena temeljnih potreb ljudi danes je **naučiti se učiti**. Za vseživljenjsko izobraževanje se je treba temeljito izuriti. Pomembna je zlasti razvita motivacija za izobraževanje, da so ljudje neprenehoma na preži za novimi spoznanji in dojemajo spremembe. Zunanjih motivov je pri odraslih premalo, da bi razvijali na njih vseživljenjsko izobraževanje, da bodo znali informacije, ki jih bodo dobili, nekam uvrstiti in strukturirati, da jih bodo znali povezati z nečim in bo nastal nov skupek znanja, ki bo dal novo celoto. Tako se lahko pomikate proti tisoč malim ciljem in ste »na preži« za novimi spoznanji in s tem tudi za osebnostnim razvojem. Človeka moramo torej naučiti učiti se, da se bo zmožen vse življenje izobraževati - da se bo sposoben izobraževati samostojno. Motivacija odloča o tem, ali se bo lahko izobraževal tudi takrat, ko mu ne bo nihče od zunaj postavljaj ciljev, ga nadzoroval, temveč si jih bo postavljaj situacijsko in se sprti učil, zlasti po neformalni poti. To pa je bistvo permanentnega ali vseživljenjskega izobraževanja.

Naj povzamem. V začetku, ko se je v šestdesetih letih šele pojavila nova teorija permanentnega izobraževanja (Paul Lengrand), so vsi strokovnjaki pisali in pojmovali permanentnost v povezavi z izobraževanjem in ne učenjem (The Terminology, 1976 in 1980). Prehod od »izobraževanja« (education) k »učenju« (learning) je najprej nastal pri prevajanju francoskega izraza in francoskih besedil v angleščino: »permanente« v »life-long« in prevladujočim vplivom psihologije na izobraževanje odraslih v anglo-ameriških strokovnih krogih (Lengrand 1970).

V laičnih krogih razlike med izobraževanjem in učenjem niso bile posebno opazne, zato sta se v javnosti širila oba izraza: permanentno/vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Za strokovnjake in znanstvenike v izobraževalnih vedah (pedagogiki in andragogiki) je izenačevanje obeh pojmov nesprejemljivo, ker so med njima bistvene razlike (Krajnc 1974, Gross 1974).

Ker je izobraževanje bolj strukturiran proces pridobivanja znanja in je učenje bolj ohlapno (pomeni vsakršno spreminjanje osebe pod zunanjimi vplivi, pozitivno in negativno), je zato prvo bolj obvezujoče tudi za prosvetno politiko neke države, regije ali občine kakor drugo. Politiki so bili pripravljeni sprejeti (drugače pa tudi ne morejo, ker jim uhaja iz nadzora), permanentno izobraževanje le na načelni in ne na izvedbeni ravni, zato so se večinoma bolj oprijeli manj obvezujočega »učenja«. (Dohmen 1996; Delors 1997).

Na sploh se v literaturi in praksi pojavljata oba izraza. Vseživljenjsko učenje postaja bolj populistični izraz. Ljudje ga očitno lažje sprejemajo kakor »izobraževanje«, ki bolj spominja na šolo in obvezujoče pridobivanje znanja. Raje privolijo v to, da se morajo učiti, kakor da se morajo izobraževati. Strokovnjaki morajo natančneje razmejiti pojme, zato še naprej uporabljajo »vseživljenjsko izobraževanje«. Družbeno okolje postaja pluralistično tudi v izobraževanju. Zato ni moteče, da se pojavljata oba izraza, odvisno od tega, kaj hoče oseba poudariti, torej vseživljenjsko izobraževanje (permanentno izobraževanje) in vseživljenjsko učenje.

## Slovstvo:

Delors, J. (1996): **Učenje: skriti zaklad**. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

Longworth, N. and Keith Davies, W. (1996): **Lifelong learning**. Kogan Page.

Krajnc, A. (1974): **Kaj je in kaj ni permanentno izobraževanje**. Sodobna pedagogika, Vol. 25, št. 3-4, str.118-125.

Raszak, T. (1979): **Person/Planet, The creative disintegration of industrial society**. Anchoer Books, N.Y.

Hirst, P.H., Peters, R.S. (1970): **The Logic of Education**. Routledge, Kegan Paul, London.

Apple, M.W. (1990): **Ideology and Curriculum**. Routledge, London.

- Krajnc, A. (1997): **Vseživljenjsko izobraževanje ali vseživljenjsko učenje**. Andragoška spoznanja, Vol. III., št.3-4, str.3.
- Sakaiya, T. (1992): **The Knowledge Value Revolution**. Kodansha international, London.
- Pöggeler, F.; Yaron, K. (1990): **Adult Education in Crisis Situation**. The Magnes Press, Jerusalem.
- Rogers, C. R. (1969): **Freedom to Learn**, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Dohmen, G. (1996): **Das lebenslanges Lernen. Leitlinie einer modernen Bildungspolitik**. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Terminology of Adult Education**. 1979, Unesco.
- Gross, R. (1974): **The Lifelong Learning**. Simon and Shuster, New York.
- Lengrand, P. (1970): **Introduction a l'éducation permanente**. Unesco, Paris.
- Filipović, D. (1971): **Permanentno obrazovanje**. NIP, Naša reč, Leskovac.
- The Terminology of Adult Education**. (Continuing education European Bureau of Adult Education, German Adult Education Association, Amersfoort, 1976 (prva izdaja), 1980 (druga izdaja)).

# Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti

---

*Dr. Zoran Jelenc*

V svoji razpravi bom izhajal iz tega, kar so ministri za izobraževanje držav članic OECD-ja, zbrani na posebnem srečanju na temo Vseživljenjsko učenje za vse, v Parizu, januarja 1996 (*Lifelong Learning for All*, 1996) označili kot »**paradigmatični premik od izobraževanja k učenju**« (Dohmen 1996: 25). Reči moram, da že dolgo, odkar spremljam strokovno slovstvo, zbujajo moje posebno zanimanje in pozornost **pojem učenje** in zlasti možnosti za človekovo **samostojno učenje**, še posebno zaradi tega, ker sem pri svojem študiju andragogike in izobraževanja odraslih namenjal največjo pozornost neformalnemu izobraževanju, to pa je področje, kjer se pojem učenje zelo pogosto pojavlja in omenja. Pojem »učenje« želim primerjati s pojmom »izobraževanje«, pri tem pa bom skušal odgovoriti na tale vprašanja:

- Ali se res težišče pozornosti (strokovnjakov, načrtovalcev politike, ljudi) premika od izobraževanja k učenju in zakaj označujejo ta premik kot paradigmatičen?
- Ali in kako se pojma razlikujeta glede na celoten sistem in proces vzgoje in izobraževanja?
- Ali je oznaka »vseživljenjsko« pomembno spremenila to, kar smo doslej vedeli o opredelitvi obeh pojmov?

Odgovori na postavljena vprašanja se mi ne zdijo nepomembni, posebno zato, ker menim, da bi morali biti ključ in vodilo za oblikovanje politike in strategije vseživljenjskosti učenja in/ali izobraževanja. Tako so gledali na vprašanje »vseživljenjskega učenja za vse« tudi ministri omenjenega sestanka v Parizu (1996).

Ni dvoma, da je uporaba izraza »učenje« (learning) v angleškem strokovnem slovstvu zelo pogosta. Že bežen pregled tega nam tudi pove, da je ugotovitev o čedalje pogostejši rabi izraza »učenje« pravilna. Tudi v angleškem strokovnem slovstvu so prej – če tvegam ugotovitev brez posebne raziskave, bi rekel, da je meja nekako leto 1970 – pogosteje uporabljali pojem »education« (izobraževanje). Tako je Anglež Basil Yeaxlee, ki mu pripisujejo vlogo očeta pojma »lifelong education« (vseživljenjsko izobraževanje), saj je prvi objavil knjigo s takšnim naslovom (Lifelong Education 1929), dosledno uporabljal pojem »izobraževanje«, da bi označil človekovo pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. Isto velja za drugega pionirja strategije vseživljenjskosti izobraževanja/učenja, Američana Eduarda Lindemana, ki je v svoji knjigi Meaning of Adult Education (1926) dosledno uporabljal pojem »izobraževanje«. Oba navedena avtorja pa v resnici prikazujeta zlasti možnosti vseživljenjskega učenja, s poudarkom na obdobju odraslosti. In še enega takšnega značilnega avtorja lahko omenimo, to je John Dewey, ki namenja poglobljeno pozornost pri svojih preučevanjih »učenju« (omenimo le uporabo izkušenj pri učenju, učenje z delom itn.), svoje pobude pa naslavlja na izobraževanje in ta izraz dosledno uporablja v svojih člankih. V isto skupino avtorjev bi lahko uvrstili tudi našega pedagoga Karla Ozvalda, ki v svoji knjigi Kulturna pedagogika (1927!) jasno opozarja na vseživljenjskost učenja kot edino pravo in mogočo strategijo vzgoje in izobraževanja, vendar uporablja tudi pojme izobraževanje, izobrazba in vzgoja. To kaže, da tedaj pojma »učenje« še niso uporabljali v zdajšnjem pomenu, celo na angleškem govornem področju ne. V kakšnem razmerju sta se razvijala izraza izobraževanje in učenje po dvajsetih letih, ki sem jih navedel kot čas nastanka pojma »vseživljenjsko«, bi bilo potrebno posebej raziskati. Ni pa nobenega dvoma, da se po sedemdesetih letih razmerje čedalje bolj nagiba v korist pojma »učenje«. Lahko, da je na to vplivala svetovna kriza izobraževanja konec šestdesetih let, ki je ob ostri kritiki izobraževalnega in šolskega sistema botrovala vrsti del o novih in izboljšanih možnostih za izobraževanje in učenje. Sem lahko štejemo znamenito delo Paula Lengranda »Uvod v permanentno izobraževanje« (1970), kot tudi prav tako znamenito Unescovo študijo Learning to be



