

cionalnog školovanja. Oni su, prema općem sudu, do te mjere narasli da se zbog njih, opravdano govori o pravoj “**krizi obrazovanja**”, ali i odgoja. Kriza obrazovanja i odgoja se očituje u nedovoljnoj učinkovitosti postizanja njihovih ciljeva te u golemom porastu ljudskih i novčanih resursa što ih zahtijeva školstvo. Stvarni (eksplicitni i implicitni) ciljevi obrazovanja i odgoja su višestruki, bez obzira što se na eksplicitnoj, tj. deklariranoj razini često nastoji prikazati kako se svi oni mogu i trebaju svesti na jedan: humanistički (formuliran kao “svestrani razvoj ličnosti” ili na neki drugi sličan način) (vidi III.3. *Ciljevi i svrha obrazovno-odgojnog sustava*, str. 130).

Glavni se ciljevi edukacije sastoje u njezinom doprinosu različitim aspektima društvenog razvoja i razvoju osobnosti učenika. Da bi se kriza obrazovanja i odgoja mogla opisati i objasniti treba ponajprije konstatirati da je **društveni razvoj višedimenzionalni fenomen**. Glavne su dimenzije ili aspekti društvenog razvoja gospodarski, politički i kulturni razvoj te održavanje i promicanje prirodnog okoliša (Fägerlind, I., Saha, L. J., 1989). Tim je ciljevima (stvarno a ne deklarativno) podređen i njima je ograničen razvoj ljudi, tj. njihovo samoostvarenje. Zato se o krizi obrazovanja/odgoja govori prije svega onda kada ono ne ostvaruje željene gospodarske i političke, a tek potom samoostvarujuće (psihološke) ciljeve.

1. Kriza tradicionalne škole i njezini uzroci

Neki je društveni (pod)sustav u krizi onda kada je njegova djelotvornost kroz duže razdoblje znatno ispod potrebne i očekivane. O krizi obrazovanja/odgoja radi se onda kada edukacija ne ispunjava društvena očekivanja glede ostvarivanja njezinih ciljeva. Budući da su glavni ciljevi obrazovanja/odgoja gospodarski, politički i kulturni (to su tzv. “vanjski” ciljevi edukacije), to se kriza obrazovanja i odgoja očituje u podbačajima na planu gospodarske djelotvornosti, političke socijalizacije i inkulturacije. No podbačajima na planu navedenih “vanjskih učinaka” obrazovanja i odgoja korespondiraju podbačaji na planu “unutarnjih ishoda” edukacije što uvjetuju vanjske učinke. Unutarnji se ishodi edukacije, odnosno “izlazi” iz sustava obrazovanja i odgoja, sastoje u osposobljenostima za najvažnije životne uloge (Gagné, R. M.; Briggs, L. J.; Wager, W. W., 1988). Glavne životne uloge ljudi u razvijenim društvima jesu: profesionalna ili radna, obiteljska, uloga građanina, uloga korisnika slobodnog vremena ili rekreativna te uloga osobe koja uči (Super, C. M., Šverko, B., 1995). Osposobljenosti se sastoje u znanjima, vještinama i sposobnostima (obrazovni ishodi), dok se odgojni ishodi sastoje u vrijednostima, stavovima i navikama.

Javnost prigovara školi što je učenici napuštaju nedovoljno osposobljeni za život, tj. s nedovoljno znanja i nedovoljno odgojeni. Na školu se stoga vrši trajni pritisak kako bi učenici bolje naučili sadržaje kojih je svakim danom sve više. Opterećenost učenika je sve veća (zbog čega raste njihov otpor učenju), a obrazovanost i odgojenost se ne poboljšavaju sukladno povećanim zahtjevima. Time se krug uzroka i posljedica obrazovne i odgojne krize zatvara. Pozivi javnosti i

pedagoga za “pojačavanjem obrazovanja i odgoja” stvarno postaju protuučinkoviti. Zbog svega toga škola sve slabije odgovara zahtjevima vremena, pa se njezina kriza produbljuje.