(1972; smiselni prevod v slovenščino: Učenje za življenje). Bolj ko se bližamo našemu času, bolj se v knjigah, ki obravnavajo razvoj in strategije ter možnosti vzgoje in izobraževanja, zlasti odraslih, uporablja za označevanje dejavnosti pojem »učenje«. Zadnji takšni primeri so že nevedeni projekt OECD Lifelong Learning for All<sup>3</sup> (Vseživljenjsko učenje za vse, 1996), Unescovo poročilo Learning the Treasure Within (Učenje: skriti zaklad, 1996), Unescova Peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century (Učenje odraslih – ključ za 21.stoletje, 1997). A ne gre le za slovstvo. Druga polovica devetdesetih let je sprožila prava gibanja za oblikovanje državnih strategij in večina, ki smo jih pregledali, ima enako podlago, to je vseživljenjskost **učenja** (ne izobraževanja). Daleč pred vsemi drugimi so bili Japonci, ki so svoj projekt za spremembo sistema vzgoje in izobraževanja (poimenovali so ga »Lifelong Learning Movement in Japan«, torej »gibanje«, sicer pa v podnaslovu govorijo o strategiji; projekt se je začel že pred letom 1990 s sistemskimi spremembami upravljanja, sledilo je sprejetje zakona o pospeševanju vseživljenjskega učenja, nadaljevali pa so ga s konkretnimi programi za razvoj učenja). Vseživljenjskost učenja pa so postavili kot pglavitni cilj projektov, ki se bodo uresničevali v devetdesetih letih in še naprej, še Velika Britanija – projekta A National Strategy for Lifelong Learning (Nacionalna strategija vseživljenjskega učenja, začetek leta 1989) in The Learning Age: A renaissance for a new Britain (Stoletje učenja: renesansa za novo Britanijo, objavljen kot Zelena knjiga britanske vlade, 1998); Švedska – projekt A Strategy for Knowledge Lift and Lifelong Learning (Strategija za zvišanje ravni znanja in vseživljenjsko učenje, 1996) in spremljajoče gradivo Lifelong Learning at Work – Steps on the Road to a Knowledge Society (Vseživljenjsko učenje pri delu – koraki na poti k družbi znanja, 1996); Nizozemska – projekt Lifelong Learning: The National Action Programme of the

---

3 Naslove namenoma navajam v izvorniku, da bi se videla izvirna uporaba strokovnih izrazov.

Netherlands (Vseživljenjsko učenje: Nizozemski nacionalni akcijski program, 1996). Celo Nemci, ki imajo zelo strukturirano šolstvo, so oblikovali petletni projekt za izdelavo strategije vseživljenjskega učenja. K uresničevanju teh strategij so pripomogle tudi mednarodne akcije, kakor European Year of Lifelong Learning (Evropsko leto vseživljenjskega učenja, 1996), Adult Learners Week (Teden učenja odraslih v Veliki Britaniji, poteka od leta 1992, sledili so mu tudi v drugih državah, med temi je tudi Slovenija s projektom Teden vseživljenjskega učenja) ter mednarodne organizacije, kot sta European Lifelong Learning Initiative in World Initiative for Lifelong Learning (Evropska in Svetovna pobuda za vseživljenjsko učenje, 1994). V zadnjih letih so se, potem ko so jih v začetku obravnavali kot utopično in oddaljeno vizijo (npr. knjiga *The Learning Society* T. Husena, 1974), vnovič začeli, tokrat z veliko večjo intenziteto in vplivom, pojavljati pojmi »učeca se družba«, »učeca se organizacija«, »učeca se skupnost« itn. Podobna zgodnja znanilka sprememb je bila ameriška študija *The Future of Adult Education and Learning in the United States of America* (Ziegler 1977), ki je skušala opozoriti izobraževalno politiko na zapostavljanje učenja v primerjavi z izobraževanjem.

Ali lahko vsa ta gibanja, projekti, strokovne razprave, ki silijo v ospredje pojem »učenje« ob »izobraževanju« ali v nekaterih primerih namesto njega, temeljijo na pomoti ali površnem, nestrokovnem razmišljanju? Logično je, da se vprašamo, zakaj se v zadnjem obdobju vse več govori o učenju in ali je mogoče strokovno pojasniti in utemeljiti razliko med pojmom? Ali označuje »učenje« drugačen način pridobivanja znanja, spretnosti, navad itn. - saj za to nedvomno gre pri obeh pojmih - kakor »izobraževanje«?

Nemški andragog Guenther Dohmen, ki mu je nemško Ministrstvo za izobraževanje, znanost, raziskovanje in tehnologijo v Evropskem letu vseživljenjskega učenja (1996) zaupalo nalogo (še posebej, ker je tedaj Nemčija predsedovala Evropski zvezi), da izdela študijo o vseživljenjskem učenju, ki bi jo lahko uporabili kot smernice za sodobno izobraževalno politiko (tak je bil tudi njen podnaslov), se je v tem delu jasno

opredelil za razlikovanje obeh pojmov. Kot poglavitni merili za razlikovanje je uporabil (pri tem se opira na številne avtorje) mesto in vlogo subjekta v procesih izobraževanja in učenja. Pri **izobraževanju** je vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določena od zunaj; v ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. ali učenje, ki poteka v procesu, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Za ta proces je značilno, da poteka v skladu z družbenimi razmerami. Pri **učenju** pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti, to ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene potrebe. Učenje označuje večja širina po več razsežnostih; poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti; vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postal je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Tudi Jarvis v svoji zadnji knjigi *Etika izobraževanja odraslih* (1997) govori o tem, da je učenje širši pojem od izobraževanja. Njegove opredelitve v slovarju (*Dictionary* 1991) kažejo, da ju razume kot različna pojma in omenja, da ju pogosto zamenjujejo. Sicer pa tudi Jarvis učenje povezuje z večjo dejavnostjo in avtonomnostjo subjekta (učenca), ko pravi, da je učenje individualistično in individualizirajoče, je zadeva posameznika, njegova last, in ga individualizira.

Skorajda se mi ne zdi smiselno zastavljati si vprašanje, ali imata pojma »učenje« in »izobraževanje« različen pomen, čeravno v razpravah pri nas in tudi v tujini slišimo, da se pojma ne uporabljata pravilno, denimo, govorimo o izobraževanju, a ga imenujemo učenje in nasprotno. Bolj konstruktivno in plodno se mi zdi, da nastali problem temeljito preučimo. V nadaljevanju bom sam skušal opozoriti na dve mogoči temeljni vprašanji, to pa sta: a) ali gre za to, da pojma ne pripadata isti znanstveni disciplini in ju zato ni smiselno obravnavati z znanstveno metodologijo le ene stroke, npr. pedagogike ali andragogike; če ugotovimo, da ju lahko uvrstimo kot kategorijo ene znanstvene discipline ali stroke – v našem

primeru pedagogike in andragogike ali - če uporabim skupen izraz, ki je nastal v zadnjem času, edukologije -, se lahko vprašamo – b) kateri pojav (pojem, proces) – učenje ali izobraževanje – je širši in pojmovno nadrejen drugemu.

Ker vemo, da se z »učenjem« ukvarja psihologija, se prvo vprašanje (a) zoži na to, ali si poleg psihologije jemljeta pravico do uporabe in svoje opredelitve pojma tudi pedagogika in andragogika. Ne bom posebej dokazoval evidentnega dejstva, da obe navedeni vzgojno-izobraževalni disciplini uporabljata pojem »učenje« za označevanje procesov iz svojega strokovnega in znanstvenega področja, torej gre le za vprašanje, kako ga uporabljata. O tem sem pisal že na nekem drugem mestu (Jelenc 1997: 14), zato bom tukaj svoje stališče le na kratko ponovil. Pedagogi (morda bi tu kazalo reči, da predvsem tisti, ki zagovarjajo tradicionalno rabo pojma učenje, saj so med njimi tudi taki, ki se zavzemajo za novejšo razlago in možnosti uporabe) obravnavajo učenje kot pedagoški pojav, bodisi kot del izobraževanja ali pouka (kot njegove najbolj značilne oblike; za to rabo bi rekel, da prevladuje) bodisi kot pojem, ki se pojavlja zunaj izobraževanja (kot organiziranega pedagoškega procesa) in označuje neko manj načrtno in manj formalizirano, torej le priložnostno dejavnost (v tem pomenu se v pedagoškem slovstvu dejavnost označuje kot »priložnostno« ali »neintencionalno« učenje). Za takšne pedagoge je torej sporna uporaba pojma »učenje« za označevanje bolj načrtno in avtonomne dejavnosti, s katero posameznik, lahko tudi brez pomoči od zunaj pridobiva znanje, spretnosti, navade itn. Takšno rabo si je očitno prisvojila andragogika, to pa nedvomno izvira iz večjega zaupanja v zmožnosti in druge značilnosti odraslega človeka (npr. motivacija, potrebe po učenju, usmerjenost učenja, uporaba izkušenj itn.), da se sam uči. Ob tem domnevam, da se v nesprejemanju pojma učenje v takšnem pomenu zrcali nezaupanje pedagogike v učenčeve zmožnosti avtonomnega učenja, saj vidi pedagogika (to označuje tudi beseda sama, ki pomeni voditi otroka) - svoje poslanstvo v tem, da učenca učinkovito vodi; to se doseže predvsem s strogo strukturirano in nadzorovano obliko pod učiteljevim vodstvom, to pa je poučevanje. Ni naključje, da je v že omenjenem nizozemskem Akcijskem programu koncept vseživljenjsko-

sti učenja označen kot »koncept samozavestnih uporabnikov izobraževalnih storitev«. Podobno misel izražajo besede Alvina Tofflerja, da »analfabet prihodnosti ne bo tisti, ki ne bo znal brati, temveč tisti, ki se ne bo znal učiti«. Predvsem andragoške raziskave v novejšem času - to obdobje se precej ujema s časom, ko se začne zlasti v andragoški literaturi pogosteje uporabljati pojem »učenje« – kažejo, da je veliko več tistega učenja, ki ga bodisi organizira in izpeljuje človek (zlasti odrasli) sam bodisi ga nekako ponuja okolje samo. Pri obeh gre za isto načelo, to pa je, da se brez postopkov, ki so značilni za izobraževanje (označujem ga na kratko »kurikulum«), strukturirajo informacije tako, da omogočajo učenje in pridobivanje znanja. Tako so raziskave Kanadčana A. Tougha o »učnih projektih odraslih« (1971, 1979) pokazale, da oseba strukturira informacije za svoje učne potrebe s svojimi »učnimi projekti«, izsledki novejših raziskav o »učeh se« oblikah družbene organiziranosti (družba, skupnost, organizacija), pa povedo, da je mogoče tako organizirati tudi družbene okoliščine, ki tako nenamembne (intencionalne, priložnostne) vplive in informacije spremenijo v namembne.

Tudi opredelitve učenja, ki ože izvirajo iz psihologije, se v zadnjih desetletjih pomembno spreminjajo. Tako se učenje ne pojmuje in ne razlaga več mehanicistično in behavioristično – kot spontan proces ali le kot odziv na zunanje dražljaje, temveč se vse bolj opredeljuje kot: transformirajoč proces spreminjanja, obnavljanja in prerazporejanja znanja; proces dopolnjevanja poprejšnjega znanja; uporaba znanja in izkušenj za nove naloge, itn. Pri tem torej ne gre le za adaptiven proces, temveč za inovativno dejavnost, pri kateri je človek sam močno udeležen s svojo dejavnostjo.

Nedvomno na takšen razvoj, kot sem ga opisal ob pojasnjevanju pedagoške in andragoške rabe pojma učenje, izjemno vpliva razvoj učne in izobraževalne tehnologije (avdio- in videonaprave, računalnik, telekomunikacije, npr. internet, tele-konference itn.), ki je tolikšen, da ga človek komajda dohaja; če bi to zmožel, bi se že danes vsak lahko sproti učil vsega, kar potrebuje.

Ali ni to razlog, da znatne spremembe na pedagoškem (izobraževalnem, učnem) področju izrazimo tudi z uporabo drugačnega izraza, kakor je izobraževanje, to je učenje, in z njim označimo spremembo, ki se je zgodila pri pridobivanju znanja, spretnosti, navad itn., to je sicer obema skupno, kot **paradigmatično**. Pomeni, da se stvari začenjajo ravnati po nekem novem vzorcu, po novih izhodiščih, novi paradigmi. Zame to pomeni, da ne gre samo za premik, ki je modna muha, temveč za kazalnik, ki potrjuje, da brez take spremembe v načinih učenja v prihodnje obdobje sploh ne moremo.

Na drugo vprašanje, kaj je čemu nadrejeno, izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju, bom najprej uporabil stališče kanadskega andragoga Alana Thomasa, ki trdi, da je izobraževanje »javni odgovor na to, da se ljudje učijo«; zanj je učenje nedvomno širši pojem, saj mu izobraževanje pomeni le posebno izpeljavo (tehnologijo) učenja. Tudi Jarvis, kakor smo že omenili, označuje učenje kot širši pojem od izobraževanja. Če bi se poglobili v zgodovinski razvoj in se vprašali, kaj je bilo prej - učenje ali izobraževanje, bi gotovo morali uvrstiti učenje pred družbeno načrtovano izobraževanje. Ker je le-to pozneje dobilo družbeno močnejši položaj in podporo, kot obvladljivejši (načrtovan, organizirano izpeljevan, nadzorovan) instrument družbe, je bilo učenje kot razmeroma samostojna (bolj posamezniku pripadajoča) dejavnost nekako izrinjeno iz izobraževalnega sistema. Pač pa je s temi procesi povezano pojmovanje učenja kot sestavine (dela) izobraževanja. Se zdaj - ko nam to bolj omogočajo razmere (izjemen razvoj učne tehnologije in možnosti za samostojno učenje) - vračamo k večji uporabi učenja kot pedagoški in/ali andragoški kategoriji? Nemara je učenje kot širši pojem od izobraževanja mogoče zagovarjati predvsem iz zornega kota načel in strategije vseživljenjskosti učenja? Omenim naj še ideje o učenju kot neki za človeka značilni in temeljni razsežnosti njegovega obstoja, ki jo težko poimenujemo z razpoložljivimi pojmi o psihičnih procesih (npr. nagon, ki ga nekateri tudi uporabljajo za označitev elementarnosti dejavnosti, ki jo označuje pojem učenje; učenje primerjajo z drugimi temeljnimi človekovimi nagoni, ki se uresničujejo z dejavnostmi). Morda bi za označitev stalnosti učenja v človekovi dejavnosti lahko uporabili tudi prisposodbo

z energijo. So poskusi, da bi učenje opredelili s pridevniki, kakor so celostno, vsakdanje, vseobsegajoče, in v kategorijo teh spada tudi »vseživljenjsko«. Vsi ti pojmi nedvomno opredeljujejo širino učenja, v primerjavi z njimi je izobraževanje očitno samo del.

Ostaja mi še zadnje od vprašanj, ki sem si jih postavil na začetku: Kaj vnaša v odnos med pojmom označitev »vseživljenjsko«? Zdi se, ko da smo bili Slovenci povsem zadovoljni z izrazom »permanentno«, to je nenehno, stalno, in da temu izrazu nismo zanikali strokovne teže, posebno še, ker se dosledno povezuje z drugim pojmom v sintagmi, to je »izobraževanje«. Pojem »permanentno« je francoskega izvora in formalno označuje isto kot angleški izraz »vseživljenjsko« (lifelong); Francozi nikoli niso sprejeli izraza vseživljenjsko, Angleži pa izraz »permanent« uporabljajo kot eno od različic za označevanje nenehnosti izobraževanja ali učenja (ob bolj uporabljanih »lifelong« in »continuous«). To vnovič potrjuje, da se v besedišču odslikavajo kultura in tradicija naroda ter razvoj na nekem področju. Francozi – enako pa velja tudi za druge romanske jezike –, denimo, sploh nimajo ustreznih izrazov za učenje kot avtonomno dejavnost posameznika in tudi ne morejo ustrezno označiti takega učenca in tudi ne pojma »vseživljenjsko učenje«. V nasprotju s tem imajo na angleškem govornem območju, zlasti še Američani, množico izrazov za učenje z vsemi mogočimi različicami. Tudi v Nemčiji so bili še do nedavnega zadovoljni s povsem neustreznim prevodom pojma »permanentno izobraževanje«, to je »ständige Weiterbildung« (dobesedno: stalno nadaljnje izobraževanje). Pojem »vseživljenjsko« in tudi francosko »permanento« nista mogla odslikavati njihove izobraževalne politike. Šele v zadnjem času so se tudi Nemci prilagodili razvojnim tokovom in sprejeli izraz »lebenslanges Lernen« za označitev vseživljenjskosti učenja; v tem je mogoče videti idejni premik v togem, šolsko zasnovanem izobraževanju v Nemčiji. Zdi se, da imamo prav takšne težave tudi Slovenci s svojo, na nemškem zgledu temelječo šolsko-institucionalno in pedagoško-didaktično tradicijo. Dovolil si bom osebno mnenje, da nam je tujka »permanentno izobraževanje« bližja, morda že zato, ker je tujka in kot taka morda zveni bolj strokovno, sicer pa tudi glede izobraževanja (radi ga enačimo s šolanjem) nimamo kakih poseb-

nih pomislekov. Izraz »vseživljenjsko učenje« ima za Slovence dve »neprijetni prvini«: vseživljenjsko je nov izraz, ki ga uporabljamo šele zadnji čas (prej smo si izraz istega pomena – »doživljenjsko« - sposodili iz srbohrvaščine); »učenje« pa je izraz, ki ga Slovenci praviloma razumemo v ožjem pomenu kot del izobraževanja, predvsem šolanja.

Ko izrazu »učenje« dodamo pridevnik »vseživljenjsko« se očitno pojem v našem doživljanju povsem spremeni. Učenje v tej sintagmi dobi prizvok nečesa ljudskega, prosvetiteljskega in nekako – gledano z očmi »strokovnjaka« - manjvrednega. To ni nekaj, kar je strokovno organizirano, strukturirano, temveč neko bolj ali manj priložnostno in zato anarhično dogajanje. Ko sem o tem bolj poglobljeno razmišljal, sem prišel do primerjave s področja glasbe. Imamo »resno« in »zabavno« glasbo. Resna je več vredna, ker ni dano vsakomur, da bi jo ustvarjal, in tudi ne, da bi jo razumel. Z njo se ukvarjajo profesionalci, ki se za to dejavnost usposablajo leta in leta s trdim delom. Ko dosežejo mojstrstvo, ga ohranjajo na ustrezni ravni. Praviloma ostajajo zvesti zvrsti glasbe, ki so si jo izbrali. Skrajneži gledajo na druge zvrsti glasbe zviška. Privoščijo si jih le za zabavo, kot glasbo (umetnost) pa jo ocenjujejo kritično in jo nizko vrednotijo. Za »resno« glasbo je značilna tudi posebna institucionaliziranost; njeno mesto je v koncertnih dvoranah, glasbenih ustanovah, akademijah, in šolah; ni se je mogoče učiti »ljubitelsko«, saj tudi v nižjih glasbenih šolah poteka po obveznem učnem načrtu, čeravno je pouk individualen. Zabavna glasba pa je glasba, ki je, v nasprotju z »resno«, dostopna mnogim. Mnogi ljudje, če ne praviloma, se zanjo usposobijo kot samouki, ker jih zanima, in iz veselja. Čeravno niso šolani, javno nastopajo, celo na radiu in televiziji. To je glasba za vse. Prej ali slej je deležen vsak; je torej dejavnost množic, dejavnost za ljudstvo. Mnogim daje obilo veselja, prijetnih doživetij, razvedrila in sprostitve. Napolnjuje nam prosti čas.

Nekaj podobnega je z vseživljenjskim učenjem – ne po njegovi opredelitvi, temveč po njegovem položaju v naši zavesti in doživljanju. Poleg prizvoka ljudskosti, ki pri strokovnem presojanju deluje slabšalno, pa ne pozabimo tudi na neugodna občutja, ki so povezana s pojmom učenje,



kakor spomini na šolske čase (zahteve, naloge, ocene, kazni, travme itn.) in imajo le redkokdaj pozitiven čustveni predznak. Vendar, ali je takšno učenje res manjvredno?

Dohmen (1996) opozarja, da sta izraza »poučevanje« in »vzgajanje« (kot značilno pedagoška) znova in znova prevladovala nad pojmom »naravno učenje« v razpravah o vseživljenjskem učenju in ob prevodih tega izraza. Čeprav različni avtorji – reformatorji izobraževanja – »na splošno razumejo pojem »vseživljenjsko izobraževanje« v njegovem širokem pomenu kot generični pojem, ki označuje »celoten proces kultivacije človekovega učenja in so z njim želeli izraziti, da obsega vse oblike razvijanja človekovih spretnosti in stališč na vseživljenjski podlagi – tako institucionalizirane kot tudi tiste, neposredno in naravno povezane z življenjem - ter vse možnosti za učenje, ki jih ponuja učeča se družba«. (n.d.: 20-21). Do celote vseživljenjskega učenja pridemo z integracijo vseživljenjskega učenja, ki izvira iz vsakdanjega in vseživljenjskega učenja, ki je organizirano kot periodično strukturiran proces, in prav to je izobraževanje. Vseživljenjsko učenje vsebuje torej v tem pomenu tudi vseživljenjsko izobraževanje.

Iz primera Japonske lahko spoznamo, da je eden od ciljev strategije vseživljenjskosti učenja, ki sem jo že omenil, premostitev tradicionalne razklanosti japonskega izobraževanja ali sorazmerno nepovezanih področij formalnega in neformalnega izobraževanja za poklic ter premostitev prepada, ki zija med sicer dobro razvitima področjema ali kulturama dodiplomskega študija in splošnega – Japonci ga imenujejo tudi »družbenega« - učenja (področje z zelo bogato tradicijo). Da bi premostili razklanost teh dveh področij, so s sistemskimi ukrepi (v opisanem projektu Gibanje za razvoj vseživljenjskega učenja) vzpostavili sistemsko strukturo, ki pospešuje razvoj učenja v lokalni skupnosti. S tem so želeli z vseživljenjskim učenjem izboljšati tudi možnosti izobraževanja za poklic.