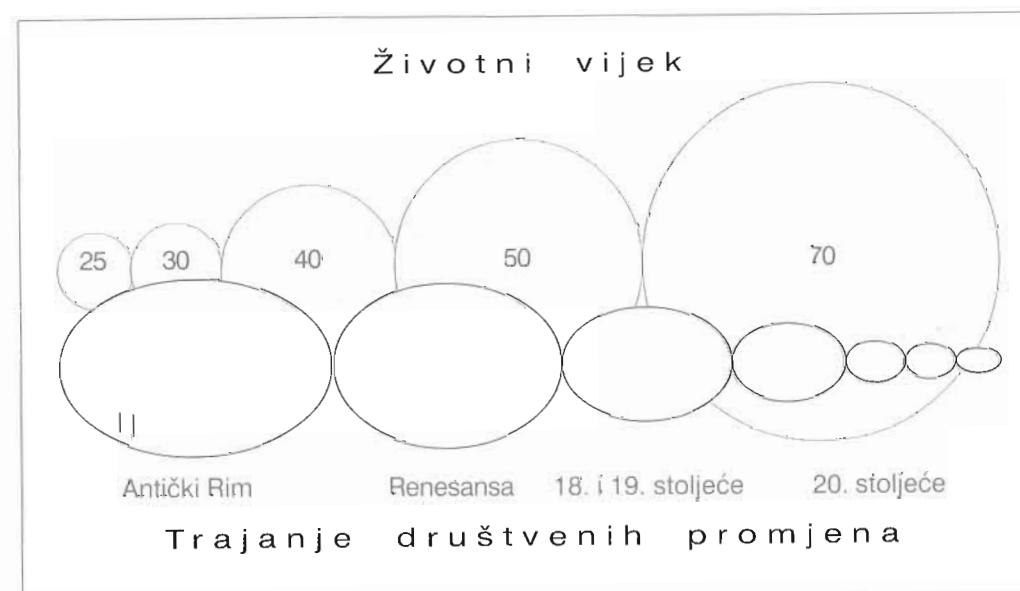
Kriza obrazovanja i odgoja, kao ni bilo koja druga, ne može se riješiti kritikom njezinih posljedica nego djelovanjem na njezine uzroke. Stoga je identifikacija uzroka edukacijske krize presudna za njezino ublažavanje. Po svemu sudeći, **najvažnija su dva uzroka krize obrazovanja i odgoja**.

1. Jedan se očituje u **sve bržem zastarijevanju različitih osposobljenosti** (znanja i vrijednosti).
2. Drugi se prepoznaje u **antagonističkom djelovanju različitih vrsta obrazovnih/odgojnih učinaka**.

Tome se može pridružiti i takav porast troškova školovanja što ih nacionalna ekonomija teško može izdržati.

1. Znanje, vrijednosti i stavovi zastarijevaju zbog ubrzanog ritma tehnoloških i društvenih promjena koje proizvode nove nepredvidljive obrazovne i odgojne potrebe po završetku školovanja pojedinca (Coombs, P. H., 1982). S druge strane, ljudski se vijek produžava pa se povećava raskorak između osposobljenosti stečenih školovanjem i novih potreba za uspješnim obnašanjem različitih životnih uloga. Taj je odnos prikazan na slici 1 (Knowles, M. S., 1970, str. 38).

Zastarijevanje znanja, vrijednosti i stavova ne može se spriječiti produžavanjem školovanja i njegovim intenziviranjem jer se zahtjevi za novim osposobljenostima generiraju sve bržim znanstvenim (tehnološkim) i društvenim promjenama koje



Slika 1: Odnos trajanja društvene promjene i trajanja života

se događaju tijekom sve dužeg pojedinčeva posliješkolskog životnog razdoblja. Stoga je nužna takva promjena koncepta edukacije koja omogućuje trajno, cjeloživotno neškolsko obrazovanje i odgajanje. Postaje disfunkcionalnom tradicionalna podjela života pojedinca na dva osnovna, jasno odijeljena razdoblja: razdoblje djetinjstva i mladosti (razdoblje pripreme za život kome je svojstveno školovanje i igra) te razdoblje profesionalne, obiteljske i društvene aktivnosti (karakteristično za doba odraslosti).

2. Drugi uzrok obrazovne i odgojne krize proizlazi iz činjenice što edukacija nema jedan nego ima više različitih ciljeva koji nisu nužno sinergični (aditivni) nego mogu biti i konfliktni. Antagonističan može biti odnos između unutarnjih (psiholoških) i vanjskih ciljeva te između pojedinih vanjskih učinaka obrazovanja/odgoja.

Unutarnji su ciljevi psihološki jer se temelje na psihičkim procesima unutar osobe koja uči i sastoje se u promjenama psihičkih svojstava (stjecanju različitih osposobljenosti) osobe koja uči. Nove osposobljenosti kojima se postižu vanjski učinci edukacije mogu, ali i ne moraju voditi razvoju (samoostvarenju) osobe. Primjerice, edukacija koja osposobljava za repetitivan rad, za nedemokratske odnose i nehumane običaje, ne vodi samoostvarenju nego otuđenju. Zato glavnim uzrokom obrazovne/odgojne krize neki autori smatraju suprotnost između samoostvarujućih psiholoških ciljeva, te vanjskih, gospodarskih i političkih ciljeva (Smeyers, P., 1994).

Suprotnost postoji i između vanjskih edukacijskih učinaka kada su pojedine vrste društvenog razvoja u antagonističkom odnosu. U tom slučaju doprinos obrazovanja/odgoja održavanju stanja i razvoju jednog društvenog podsustava otežava razvoj onih podsustava koji su s njime u suprotnosti. Primjerice, moderni gospodarski razvoj nije moguć u nedemokratskom političkom okružju, politička modernizacija nije moguća uz arhaične kulturne obrasce, neograničeni gospodarski rast je nespojiv s ekološkim razvojem pa i samim gospodarskim razvojem itd.

Koncept cjeloživotnog obrazovanja/odgoja više je odgovor na problem zastarijevanja znanja i vrijednosti nego na konfliktnost različitih edukativnih učinaka. Problem suprotnosti različitih obrazovnih/odgojnih učinaka detaljnije ćemo razmotriti u poglavlju III. 3. *Ciljevi i svrha obrazovno-odgojnog sustava* (vidi od str. 130) te VII. *Teorija obrazovno-odgojnih politika* (vidi od str. 418).

2. Značajke koncepta cjeloživotnog obrazovanja i odgoja

Koncept cjeloživotne edukacije ima nekoliko osnovnih značajka. Prva je da postulira **načelo vremenskog produžavanja organiziranoga učenja** s djetinjstva i mladosti na čitav život, po čemu je koncept i nazvan.

Druga je značajka da su **cjeloživotno obrazovanje i odgoj sustav**, tj. čine ga povezani, a ne nepovezani elementi. Drugim riječima, cjeloživotno obrazovanje/odgoj

nije obrazovanje/odgoj djece i mladih plus obrazovanje odraslih. Zato se **cjeloživotna edukacija ne može svesti na obrazovanje odraslih** što se ponekad čini². U tom slučaju školovanje djece i mladih ostaje kakvim je i bilo, a na njega se mehanički nastavlja obrazovanje odraslih i to uz primjenu iste pedagoške tehnologije. Cjeloživotno obrazovanje i odgoj ne znači proširenje školskih ciljeva, sadržaja, metoda i organizacije na posliješkolsko obrazovanje jer bi to vodilo svojevrstnom "školskom imperijalizmu" (Karpen, U., 1980). Većina odraslih, koji se obrazuju doživotno, ne vraćaju se u školu već se obrazuju neškolskom edukacijom.

Dok je potreba za usustavljanjem obrazovnog djelovanja školskih i neškolskih nositelja obrazovanja neupitna, zagovaratelj usustavljanja cjeloživotnog odgojnog djelovanja različitih nositelja odgoja nailaze na teorijska osporavanja i na otpor odraslih sudionika edukacije. U pluralnom društvu mnogo je lakše postići usklađenost obrazovnih utjecaja nego ostvariti jedinstvo odgojnih. Društveni razvoj vodi društvenoj diferencijaciji i svjetonazorskoj pluralizaciji, pa u razvijenom društvu odgoj nije moguće unificirati onako kako je to moguće u nerazvijenom. **Budući da je cjeloživotno obrazovanje sustav (dok je to odgoj u daleko manjoj mjeri), to promjene u školskom obrazovanju mladih impliciraju rekonceptualizaciju postojećeg obrazovanja odraslih, a nove mogućnosti obrazovanja odraslih omogućuju rekonceptualizaciju školskog obrazovanja djece i mladih.**