Strategija vseživljenjskosti učenja povezuje, in ne ločuje ter ne izloča. Ker je najširša, včlenjuje vse možnosti za pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. Če sintagmo zožimo na izobraževanje, tega ne moremo doseči;

zunaj nje ostanejo številne možnosti za učenje. Tudi Unesco je svojo zadnjo mednarodno konferenco o izobraževanju odraslih namenil učenju. Geslo konference je bilo: učenje kot pravica, sredstvo, veselje odgovornost. Ne podcenjuje se učenje, ki si ga kdo privoščiti za zabavo ali prosti čas. Nasprotno, povzdiguje se in s tem razbremenjuje slabšalnih prizvo-kov, ki jih je takšno učenje pridobivalo v zgodovini zaradi selektivne podpore formalnemu izobraževanju in šolanju. V primerjavi z učenjem (izobraževanjem) kot skrajno resno in težavno dejavnostjo (pomislimo na šolske zahteve!) se poudarja tudi učenje z veseljem in za svoje zadovoljstvo.

Kaže, da v svetu postopno spoznavajo, da sta učenje in znanje temeljni podlagi in pogoja za uspešen razvoj družbe (ter gospodarski, kulturni, socialni razvoj idr.). Državne politike se postopno navajajo na to, da bo družba prihodnosti »učeča se družba« (learning society), ta pa bo temeljila na »učeči se organizaciji«, »učeči se skupnosti«, »učeči se skupini, šoli, univerzi« itn. in seveda na vseživljenjskosti učenja. Vse to zahteva tudi in predvsem razvijanje »učečega se posameznika«. Ti koncepti ne dajejo učinkov sami po sebi. Razmere za to, da bodo delovali, je treba šele ustvariti. Tega pa ne bo mogoče storiti le z izobraževanjem v tradicionalnem pomenu, temveč samo s **strategijo vseživljenjskosti učenja**.

## Izbrano (navedeno) slovstvo:

Dohmen, G. (1996): **Lifelong Learning. Guidelines for a Modern Education Policy**. Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.

Jarvis, P. (1990): **The International Dictionary of Adult and Continuing Education**. Rutledge, London/New York.

Jarvis, P. (1997): **Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society**. NIACE, Leicester.

- Jelenc, Z.: **Vseživljenjskost učenja se uveljavlja. Ali tudi v Sloveniji »paradigmatični premik od izobraževanja k učenju?** Novičke TVU, 1997, 2, 11-17. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Lifelong Learning for All (1996). Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January, 1996. (Ur. A. Tuijnman). OECD, Paris.
- Marentič Požarnik, B. (1987): **Nova pota v izobraževanju učiteljev.** DZS, Ljubljana.
- Thomas, A. (1975): **The Project: Part Time - The Student and the Method.** Toronto.
- Terminologija izobraževanja odraslih (1989); (Ur. Z. Jelenc). Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Terminology of Adult Education (1979). (Ur. C. Titmus idr.). Unesco, Paris.
- Tough, A. (1971): **Adults Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Education.** OISE, Toronto.
- Twentieth Century Thinkers in Adult Education (1987). (Ur. P. Jarvis). Routledge, London, New York.
- Ziegler, W. L. (1977): **»The Future of Adult Education and Learning in the United States of America«,** New York.
- Lifelong Learning Movement in Japan (1994). (Ur. K. Okamoto). Ministry of Education, Science and Culture, Tokio.



# Razprave



## **Dr. Ana Kranjc**

V razpravi je bil omenjen nadzor. Vemo, da ima nadzor pri izobraževanju svoj zgodovinski razvoj in da gre za eno od starih paradigem. V novih oblikah izobraževanja izginja. Pri sodobnih pojavih kot je npr. internet, so razlike med učenjem in izobraževanjem še očitnejše. Po internetu so dostopne številne možnosti, ki jih ponuja tehnologija. Subjektivna uporaba, subjektivno strukturiranje in subjektivno postavljanje ciljev je zdaj še pomembnejše, kakor je bilo v preteklosti, ko je krožilo manj informacij. Spremembe se danes dogajajo ravno v tej raznolikosti izobraževanja.

Menim, da ne bi smeli pozabiti, da se učenje v širšem pomenu besede zoži na instinktivne človekove lastnosti, da odkriva neznano. Odpravlja anksioznost, napetost, zagato, strah pred neznanim in deluje kot homeostatičen mehanizem za vzpostavljanje ravnotežja. Ljudje lahko vzdržijo napetost, ki jo v njih povzroča spoprijem z neznanim, samo nekaj časa, nato začno raziskovati in neznano odkrivati.

Dohmen v svoji knjigi res povzema naslov vseživljenjsko učenje, govori pa o vseživljenjskem izobraževanju. V zadnjih letih se je veliko gibal v političnih krogih, zato se je temu prilagajalo tudi njegovo izrazje. Naslov njegove zadnje knjige je nekoliko aktivističen ali namenjen širši javnosti. Če razčlenimo besedilo, pa lahko ugotovimo, da v bistvu govori o izobraževanju.

## **Dr. Nikola Pastuović**

Izobraževanje in učenje nista dva nasprotujoča si pojma. To sta pojma, ki se ne samo dopolnjujeta, temveč se prežemata. Odnos med njima je tak: izobraževanje je organizirano učenje, ki je usmerjeno k cilju. Zajema tudi skupek meril, ki omogočajo, da se ta cilj čim bolj učinkovito doseže. Izobraževanja torej ni brez učenja. Obstaja pa učenje brez izobraževanja. Učenje je namreč širši pojem od izobraževanja in se dogaja tudi takrat, kadar ni organiziranega izobraževanja.

Nekoliko me moti, da govorimo samo o izobraževanju in ne tudi o **vzgoji**. Menim, da bi bilo treba to popraviti in razpravljati tudi o **vseživljenjski vzgoji**.

Če je izobraževanje organizirano učenje, ki vsebuje teleološkost, se postavi vprašanje **ciljev**. Kdo cilje postavlja? Problem ciljev je tako kompleksen, da bi svetoval posebno razpravljanje samo o tej problematiki. Znanost o izobraževanju je tehnološka in teleološka. Ne more biti samo tehnološka, ne more pa tudi biti dobro tehnološko usmerjena, če se ne ve, k čemu je usmerjena. Vprašanje ciljev je torej ključnega pomena. Kdo jih postavlja? Postavlja jih tisti, ki ima moč. Izobraževanje je bilo zmeraj sredstvo nadzora - ne nad sabo, temveč predvsem nad drugimi. Veliko subjektov odreja različne cilje. Efektivni cilj je zato posledica vsega tega medsebojnega delovanja. Razlikovati moramo skrite in odprte cilje. Cilj je tisto, k čemur je izobraževalna ali vzgojna dejavnost v resnici usmerjena. Cilji so ekonomski, humanistični, psihološki, sociološki, antropološki. Niso sinergični in niso zmeraj usmerjeni k človekovemu razvoju.

Izobraževanje je lahko formalno, neformalno in informalno. Vloga svobodnega učenja pa ni enaka temu. Najbolj strukturirano je formalno izobraževanje ali šolanje. Nekoliko manj je strukturirano neformalno izobraževanje. Najmanj pa je strukturirano informalno izobraževanje, ki temelji na individualnem učenju.

Ali je koncept vseživljenjskega izobraževanja sopomenka za izobraževanje odraslih? Mnogi mislijo da je - vendar ni. Gre za vseživljenjsko izobraževanje, se pravi izobraževanje, ki poteka od rojstva do smrti. Na Hrvaškem uporabljamo dva pojma - vseživljenjsko izobraževanje (cjeloživotno obrazovanje) in »doživljenjsko« izobraževanje (doživotno obrazovanje)<sup>4</sup>. Vseživljenjsko izobraževanje zajema izobraževanje otrok,

---

4 Op. ur.: V slovenščini prevajamo angleški pojem »lifelong« le z enim izrazom, to je »vseživljenjsko«. V preteklosti se je uporabljal tudi izraz »doživljenjsko« (»sposodili« smo si ga iz srbohrvaščine), ki dobesedno pomeni »dosmrtno«. Uporabo izraza »doživljenjsko« so nam odsvetovali slovenisti, izraz »dosmrtno« pa deluje neprijetno.



odraslih, starejših oseb. Pojem »doživljenjsko izobraževanje« pa označuje izobraževanje odraslih.

Koncept vseživljenjskega izobraževanja ima torej veliko moč. Pomeni izobraževanje otrok, mladine in odraslih. Zrasel je iz krize šolanja, ker se je pokazalo, da se otroci v mladosti ne morejo naučiti in pripraviti na vse, kar jih čaka v življenju. Vendar se mora tudi »doživljenjsko izobraževanje odraslih« rekonceptualizirati - to se dandanes tudi dogaja. Izobraževanje odraslih je bilo nekoč liberalno in ni zajemalo profesionalnega izobraževanja. Zaradi na novo nastalih družbenih razmer, v katerih nastajajo nove potrebe, pa obsega izobraževanje odraslih dandanes tudi strokovno izobraževanje odraslih.

Postavlja se še vprašanje razmejevanja področja pedagogike in andragogike v obravnavi tega problema. Treba je vedeti, da več znanosti raziskuje vseživljenjsko izobraževanje in vzgojo. Za odraslega, ki se odloči za neko obliko izobraževanja, je značilno, da stori po navadi to predvsem zaradi tega, da bi si pridobil neko novo znanje in spretnosti. V samem izobraževalnem procesu pa se dogaja, da odrasli spreminja svoje vrednote in predstave. Ne spreminja jih namerno in po navadi se to zgodi nehote. Odrasli zavrača to, da bi spremenil svoje predstave in vrednote, ker meni, da je to manipulacija. Ljudje torej spontano zavračajo spremembe na svojem konativnem področju. Vendar se kljub temu to dogaja.

Znanosti, ki raziskujejo ta koncept, nista samo andragogika in pedagogika. Meni je najbolj všeč edukacijski koncept delitev disciplin, ki sta ga razvila Christiansen in Fisher. Discipline sta razdelila v normativne, filozofske in empirične, empirične pa naprej na znanstvene in praksiološke. Pedagogika in andragogika sodita med praksiološke discipline. Po mojem mnenju je za andragogiko in pedagogiko izjemno pomembno, da spoštuje spoznanja drugih ved. Vsa ta spoznanja različnih znanstvenih ved bi bilo treba povezati. Do danes namreč še nismo dobili neke integrativne teorije - obstajajo samo delne. Nastati bi moralo neko sintetično delo. S tem problemom se ukvarjam tudi sam in se zato nagibam k pojmu **edukologija**. Pojem mi je všeč zato, ker jasno poudarja

znanstveni in integrativni prijem. V vseh teh razpravah zato poudarjam in zagovarjam **načelo interdisciplinarnosti**.

Dr. Jelenc se sprašuje, ali je učenje pedagoški ali psihološki pojem. To je psihološki pojem, ker je učenje psihološki proces. Usmerjen je na menjavo psihičnih značilnosti. Vendar to ne sme biti moteče, ker pojmi niso nikogaršnja last. Treba se je odpreti. Znanost mora biti odprta. Interdisciplinarne podiplomske študije so prihodnost.

### Dr. Bogomir Novak

Opozorim naj na pojav **mišljenja**, ki je tradicionalno zelo pomemben, vendar je danes nekoliko v ozadju. Mišljenje je človekova antropološka in edukacijska lastnost. Vse življenje se učimo učiti se, kakor se učimo tudi misliti, tako da uporabljamo določene strategije učenja in mišljenja. Oba pojma sta povezana v komunikacijski interakciji, ki ima socialni in psihološki pomen.