3. Nastanak i prihvaćanje koncepta cjeloživotnog obrazovanja i odgoja

Operacionalizacija koncepta cjeloživotnog obrazovanja provedena je tijekom šezdesetih godina ovoga stoljeća. Ključni je događaj u tom procesu bio sastanak *Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih* što je održan na temelju dokumenta tajništva UNESCO-a, 1965. godine. Komitet je formulirao niz prijedloga koji se odnose na cjeloživotno obrazovanje. Prijedlozi su dobro primljeni i kasnije razrađeni u različitim područjima obrazovanja.

Bilo je negativnih reakcija i nerazumijevanja, poput onoga da se radi o novom nazivu za obrazovanje odraslih pa će to unijeti samo nepotrebnu terminološku zbrku. Usprkos takvim i drugim nerazumijevanjima, UNESCO je na svojoj glavnoj skupštini 1970. godine predložio državama članicama prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja kao opću orijentaciju za provedbu nužnih obrazovnih reforma. *Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja* je 1973. godine, nakon analize svjetske situacije u obrazovanju, izradila niz preporuka za konkretne aktivnosti na tom planu. Osnovna preporuka jest da svakom pojedincu valja osigurati uvjete za cjeloživotno obrazovanje te da je cjeloživotno obrazovanje i odgajanje kamen

² Do takvog poistovjećivanja dolazi zato jer je koncept cjeloživotnog obrazovanja nastao tek pošto se omasovilo organizirano obrazovanje odraslih što je omogućilo rekonceptualizaciju školovanja djece i mladih u svjetlu novih mogućnosti što ih pruža trajno obrazovanje odraslih.

temeljac društva koje uči. Od tada se koncept cjeloživotnog obrazovanja/odgoja teorijski razrađuje i postupno primjenjuje u praksi edukacije. Pri tome se njegova važnost za rješavanje razvojnih društvenih problema povećava te se danas drži bitnim čimbenikom održivog razvoja (*Delors, J., 1996, 1998*).

4. Rekonceptualizacija školovanja mladih

Glavne promjene u školskom obrazovanju i odgoju djece i mladih, koje proizlaze iz koncepta cjeloživotnog obrazovanja, kvantitativne su i kvalitativne. One su osobito izrazite u promjeni koncepta osnovnog obrazovanja i odgoja.

1. Osnovno školovanje je još prije stotinjak godina bilo obrazovnim maksimumom za većinu stanovništva, a sada nije ni obrazovni minimum. **Kvantitativne promjene** sastoje se u produžavanju obveznog (ne osnovnog) obrazovanja, smanjenju količine informacija što ih valja naučiti tijekom nekog obrazovnog razdoblja te smanjenju broja nastavnih predmeta. Takva redukcija ima i svoj vremenski izraz u manjem broju sati nastave i učenja.

Kvalitativne promjene sastoje se u ponovnom programiranju sadržaja u skladu s novim ciljevima obrazovanja i odgoja. Mijenja se raspodjela između obrazovnih i odgojnih ciljeva u korist ovih posljednjih. Obrazovno-odgojni prioriteti se pomiču od maksimiranje količine naučenoga znanja prema poticanju razvoja motivativne sfere ličnosti. Polazeći od zamisli cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, osnovno obrazovanje i odgoj imaju zadaću svladavanja osnovnih **intelektualnih vještina** (čitanja, pisanja, računanja), ostalih **znanja najveće transferne vrijednosti** (materinski i barem jedan strani jezik, priroda, povijest i društvo) te **kognitivnih strategija** važnih za učenje učenja. **Odgoj u osnovnoj školi** treba pak osigurati usvajanje dominantnog svjetonazora, pounutrenje obrazovanja kao vrednote (iz čega proizlazi pozitivan stav prema učenju) te stvaranje navike trajnoga učenja (*Cropley, A. J., 1977*).