V šoli so nas učili povezovati mišljenje z učnimi vsebinami, zato je vprašanje metodične vrednosti mišljenja še odprto. Preučujemo, kakšne strukturne naloge ima znanje, ne pa tudi, kakšne ima mišljenje. Moja podmena je, da šola premalo razvija mišljenje, ker premalo uveljavlja njegove strukturne funkcije.

### Mag. Albert Mrgole

Današnja razprava je pokazala, da gre pri izobraževanju ali učenju ter poskusu njune razlage za lastnost, ki presega področja posameznih disciplin. Kako torej strukturirati omenjeni problem? Menim, da moramo zavzeti neko strukturno mesto, od koder bomo lahko problem učenja ali izobraževanja pogledali z nekega **metapoložaja**. Menim, da sta učenje in izobraževanje pojma, ki sta kulturno, zgodovinsko in prostorsko determinirana.

Kaj nas v bistvu uči zgodovinska izkušnja pri institucionalizaciji »pedagoškega podjetja«? Gre za ideje, ki so se izoblikovale v 18. stoletju, in za neki poskus prisilne pedagogizacije v 19. stoletju. Takoj torej lahko

zdrsnem v althusserjansko idejo, ki govori o tem, da je šola ideološki aparat države. To je ena stran problema, ki se seveda povezuje tudi z idejo družbene reprodukcije. Idejo, kako posameznik na podlagi nekih formalnih izobraževalnih označevalcev deluje v družbi, kakšne možnosti ima za preživetje itn.

Če to idejo primerjamo s temeljno idejo izobraževanja, da z učenjem ljudje pridobijo sposobnost delovanja, seveda ugotovimo neko čudno neskladje.

Druga stvar je, da gre pri vsem tem verjetno za deinstitucionalizacijo nekega znanstvenega področja, za poskus andragogike, da utemelji predmet svojega raziskovanja. Gre torej za iskanje avtonomije. Tudi tu vidim rešitev predvsem v tem, da se postavimo nad obstoječe kategorije in zavzamemo neki metapoložaj. Skratka, andragogika se mora opremiti z orodjem modernih humanističnih disciplin.

Učinki pedagoške dejavnosti redno presegajo njihov začetni namen. Če se strinjamo s tem, da družba disciplinira z izobraževalnim sistemom, mislim, da opcijo lahko tudi obrnemo. Menim, da je to pot, znotraj katere bi lahko razmišljali, ali lahko nekdo, ki organizira izobraževanje, »podtakne« političnim vplivom neki svoj namen, ki bo ljudi opremil za to, da bodo zadoščene tiste antropološke zahteve, ki jih Dohmen navaja v svoji knjigi.

## Zlata Luštrek

V obdobju sanacije se je Nova Ljubljanska banka (NLB) odločila za vrsto sprememb, ki bodo postopno vpeljane v poslovanje do leta 2002. Od zaposlenih se pričakuje vsako leto več. Zato da bodo zaposleni izpeljali zelene novosti, smo v izobraževalnem centru leta 1996 na novo skrbno oblikovali izobraževalne cilje in programe ter razvili svoje standarde izobraževanja. Odločili smo se, da bomo v banki uporabljali širši pojem – **izobraževanje**. Izobraževanje v NLB zajema izobraževanje v Izobraževalnem centru NLB in izobraževanje v organizacijskih enotah banke.

Od zaposlenih se v NLB pričakuje, da znajo odlično delati samostojno in v skupini, da spodbujajo k spremembam in izboljšavam, da so dejavni pri delu s strankami in vpeljevanju sprememb. Zato smo v standardih za izobraževanje - standardi pomenijo vrsto zahtev za delo na področju izobraževanja v NLB - poudarili tudi metode učenja. V naših izobraževalnih programih udeleženci »morajo« zavzeto sodelovati.

Ugotavljam, da bi Andragoški center Slovenije z organizacijo javnih razprav ali s pripravo različnih oddaj na teme »zaposleni/odrasli smo predvsem sami odgovorni za razvoj svojega znanja in spretnosti«, lahko pomagal ozavestiti tiste zaposlene, ki se premalo zavedajo tega, da je v njihovo dobro, če se izobražujejo vse življenje.

### **Dr. Martin Kramar**

Učenje je prvotni pojav, ki pa lahko poteka različno ozaveščeno. Temu sledi izobraževanje, ki se v nadaljevanju v nekem obdobju institucionalizira kot šolanje. Menim, da je šolanje tudi z razvojem družbe zdaj prišlo do tiste točke, ko se mora zopet razširiti v izobraževanje. Gre za preseganje institucionaliziranih družbenih okvirov izobraževanja.

Kakor smo danes že slišali, je izobraževanje na družbeni ravni organizirano; zanj je poskrbljeno - izobraževanje je zagotavljanje možnosti za učenje. Ne verjamem, da je izobraževanje ali šolanje nastalo zgolj iz družbenih teženj po obvladovanju, temveč da danes že lahko govorimo, da je spodbujeno tudi iz antropoloških, demokratičnih in humanih interesov, čeprav gotovo tudi s politiko.

Učenje je bilo od nekdaj vseživljenjsko, izobraževanje pa je treba v tako šele razviti. To bi rad poudaril predvsem zato, ker izobraževanje to samo po sebi ne bo postalo. Učenje je to samo že po sebi, vendar ostaja na tisti ravni, ki ne zadošča. Potrebuje skupno spodbudo in zagotovljene možnosti. Gre torej za pojave in pojme, ki se med seboj povezujejo. Potekajo sočasno in so odvisni drug od drugega.

Menim, da se bo izobraževanje v prihodnosti samo deformaliziralo, in to prav na področju, ki sledi končanemu šolanju, kjer je izobraževanje vse bolj posledica prepoznavanja potrebe po učenju.

Vseživljenjsko izobraževanje ne more biti postavljeno samo v obdobje odraslosti. Učenje traja namreč vse življenje, izobraževanje pa se začne z vstopom v šolski sistem. Vseživljenjskost bi morali zato utemeljevati kot načelo izobraževanja, kot cilj, ki se kaže tudi v tem, da metode iskanja, oblikovanja in ustvarjanja znanja postajajo pomembnejše sestavine cilja izobraževanja.

Šolski pouk se mora razširiti v izobraževalni proces. Pouk je namreč večidel enosmerna oblika, izobraževanje pa je postavljeno veliko širše in predvsem interaktivno. Omogoča večjo aktivnost tistega, ki se uči.

Problematika ciljev: cilje obravnavamo velikokrat zgolj kot normo. Menim, da bi bilo treba tudi strukturo cilja nekoliko razširiti in razčistiti njihov obseg. Cilj ne bi smel biti samo tisto materialno stanje, ki ga učenec izkaže, temveč bi moral biti tudi metoda, ki jo posameznik razvija. Cilj zajema tudi razvijanje metodologije - s tem namreč ustvarjamo možnosti za nadaljnje izobraževanje po končanem šolanju.

## **Barbara Šteh Kure**

Mislim, da na Slovenskem delujemo vse preveč vrtičkarsko. Ločujemo andragogiko, pedagogiko, psihologijo na tistih področjih, kjer se lotevamo istih problemov. Gre za isto problematiko, ki bi jo morali osvetliti iz več zornih kotov.

Pojem in pojmovanje učenja: učenje je osrednji pojem, na katerem temelji učni proces, zato ker učenja brez učenčeve dejavnosti ni. Učitelj mu lahko pomaga, ga vodi, organizira ustrezne razmere, vendar se mora premik zgoditi v njem samem.

Po navadi se še spomnimo na mišljenje, zanemarjamo pa v bistvu druge procese - motivacijo, čustva - ki so tudi pomemben del učenja. Ko učenec vstopi v neki učni položaj ali učno izkušnjo, vstopi vanjo s svojim

mišljenjem, motivacijo, cilji, pričakovanji, čustvi ... Tudi navodila, ki jih dobi od učitelja, si razlaga v skladu s tem.

Cilje zato že lahko postavimo na ravni države ali ministrstva in so na papirju lepo zapisani in »visoko leteči«. Vprašanje pa je, koliko te cilje tudi učitelj sprejme kot svoje? Na podlagi svojih pojmovanj, kaj je zanj bistvo učenja in izobraževanja, si postavi svoje cilje, in sicer bolj ali manj ozaveščeno. V konkretnem položaju bo deloval v skladu s temi svojimi pojmovanji in cilji. Enako velja za učence. Druga vrsta neskladja pa se pojavlja med cilji in doseganjem le-teh.

Pri usposabljanju učiteljev moramo zato aktivirati učitelje, da bodo sami aktivni učenci. Zavedati se morajo, kako se sami učijo. Pri vsem tem pa se seveda lahko vprašamo, ali si država tega sploh želi. To namreč pomeni korak k večji avtonomnosti učitelja in učenca. Dokler je posameznik nesamostojen, ga imamo pod nadzorom. Čim več odgovornosti bo država prenesla na posameznika, tem manj ga bo lahko nadzirala.

Menim, da bi si morali že od vsega začetka (od vrtca) prizadevati, da bi posamezniku prepuščali postopno čedalje večjo odgovornost. Omogočiti bi mu morali, da bo lahko stvari sam spoznaval. Učiti bi se moral z dejavnostjo. Samo tako bo nekoč postal odgovoren in samostojen ter si bo lahko sam postavljal cilje. Šele takrat bo lahko dosegel stopnjo informalnega izobraževanja.

## Natalija Žalec

Učenja ne pojmem kot izrazito psihološki ali predvsem raziskovalni pojem psihologije. Da je ta pojem širši, nas opozarjajo že nekateri izrazi v teoriji učenja, npr. socialni konstruktivizem. Učenja ne opazujemo samo glede na dogajanje v posamezniku, temveč tudi iz zornega kota interakcij, v katere ta vstopa. V vsakem učenju se namreč srečata posameznik s svojo osebnostno sestavo (izkušnjami, pojmovanji, predstavami, vrednotami) in družba z družbeno sestavo.

Učenje je v primerjavi z izobraževanjem kompleksnejši pojem. Ne moremo ga očistiti niti čustvenih niti vrednotnih sestavin. Izobraževanje je

bilo vseh teh komponent očiščeno, vsaj v pomenu, ki mu ga pripisujejo njegovi načrtovalci, ko ga določijo s kognitivnimi cilji. Vse tisto, kar se ni dalo meriti, npr. umetnost ali tudi skriti kurikulum (predvsem oblikovanje stališč, vrednot), se je izražalo z izrazom vzgoja, npr. umetnostna vzgoja, družbeno-moralna vzgoja.

Samo s pojmom izobraževanje torej ne moremo pojasniti vseh učinkov učenja. Zato se mi zdi razlikovanje med učenjem in izobraževanjem nujno.