2. Srednje obrazovanje je trajno neuralgični dio sustava koji izaziva najviše društvene kritike. U njemu se sukobljavaju dvije tendencije što proizlaze iz njegove dvije osnovne zadaće: priprema učenika za nastavak obrazovanja i za zapošljavanje. Prva zadaća srednjeg obrazovanja potpunije se postiže njegovim poopćavanjem, dok se druga postiže ranijim diferenciranjem učenika u programe različite prema sadržaju i težini. Takva se diferencijacija može provoditi već tijekom posljednjih godina obveznog školovanja. Izlaz iz ove dvojnosti traži se u povećavanju raznovrsnosti srednjoškolskih programa kako bi osobe različitih sposobnosti i sklonosti mogle lakše iskoristiti svoje potencijale te kako bi se smanjio broj neuspješnih učenika. Pri tome je, međutim, najveći problem osigurati horizontalnu pokretljivost učenika, tj. njihov prijelaz iz jednog u drugi program, ukoliko je izbor prvoga bio pogrešan. Ispravljanje pogrešnog izbora treba biti omogućeno i kasnije, povratkom odraslih školovanju iz rada. Odgojna zadaća srednjoškolske edukacije sastoji se, pored one istovjetne s osnovnoškolskom, u razvoju viših razina moralne svijesti, tj. usvajanju vrijednosti koje povećavaju doprinos općem dobru.

3. Visoko obrazovanje se također omasovljuje i diferencira. Tipovi visokih učilišta se razlikuju prema zastupljenosti programa znanstvenog osposobljavanja. U sveučilišnim institucijama znanstvena je komponenta zastupljenija nego u tzv. veleučilištima koja osposobljavaju visokostručne kadrove za pojedine privredne grane i društvene djelatnosti. S druge strane, u razvijenim zemljama, dodiplomski se sveučilišni studij poopćuje i deprofesionalizira. On nije visoko selektivan i njegovo završavanje ne jamči rad u struci. Težište profesionalizacije se premješta na poslijediplomsku razinu i daljnje, trajno profesionalno i znanstveno usavršavanje uz rad i iz rada. Težište je *odgojne sastavnice* visokoškolskog studija na **profesionalnoj etici i etici znanstvenoistraživačkog rada** te na zauzimanju za provedbu načela humanizacije u svim područjima života. Moralni razvitak je u toj dobi uglavnom završen, iako je moguće i daljnje moralno usavršavanje.

5. Rekonceptualizacija obrazovanja odraslih

Ideja cjeloživotnog obrazovanja i odgoja dovodi do rekonceptualizacije obrazovanja odraslih. Jer, kao što smo istakli, cjeloživotno je obrazovanje sustav pa promjene u jednom dijelu zahtijevaju promjene i u ostalima. Promjene u školovanju mladih traže sukladne promjene obrazovanja odraslih: programske, organizacijske, institucijske, kadrovske, pravne, administrativne, financijske i druge.

U sadržajnom pogledu obrazovanje odraslih se razvija u pravcu obuhvata i profesionalnog i neprofesionalnog obrazovanja. Svojedobno se pod njime mislilo uglavnom na tzv. slobodno, liberalno, neškolsko, neprofesionalno obrazovanje odraslih pa se njihovo profesionalno obrazovanje i školovanje odvijalo po istom obrascu kao i školovanje mladih ili je bilo neorganizirano. Bile su, pri tome, sužene mogućnosti školovanja odraslih. To je onemogućavalo njihovo naknadno vraćanje školovanju, smanjivalo demokratičnost obrazovanja i otežavalo razvoj ljudskog kapitala zajednice.

U organizacijskom pogledu teži se "vertikalnoj" i "horizontalnoj" integraciji obrazovanja odraslih (*Cropley, A. J., 1989*). **Vertikalna integracija obrazovanja** sastoji se u što čvršćem vremenskom povezivanju i sadržajnom usklađivanju sukcesivnih obrazovnih iskustava u neprekinuti lanac. **Horizontalna integracija obrazovanja** sastoji se u lateralnom i istodobnom povezivanju različitih situacija učenja od kojih se neke opredmećuju u formalnom obrazovanju, neke u neformalnom, a neke samo u informalnom (*Coombs, P. H. i Ahmed, M., 1974*). Oba načela trebaju osigurati ugrađivanje obrazovanja odraslih u sustav cjeloživotnog obrazovanja. Načelom vertikalne integracije osigurava se vremenski kontinuitet obrazovanja i sadržajna usklađenost. Načelom horizontalne integracije osigurava se povezanost školskog i neformalnog obrazovanja čime se postižu velike uštede te povećava učinkovitost edukacije.