### Dr. Barica Marentič Požarnik

Pri kakovostnem izobraževanju naj bi posameznik med šolanjem dobil nekaj znanja ali vedenja s treh pomembnih področij. Predvsem gre za to, **kaj se uči** - vsebine, **kako se uči** - metode in **čemu se uči** – v kakšne namene bo uporabil vse to znanje. To pa je stvar vizije, stališč, vrednot.

Ko smo v medpredmetni komisiji za okoljsko vzgojo pregledovali osnutke učnih načrtov, smo ugotovili, da se v njih, poleg znanja, ki zajema dejstva, pojme in zakonitosti, skorajda ne pojavljajo domneve, stališča, odprta vprašanja (to, kar je v sodobnih tujih načrtih pomembna sestavina). Gre za učenje že ugotovljenega nasproti učenju za iskanje novega, za postavljanje novih vprašanj. Prav tako v njih ni etičnih dilem. Ali smo torej sposobni odgovarjati na izzive časa?

Odgovor na to, ali bomo sposobni odgovarjati na izzive časa, je treba iskati predvsem v odgovoru na vprašanje: **ali se v šoli dogaja signifikantno učenje?** Ali se v šoli razpravlja o protislovnih pojavih? Ali se razpravlja o različnih vizijah? V kurikularnih osnutkih se beseda protislovje pojavlja zelo redko, npr. pri zgodovini v gimnazijskih osnutkih. Drugače teh besed ni, tudi vrednotne presoje je malo, ker šola daje to, kar je znano, in ne pušča nič odprto.

V izobraževalnem procesu bi morali uporabljati metode, ki ljudem odpirajo obzorja, ki jih napravijo občutljive za vprašanja vrednot. To bi lahko vplivalo tudi na oblikovanje bolj avtonomnih ciljev. V tem primeru ne gre več samo za »tehnologijo«, temveč za »sporočilo«.

Obstaja torej veliko neskladje med širšimi pojmovanji učenja, ki jih terja današnji, še bolj pa jutrišnji čas, in med prevladujočimi subjektivnimi, dokaj tradicionalnimi in ozkimi pojmovanji učenja in poučevanja, tako med učenci kakor učitelji in širšo javnostjo.

Moja interpretacija (na katero sem že večkrat opozorila – npr. na posvetu Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, junij 1996, 1997) je, da bo ena poglobitnih ovir pri uveljavljanju ciljev kurikularne prenove – razkleniti ta zelo sklenjeni »začarani krog« obstoječih subjektivnih teorij ter zasnovati (razbremenjene) učne načrte, učbenike in končno (razno-like, aktivne) učne metode in postopke, ki bodo omogočali kakovostno učenje, izobraževanje mladine in odraslih za izzive prihodnosti. Morda so v izobraževanju odraslih možnosti za to nekoliko boljše, ker ni toliko obremenjeno s tradicionalnimi pogledi; vredno pa bi bilo tudi le-te raziskati in razvijati. Z vsem tem bi morali seznanjati predvsem (prihodnje) učitelje, tiste, ki učijo učitelje, in snovalce prenove na vseh ravneh.

**Kako usposobiti učitelje?** Modeli usposabljanja učiteljev zadevajo po navadi predvsem znanja (vsebine) in delno še metode. Premalo pa so usmerjeni v spreminjanje pojmovanj. Opozorim naj predvsem na potrebo prenosa pozornosti od vsebine in učitelja k učencu – v razširjanje »v učenca usmerjenega poučevanja«. Menim, da trenutno tako uradna politika kakor stroka zanemarjata bistvena vprašanja posodabljanja izobraževanja učiteljev za izzive jutrišnjega dne.

## Zlata Vidovič

Zdi se mi, da preveč poudarjamo učni proces, izobraževanje, učenje, premalo pozornosti pa namenjamo vzgoji in učlovečenju človeka. Pojem, ki ga tukaj poslušam, se mi zdi preozek.

## Dr. Zdenko Medveš

Menim, da je definiranje ciljev večji problem kakor definiranje metod. Začeti bi morali z vprašanjem: **Ali je mogoče učne cilje definirati drugače?** V vsej zgodovini izobraževanja ne poznamo primera, da ne bi



urejanje izobraževanja potekalo od zgoraj navzdol. Dokumenti 18. stoletja natančno govorijo o tem, da je bila šola sredstvo politične strukture prostora. Bistvo problema je zato v iskanju drugačne usmeritve pri definiranju ciljev.

Pedagogike ni mogoče zožiti na tehnološko vedo. Učitelj predvsem ni tehnolog. Dokler se na točki ciljev nič ne spremeni, ni mogoče na nobeni podrejeni točki (metod, oblik, sredstev) kaj bistveno spremeniti.

Strinjam se s tem, da je učenje lahko način življenja. Opozarjal pa sem, da to lahko razblini bistvo problema. Razumeti bi morali, kaj je strategija gibanj in ustanov, ki so v vzgoji in izobraževanju odgovorni za neko akcijo. Izraz **vseživljenjsko** jasno pove, da ne gre samo za izobraževanje odraslih, **temveč tudi** za izobraževanje otrok in mladostnikov. Zato bi bilo treba definirati, kaj ta izraz v bistvu pomeni ter kako se nanaša na otroka in kako na odraslega. Enako je seveda s pojmom permanentno izobraževanje, o čemer sem govoril prej, le da je pri tem poudarjen socialno-normativni (ciljni), pri učenju pa individualno-psihološki (metodični) vidik. Vseživljenjskost pa se nanaša na otroka in na odraslega:

1. Na otroka se nanaša v domnevi, da se vsega ne bo naučil v mladosti. Izobraževanje, ki ga obiskuje mladina, se torej razvija na domnevi, da je izobraževanje nekaj stalnega.
2. Za obdobje odraslega pa ideja vseživljenjskosti po mojem mnenju izvira iz dveh strateških usmeritev, ki jih danes tukaj nisem čutil: **prva** je usmeritev v stalno širjenje in posodabljanje znanja; **druga** pa je usmeritev na »drugo izobraževalno pot«, ko si v življenju sprejel napačno »izobraževalno« odločitev; zato ti mora biti omogočeno, da jo kadar koli v življenju popraviš, ne da bi moral začeti od začetka.

V zadnjih letih imamo v razvoju našega izobraževalnega sistema nekaj ukrepov ali pa celo nekaj inštitutov, ki lahko ovirajo uresničitev ene ali druge strateške usmeritve. Gre za usodno vprašanje, ali se bosta v Sloveniji razvili obe strateški usmeritvi. Zato se mi zdi nevarno, morda zlasti za institucijo, kot je Andragoški center Slovenije, preusmeriti se iz vseživljenjskosti (ali permanentnosti) izobraževanja na vseživljenjskost

učenja. Tako se strateško razblini bistvo problema, ki je pred našim razvojem danes. Verjamem, da se bodo nekatere oblike izobraževanja odraslih izgubljale, če ne bomo nič naredili.

Definiranje teh pojmov se mi zdi pomembno, ker je od njih odvisen naš odnos do strategije. Vprašanje je, na kaj se institucija, ki opravlja osrednje delo na področju izobraževanja odraslih, usmerja. Ali se usmerja zgolj na to, da širi splošno prosvetljenost, se zadovolji z dejstvom, da se ljudje tako ali tako zmeraj in povsod učijo, da je zmeraj dovolj institucij, ki jim pri tem pomagajo, ali pa si prizadeva odpirati strategije vseživljenjskega izobraževanja kot **dejavnost z razvidno socialno-normativno usmeritvijo**.

### Mag. Tone Lenarčič

Rad bi opozoril na vidik, mimo katerega vseživljenjsko učenje in tudi izobraževanje ne more. Živimo v informacijski dobi. Pojavi se vprašanje, ali bo ta informacijska tehnologija sama po sebi postala tudi učna in izobraževalna tehnologija? Ali bomo zato morali kaj sami narediti in kdo se bo s tem ukvarjal? Tega vidika se je treba lotiti široko, interdisciplinarno, da bomo to tehnologijo lahko izrabili tudi za učenje in izobraževanje.

### Dr. Nikola Pastuović

Pobuda: predlagam, da bi v tej ustanovi, ki je organizirala današnji pogovor - vi pa presodite, kdo bi še lahko sodeloval kot soorganizator - razpravljali tudi o tem, kateri so izzivi in potrebe 21. stoletja, na katere se morata pripraviti vzgoja in izobraževanje.

Menim, da je treba v 21. stoletju človeka vzgojiti za sožitje, ker se bomo drugače sami uničili. Najprej bi se bilo treba ukvarjati s **postavitvijo ciljev** in potem z **vprašanjem metod**. Ti dve temi se mi zdita za zdaj najpomembnejši. K razpravljanju je treba pritegniti demokratično javnost. Tako lahko kot misleci in strokovnjaki razmišljamo o postavljanju ciljev in viziji za 21. stoletje ter ne repuščamo, da nam vse cilje postav-

ljajo od zunaj in da jih določajo zgolj tisti, ki imajo moč. Najprej je torej treba razpravljati o ciljnih, ki so teleološko vprašanje. Razprava mora potekati interdisciplinarno.

### **Dr. Bogomir Mihevc**

Predvsem bi se rad ustavil pri izrazih, kot so učeča se organizacija, učeča se družba, učeča se skupnost ... Moje zanimanje velja predvsem učenju v organizacijah, kako se učijo organizacije kot »osebe«. Organizacija bo učinkovita, če ji bo uspelo vzpostaviti ravnotežje med **rutino in inovacijo** ter ustvariti pravilne odnose med zaposlenimi in v zunanjih interakcijah. Da bi lahko organizacija dosegla to ravnotežje, se mora učiti.

Univerza v Ljubljani je nazoren zgled »stare gospe«, ki se ne uči. Univerza ni učeča se oseba, predavatelji se v večini primerov ne izobražujejo in ne dopolnjujejo svojega znanja. Organizacija, ki se v današnjem času ne uči, ima vse možnosti za to, da propade.

Učiti se mora tudi država. Naša država še ni postala učeča se država. Poleg tega pa se morajo učiti tudi strokovna društva - pedagogi, andragogi ...

Čestitam Andragoškem centru Slovenije, ker je neučeči se univerzi zelo priskočil na pomoč in se je že skoraj malo vsilil na njeno raven.

### **Dr. Janko Muršak**

Nikoli nisem nasprotoval sintagmi **vseživljenjsko učenje**. Problem vidim drugje. Eno je strategija vseživljenjskega izobraževanja s svojimi posledicami, drugo pa strategija vseživljenjskega učenja, ki prav tako prinaša nekatere posledice.

**Vseživljenjsko izobraževanje** je usmerjeno k cilju, je strukturirano pridobivanje znanja, teleološko. Za to je potrebna določena infrastruktura in zanj je odgovorna država.

Vseživljenjsko učenje: danes se vsi strinjamo, da se učimo vse življenje. Gre pa za to, da se skušamo zavedati tega. To mora postati nekaj, kar pomaga strukturirati naše okolje - življenjsko, socialno, družbeno. Tako

bo učenje kot spontan vseživljenjski proces spodbujalo okolje. To velja tudi za delovno okolje, ki po eni strani prevzema naloge izobraževanja, po drugi strani pa je mesto stalnega učenja.

Posledica vseživljenjskega učenja je torej tudi povečevanje vseživljenjskega izobraževanja. Učenje se mora strukturirati. Ko se strukturira in dobi socialno veljavo, takrat je to že izobraževanje.

Imeti moramo mrežo, ki jo na učenje postavimo. To je izobraževanje, ki bo temu učenju dalo socialni značaj. Razprava, ki sem jo načenjal na Nacionalnemu kurikularnemu svetu, je, da koncept vseživljenjskega učenja, kakor sem ga skušal razviti prej, ni dodelan. Zato se mi je tudi zdelo primerno, da imenujemo to koncept vseživljenjskega izobraževanja in ne vseživljenjskega učenja.

## **Dr. Zoran Jelenc**

Po razpravi dr. Murška ugotavljam, da se povsem strinjava. Morda je majhno neskladje le še v tem, da meni večja širina pojma učenje od pojma izobraževanje pomeni tudi to, da je strategija vseživljenjskosti učenja širša od strategije vseživljenjskosti izobraževanja. Po mojem prepričanju sta mogoči in potrebni obe, ker nista identični. Če sprejemamo takšna izhodišča, potem se lahko tudi strinjamo, da je izobraževanje poseben način izpeljave (ali tehnologije) učenja, o čemer sem že govoril.

Strinjam se z vsemi, ki ste govorili o ciljnih, namembnosti itn., vendar menim, da se vsega ne da določiti s cilji. Mislim, da je to, da vse želimo določiti s cilji, ena velikih napak, ki jih delamo. Ob ciljnih so namreč tudi nenačrtovane stvari, ki prihajajo v učni proces pozneje. S tem se ustvarja prostor za ustvarjalnost v procesih izobraževanja in učenja. Če te možnosti zavračamo vnaprej zaradi nekkih postavljenih ciljev, se pri tem spet v nečem omejujemo.

Ne pridružujem se dr. Medvešu v njegovi zaskrbljenosti o tem, kaj bo v prihodnosti z Andragoškim centrom Slovenije. Centra ne omejuje nikakršna toga doktrina ali programska usmerjenost, ki bi povzročala diskriminacijo pri obravnavanju posameznih področij izobraževanja odraslih.

Vseživljenjsko učenje se pri tem pojmuje kot najširša strategija, ki zajema tako izobraževanje kot tudi učenje. Andragoški center ima veliko projektov, ki obravnavajo in spodbujajo razvoj tako izobraževanja kot tudi učenja.

Pomisleka, da se bo nekaj razblinilo, če se odločimo za strategijo vseživljenjskega učenja, tudi ne morem sprejeti kot nekaj slabega, lahko pa ga označim in sprejemem s pozitivnim predznakom. Zdi se mi, da odslikava bojazen, da se ljudje niso sposobni učiti; pripisal bi jo zlasti pedagogom in vsem tistim, ki prisegajo na učinkovitost učenja le v procesu, ki se strukturira po didaktičnih načelih in v obliki kurikuluma, praviloma v šoli. Ničesar ne bi imel proti temu, če bi se razblinil šolski način razmišljanja, saj sicer nikdar ne bomo uresničili načel vseživljenjskosti niti učenja niti izobraževanja. Idej vseživljenjskosti učenja ni podpirala ravno šolska politika. Že v naši razpravi pa smo nekajkrat slišali, da vseživljenjsko učenje/izobraževanje ni samo izobraževanje odraslih, temveč mora vplivati povratno na izobraževanje otrok in mladine, da bodo lahko vstopili v družbo, ki bo »učeca se družba«. Kar je bilo narejeno, so naredili andragogi. Ko so omagali, je celotna zadeva zastala. Zato ker niso imeli podpore družbe in je še zmeraj nimajo.

Naj navedem le dva zgleda iz prakse.

- Ko so sprejemali Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, je bila v zadnjem koraku črtana formulacija, ki je govorila o tem, da je potrebno obe področji - izobraževanje otrok in mladine ter izobraževanje odraslih - obravnavati kot enakopravni.
- Naša prenova šolstva ima le eno razsežnost, to je horizontalna. Razmišlja se le o tem, kako bi vsebine prerazvrstili v učnih programih za otroke in mladino, torej po predmetih, ki potekajo sočasno (horizontalno). Nihče ne razmišlja o tem, da bi lahko vsebine prerazvrstili tudi vzdolž vsega življenja, vertikalno. O tem bi morali razmišljati, če bi resnično sprejeli strategijo vseživljenjskosti učenja/ izobraževanja.

To, da imamo v Nacionalnem kurikularnem svetu le dva zastopnika izobraževanja odraslih, torej manj kot eno desetino vseh članov, jasno

kaže, da je pri nas strategija vseživljenjskosti le prazno načelo. V prvem delu moje razprave sem skušal opozoriti, da v združeni Evropi ni več tako.

Če bi jemali strategijo vseživljenjskosti učenja / izobraževanja resno, bi to pomenilo:

a/ prestrukturirati celoten izobraževalni sistem; b/ omogočati različnim subjektom (organizacijam), da so lahko poleg šole izvajalke izobraževanja in učenja; c/ spodbujati dejavnost udeležencev v izobraževanju/učenju, torej tudi oblike samostojnega učenja.

Ena najtrdovratnejših ovir pri razvijanju strategije vseživljenjskosti učenja/ izobraževanja je prav gotovo denar (financiranje). Politika se boji, da bi sprejetje take strategije zahtevalo več denarja. Trditev, ki je bila izrečena v tej razpravi (dr. Ana Krajnc), češ da želi politika z zagovarjanjem koncepta vseživljenjskosti učenja prevaliti denarna bremena in odgovornost na občana, izraža nepoznavanje intenzivnih premikov na področjih tako politike kakor tudi stroke v zadnjih nekaj letih. V nasprotju z izrečenim večina držav intenzivno raziskuje možnosti financiranja novega koncepta. Kdor ne verjame, si lahko ogleda strateške načrte, ki sem jih omenil na začetku. Delajo pa jih na vseh ravneh: od najvidnejših mednarodnih medvladnih organizacij (npr. OECD, Unesco), prek nacionalnih vlad (posebni organi so sestavljeni tako iz strokovnjakov kot tudi iz politikov, vodijo jih celo predsedniki vlad, projekte pripravljajo najvidnejše nacionalne strokovne institucije itn.), do znanstvenih asociacij (npr. Evropsko združenje raziskovalcev izobraževanja odraslih /ES-REA/ prav letos pripravlja poseben raziskovalni projekt na to temo »strategija vseživljenjskosti učenja«). Res pa je, da nacionalne politike iščejo rešitve tudi v partnerskih povezavah in odgovornosti. Tudi pričakovanje povečane odgovornosti učenca (udeleženca) in angažiranje njegove energije zrcali to, kar se mora prej ali slej zgoditi na področju učenja in izobraževanja in je prav gotovo bistvena značilnost strategije vseživljenjskosti učenja. A tudi za tem bo morala s povečano odgovornostjo stati država, in države se že začenjajo tega zavedati.

Morda na koncu le še osebno stališče o tem, ali je med izrazoma »permanentno« in »vseživljenjsko« kaka razlika. Zame je izraz »vseživljenjsko« močnejši in aktivnejši kot permanentno, čeravno označujeta formalno oba izraza isto stvar. Izraz »vseživljenjsko« zajema pojem življenje in bolj živo opozarja na vsa njegova obdobje, torej na vzdolžnost (longitudinalnost, vertikalnost) procesa. Približano je temu, kar hoče povedati, namreč da se učimo v življenjskih okoliščinah.

## Barbara Šteh Kure

Zdi se mi, kot bi se v našem prostoru v zadnjem času vzgoje vsi bali. Ves čas jo odrivamo in o njej ne govorimo. Morda je to zaradi slabih izkušenj, ki jih imamo z zgodovino. Vendar bi se morali zavedati, da je neprenehoma pričujoča in zelo pomembna. Če si v stiku, ni mogoče, da ne bi komuniciral. Enako učitelj med izobraževanjem zmeraj tudi vzgaja. Razlikujemo pa se v tem, poudarja Watzlawick, ali se tega zavedamo, ali temu namenjamo dovolj pozornosti ali ne. Ni mogoče, da ne bi vzgajali. Vprašanje je samo, v katero smer vzgajamo in kako. V tem trenutku bi morali nameniti pomembno pozornost tudi temu problemu. Prizadevati bi si morali, da bi bilo učenje za učenca bolj osmišljeno ali smiselno polno. V novejšem slovstvu vse pogosteje zasledimo pojem **meaningful learning** (učenje, ki je bistvenega pomena za osebni razvoj). S tem ko ima učitelj te cilje pred očmi, upošteva tudi komponento vzgoje, ki jo po mojem mnenju zdaj zelo zanemarjamo. Učitelj mora vzgajati že sam po sebi, s svojo osebo, s svojo pojavo. Seveda je dobro, da je tudi pri tem nekaj nadzora. Takoj se namreč začne opozarjati na indoktrinacijo. Zato pa je treba o tem razpravljati in ne vzgoje zapostavljati. Tudi z zapostavljanjem se namreč lahko dogaja indoktrinacija.

Neprenehoma se v strokovnih razpravah pojavlja dilema različnosti otrok in odraslih. V novejših člankih zelo poudarjajo, da imajo odrasli in otroci pri učenju radi podobne prvine. Vsi bi si želeli najti smisel, pomen, povezavo z življenjem, uporabno vrednost. Pri tem nastaja nekakšno umetno ločevanje. Strinjam se s tem, da so učenci v nekaterih zadevah nesamostojni in jih je treba podpreti. Vendar so velikokrat v ozadju isti

problemi. Prevečkrat mislimo, da je odrasli popolnoma drugačen učenec kakor otrok. Na primer: v študijo so zajeli učitelje, ki so se pokazali kot nesamostojni učenci. Izkazali so se kot izredno neučinkoviti, nepoglobljeni učenci, ki se morajo kakovostnega učenja šele naučiti (Boulton-Lewis, Witss & Mutch 1996). Tudi otroci si enako kot odrasli želijo aktivnih metod. Pohvaliti je treba področje izobraževanja odraslih, ki vpeljuje vso to raznolikost v učnih metodah. Mislim, da mora pedagogika iti po isti poti.

Dr. Jelenc velikokrat omenja, da je izobraževanje tehnologija. Zame izobraževanje ni samo tehnologija. V izobraževalni proces vstopam kot učiteljica in kot človek. Ne gre samo zato, da imam neke metode in pripomočke, v izobraževalni proces vstopam s svojo celotno osebnostjo. Z učenci navezujem osebne stike in tudi njih želim povezati med seboj.