Ostvarivanje ovih načela zahtijeva i odgovarajuću institucijsku osnovicu trajnog obrazovanja odraslih. Razvijaju se različiti tipovi obrazovnih institucija, kao dijelovi unutar postojećih, ali i posve nove, autentične organizacije za obrazovanje

odraslih. Osim škola, čija je osnovna zadaća obrazovanje i odgoj mladih, u kojima je obrazovanje odraslih dopunska djelatnost, to su **otvorena sveučilišta, visoke narodne škole, komunalni koledži, škole za odrasle**, različite agencije, zaklade (fundacije), poduzeća, strukovne udruge i moćne organizacije poput sindikata, vojske i drugih. **Vjerske zajednice** su pak najstarije, najrasprostranjenije i najutjecajnije ustanove organiziranog odgoja odraslih. Njihovo je djelovanje u ideološki diskontinuiranim društvima bilo ograničavano.

Budući da doba odraslosti traje mnogo duže od djetinjstva, mladosti i treće životne dobi, **veliki se dio cjeloživotnog obrazovanja odvija kao obrazovanje odraslih**. Stoga je ono danas u razvijenim zemljama po obuhvatu, troškovima i doprinosu društvenom i osobnom razvoju približno ekvivalentno školovanju djece i mladih.

6. Glavne odrednice cjeloživotnog obrazovanja i odgoja

Obrazovno-odgojna djelatnost je u interaktivnom odnosu sa svojom društvenom i prirodnom okolinom. Društveni i ekološki procesi djeluju na obrazovanje i odgajanje, a ono, djelujući na gospodarsko, političko, kulturno i ekološko ponašanje učenika i odraslih polaznika, djeluje na pojedine dijelove svoje okoline. Ritam promjena u svim podsustavima okoline obrazovanja i odgoja se ubrzava, osobito poslije drugog svjetskog rata. Promjene u obrazovanju i odgoju mladih ne mogu zadovoljiti različite, naknadno artikulirane, razvojne potrebe jer se ne mogu dovoljno točno predvidjeti. Stoga **“poluživot” različitih znanja** postaje sve kraći (poluživot znanja je broj godina za koje 50% nekog znanja zastari). Danas je već znatno kraći od radnoga, a pogotovo životnoga vijeka ljudi, a i dalje se skraćuje. To je proizvelo ideju cjeloživotnog obrazovanja, odnosno **društva koje uči**, što je konceptualni obrazovni odgovor na zahtjeve novog vremena.

Glavne promjene u okolini obrazovanja i odgoja, koje zahtijevaju cjeloživotnu edukaciju, mogu se sistematizirati prema glavnim društvenim podsustavima u koje je ona uronjena. To su gospodarski, društveni (politički) i kulturni podsustav te prirodna sredina čiji je kapacitet zadan. Naznačit ćemo samo glavne promjene navedenih podsustava okoline obrazovanja i odgoja koje proizvode nove obrazovne i odgojne potrebe temeljem čega se može procijeniti značaj cjeloživotnog obrazovanja i odgajanja za pojedine vrste društvenog razvoja.

1. Obrazovne implikacije gospodarskih promjena

Porast znanstvene proizvodnje dovodi do eksplozije novoga znanja. Ono se sve brže primjenjuje u novim proizvodnim tehnologijama koje mijenjanju uvjete života. Zbog ubrzanog proizvodnja novoga znanja “poluživot” inženjerskog i liječničkog znanja danas iznosi oko pet godina što znači da za desetak godina cjelokupno znanje, specifično za određenu profesiju, u tim zanimanjima postaje

irelevantnim. Slično je i u svim drugim zanimanjima što se temelje na primjeni znanosti. Budući da je krivulja rasta znanja eksponencijalna, proces njegova zastarijevanja se ubrzava pa se korelativno tome potrebe za trajnim učenjem povećavaju. Zbog toga raste opseg trajne profesionalne izobrazbe odraslih u sustavu obrazovanja, u poduzećima i profesionalnim udruženjima. Za odgovorna radna mjesta, za koja se traži visoka razina profesionalnosti, uvodi se institut **jednice kontinuiranog obrazovanja** (“*continuing education unit*” - CEU) u svrhu recertifikacije sveučilišnih diploma.