Na znanje zmeraj gledamo iz določenega zornega kota. Ti zorni koti so obarvani z našimi stališči in vrednotami. Znanje ne obstaja samo po sebi kot nekaj svetega in dokončno resničnega. Prizadevati bi si morali, da bi bilo tudi predstavljeno kot nekaj, kar se spreminja in nadgrajuje ter ne kot neka končna danost. Znanje je nekaj, kar se ves čas spreminja in je zmeraj v neki povezanosti, ki je vrednotno obarvana.

## **Dr. Zoran Jelenc**

Ko uporabljam izraz tehnologija, označujem z njim splet odnosov in pravil, ki omogoča izpeljavo neke dejavnosti. To ni le tehnika, so tudi osebe in okoliščine v procesu. Ko sem uporabil ta izraz pri označevanju odnosa med učenjem in izobraževanjem, sem želel povedati, da pojmujem »učenje« kot dejavnost (nadredni pojem), ki vsebuje tudi ta posebni način njegove izpeljave, ki ga imenujemo »izobraževanje«. V njegovo izpeljavo sodijo tudi odnosi ali komunikacija med učenci in učitelji in tudi iskanje pravih poti za uspešno delovanje, v našem primeru pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. Učenje pa se lahko izpelje tudi drugače.



Motila me je definicija, da je izobraževanje tehnologija učenja, hkrati pa se je pojavilo pojmovanje, da vseživljenjsko učenje vsebuje vseživljenjsko izobraževanje. Rečeno je bilo tudi, da je izobraževanje podkategorija učenja. Učenje je torej po tej definiciji širši pojem od izobraževanja. Kakšne so posledice takega prijema, sem opozoril v zadnji razpravi, kjer sem izrazil misel, da takšen prijem ovira nastajanje in uresničevanje nacionalne izobraževalne strategije. Dr. Pastuović pravi, da je izobraževanje organizirana oblika učenja. Sam sem stvari ves čas razumel tako, da je neka natančnost v znanosti nastala zaradi tega, ker so si nekatere znanosti prilastile pravice do definiranja nekih pojmov. Nisem zagovornik teze, da so pojmi lastnina nekoga in zagovarjam načelo interdisciplinarnosti. Postavlja pa se vprašanje, kaj bi se zgodilo v nasprotnem primeru, če bi posamezne discipline pravico in dolžnost, da definirajo pojme, povsem izgubile. Ali bi potem sploh še lahko vedeli, o čem govorimo. To bi bilo nevarno. Sam sem pojem učenja ves čas razumel tako, kakor sem ga našel definiranega v literaturi. Tukaj pa danes govorimo tudi o nekem drugem širšem pojmu učenja. Isto besedo uporabljamo v dveh pomenih in zato nastajajo nesporazumi. Zmeraj sem mislil, da je poučevanje organizirana oblika učenja. Zato spoštujem tistega študenta, ki mi reče - za ta predmet se ni treba nič učiti. Pa je vendarle predmet sestavni del izobraževanja. Zdi se mi, da bi morali to ločnico med širšim in ožjim pojmom učenja natančno definirati; pri tem razumem to učenje kot proces, ki mi pojasnjuje, kako se v subjektu transformira neko vedenje, znanje, vednost itn. Izobraževanje mi pomeni dejavnost, ta pa ne more biti podkategorija nečesa, kar ni dejavnost. Gre torej za neko nejasnost in nenatančnost v uporabi pojmov. Ne zavzemam se za to, da bi bili pojmi fevd znanosti, temveč za to, da, ko se pogovarjamo, vemo, kaj pravzaprav razumemo pod to vsebino. Če imamo dva pojma učenja, ju moramo opredeliti. Dr. Krajncéva je lepo ugotovila, da obstajajo v zadnjem desetletju nekatera temeljna dela, ki imajo v naslovu besedico učenje. Avtorji pa pri tem govorijo o izobraževanju.

## **Branka Emeršič**

Če bi se zavzemali za strategijo vseživljenjskega učenja v širšem pomenu, bi bilo v tej strategiji zaobseženo tudi neko vizionarsko videnje (demokratizacije družbe) itn. Če bi na to gledali kakor na strategijo, bi se odprla veliko večja možnost, da se vpliva ali na področju delovne zakonodaje ali pa na področju drugih zakonodaj tudi za druge oblike učenja. Andragoški center vidi ravno v tem neko vizionarsko poslanstvo, da podpira oblike učenja, ki jih država sama od sebe niti ne bi. Da se ne usmerja vse samo na izobraževanje. Na področju delovne zakonodaje bi se na primer lahko bolj upoštevale oblike izobraževanja iz dela ali pa da bi izobraževanje potekalo med delovnim časom, medtem ko bi bilo posamezniku potem tudi omogočeno, da se v prostem času uči tudi druge stvari.

## **Olga Drogenik**

Mislím, da se strinjamo: če uporabimo izraz vseživljenjsko učenje potegne to za seboj ene vrste strategije, in ko govorimo o vseživljenjskem izobraževanju, potegne to za sabo druge. Naj vas samo spomnim na sporočilo za javnost ministrov v Parizu, januarja 1996, ko o izjavili, da se strinjajo s strategijami za uveljavljanje strategije vseživljenjskega učenja. Vlade si morajo prizadevati, da vsakemu državljanu omogočijo izobraževanje. Sprejetje strategije vseživljenjskega učenja, ki se je morda lahko bolj boji šolstvo, kakor pa izobraževanje odraslih, pomeni popolno prestrukturiranje izobraževalnega področja. Strategija bo zelo vplivala na učitelje in zelo spremenila način financiranja ter vire za financiranje izobraževanja ter uveljavljanje strategij vseživljenjskega učenja. Nemci so izračunali, da bi to zanje pomenilo 11 odstotkov družbenega bruto proizvoda.

## **Dr. Zdenko Medveš**

Ves čas sem bil prepričan, da je tudi andragoška stroka nasprotovala načelu priznavanja »učenja kar tako«. Mislil sem na primer, da je kategorija »priznana izobrazba« (z delom pridobljena izobrazba), dokončno pokopana. Zavzemam se za to, da se ustrezno valorizira kakor koli in kjer

koli pridobljeno znanje. Valorizacija pa pomeni, da izpostavimo znanje določeni formalni presoji, standardom in ga tako formaliziramo. V nekem smislu sem res zagovornik nekoliko bolj trde formalne linije. Mogoče je tako, ker sem »obseden« z domnevo, da mora znanje dobiti socialno potrditev, da bi lahko bilo socialno priznано. V nasprotnem primeru je lahko tisti, ki si ga je kakor koli nabral, prevaran. Zato bi bilo treba čim večji delež učenja transformirati v izobraževanje, vendar ne na tradicionalen način. Ves čas sem zastopnik usklajenega delovanja med andragogi in pedagogi. V bistvu ne vem, kaj jih ločuje. Rečeno je bilo, da so problem cilji: pri izobraževanju odraslih naj bi izhajali od »znotraj«, kar je pri izobraževanju otrok in mladine nelegitimno. To preprosto ni res. Spet pa se pokaže, kako pomembno je razmišljati o ciljnih in ne le o metodah. Ali smo sposobni doseči kakršno koli spremembo v definiranju ciljev? Ali morajo biti le-ti za »neodrasle« res zmeraj definirani od zunaj, ali pa bi bilo mogoče, da jih določa posameznik. Trditi to, pomeni, ne poznati zgodovine pedagoške misli. Vsaj od Deweya naprej je nedvomno postalo v izobraževanju mladine in otrok povsem legitimno stremljenje po tem, da naj bi bili individualni interes, osebni razvoj, ... merila, ki naj veljajo za določanje ciljev tudi za izobraževanje otrok in ne samo za odrasle. To nima z idejo o formalizaciji izobraževanja nobene zveze. Ko se zavzemam za formalizacijo, se ne zavzemam za takšno formalizacijo, ki bi izobraževanje programsko uniformirala, tako kakor je to pri nas, od osnovne šole do študija.

### Dr. Nikola Pastuović

Ali se lahko izobraževanje definira kot organizirano učenje? Pri tem resnično lahko zadenemo na težave. Kajti, če je učenje po definiciji sprememba subjekta in njegove psihične dejavnosti, potem izobraževanje težko definiramo kot organizirano učenje. Morda bi bilo boljše reči, da je izobraževanje **intencionalno učenje**. Izobraževanje je v bistvu učenje, ki je »olajšano« ali usmerjeno. V tem so razlike. Mislim pa, da na operativni ravni ta koncept lahko deluje. Zavedam se teh analitično-logičnih ovir. Pripravljen sem sprejeti definicijo, da je vseživljenjsko izo-

braževanje »primer vseživljenjskega učenja«. Treba pa bi bilo narediti analizo in se bolj poglobiti spustiti v problematiko.

## Dr. Zoran Jelenc

Zavzemam se za to, da je treba pojme definirati in jih uporabljati tako, da jih vsi enako razumemo. Za Američana je učenje zadeva preživetja, del kulture. Pri nas ni tako. Pojem lahko dobi v novih okoliščinah drugačen pomen.

## Natalija Žalec

Naj se povrnem k razpravi dr. Pastuoviča – učenje kot namensko/intencionalno učenje. To se povezuje tudi z razpravo o znanju, ki je po mojem mnenju ključni pojem pri snovanju kurikuluma. Pri kurikularni prenovi sem pogrešala prav razpravljanje o tem. O znanju se govori kot o nečem pasivnem, kot o nekakšnem zbiru spoznanj, ki jih je družba oblikovala, kot o nečem dokončnem in navsezadnje tudi kot o nečem, kar obstaja izven njegovega nosilca – to je posameznika. To se izraža v ciljnih izobraževanja in pri preverjanju znanja, ki so postavljeni tako, da se mora posameznik naučiti nekaj, kar že obstaja neodvisno od njega in je bilo deležno družbenega priznanja. Če pa definiramo namen kot nekaj, kar nekdo želi postati, dobi znanje drugačno podobo. Predvsem ni več nekaj dokončnega, ampak nekaj nastajajočega, kar je posledica učenja. V tej povezavi dobi učenje svojo ustvarjalno razsežnost. In morda se ta ustvarjalna sestavina učenja pri izobraževanju izgublja.

V tem pomenu učenja se zadnje čase v literaturi uporablja izraz »liberating the learner« - **osvobajanje učenca**. Dobro učenje izraža učenca, ki se zna obraniti učenja ali izobraževanja, v katerem niso upoštevanji njegovi interesi. In to se mi zdi pri demokratizaciji učenja in izobraževanja bistveno.

## Sonja Klemenčič

Današnje srečanje resnično pomeni precejšen napredek. Predlagam, da bi postali taki strokovni razpravljavski krožki nekakšen način našega druženja. Vsak, ki se izobražuje, bodisi star ali mlad, ima nekaj skupnega. Pedagogi ga opazujejo v enem starostnem obdobju, andragogi v drugem. Pri tem vsak od nas odkriva določene značilnosti, ki si jih lahko povemo in se tako drug od drugega učimo.