Tehnološke promjene u industrijaliziranim zemljama mijenjaju stanje ponude i potražnje na tržištu te time dovode do velike profesionalne mobilnosti odraslih. Također dovode do nestanka jednih i pojave novih zanimanja, a gospodarske promjene, utemeljene na tehnološkima, dovode do preraspodjele djelatnog stanovništva između tri glavna proizvodna sektora: poljoprivrede, industrije te sektora usluga i istraživanja (tercijarni i kvartarni sektor). Što se toga tiče, osnovni je trend u svim zemljama isti: seoba ljudi ide od poljoprivrede prema industriji, a od industrije prema uslužnom sektoru. Međutim, razlike među zemljama su velike u zatečenom razvojnom stupnju i brzini promjena.

Globalizacija tržišta i nastanak velikih ekonomskih integracija poput *Europske Unije* implicira globalizaciju tržišta rada. Olakšava se ne samo kretanje roba i kapitala nego i ljudi, kao uvjeta boljeg funkcioniranja integralnog tržišta. To vodi migracijama niže kvalificiranih radnika iz nerazvijenih zemalja Juga, ali i “odljevu mozгова”. Prostorna pokretljivost stanovništva odvija se u kontinentalnim i međukontinentalnim razmjerima. U manje razvijenim zemljama na djelu je još uvijek prijelaz djelatnog stanovništva iz sela u gradove te iz manje razvijenih dijelova pojedine zemlje u njezina razvijenija područja. U visokorazvijenim zemljama prostorna pokretljivost je uvjetovana oscilacijama u gospodarskoj konjunkturi pojedinih područja. U potrazi za poslom i višim nadnicama aktivno stanovništvo seli, na što ga mogućnost veće zarade potiče, a razvijena mu komunalna infrastruktura omogućuje. Integracija migranata u novu sredinu novi je obrazovni, ali i odgojni zadatak. Promjena etničkog sastava razvijenih društava odgojni je pak izazov ne samo za pridošlice nego za čitavo društvo prijema. Razvijena društva sve se više gospodarski, politički i kulturno otvaraju pa odgoj za međunarodno razumijevanje, mir i toleranciju postaje jednim od odgojnih prioriteta u društvu današnjice, a bit će to još više u neposrednoj budućnosti.

2. Obrazovne i odgojne implikacije socijalnih promjena

Socijalna struktura mijenja se u svim suvremenim društvima, ali uz velike kvalitativne razlike između zemalja različite gospodarske i političke razvijenosti. U razvijenim zemljama raste životni standard i omasovljuje se “srednji sloj” koji je činitelj političke stabilnosti. **Privatno vlasništvo, koje štite i daljnjom privatizacijom promiču liberalna društva Zapada, osnovicom je političke autonomije građanina pojedinca i jamstvom je autonomije obrazovanja**. U takvom okružju

lakše se oblikuju i zadovoljavaju potrebe za liberalnim političkim obrazovanjem i odgojem mladih i odraslih.

U politički manje razvijenim društvima gdje višestranački sustav postoji, ali različiti kolektiviteti dominiraju nad pojedincem, politički će razvitak vjerojatno ići u smjeru formiranja integrativnih političkih institucija koje omogućuju nenasilno rješavanje društvenih sukoba te raznovrsnost političke participacije stanovništva čime se ostvaruje njegov politički utjecaj u međuzbornom razdoblju. Ti procesi, kao i interes građanina pojedinca, zaštita i promicanje prava političke i svake druge manjine pomoću pravne države, zahtijevaju značajnu obrazovnu i odgojnu potporu.

U politički nerazvijenim, jednostranačkim sustavima političko obrazovanje i odgojanje svedeno je na političku socijalizaciju koja se sastoji u indoktrinaciji.

Porast ekonomske moći stanovništva, tj. porast učešća srednjeg sloja u društvenoj strukturi, **dovodi do porasta obrazovnih očekivanja stanovništva** u razvijenim zemljama kao i sve bolje vrednovanje obrazovanja kao vrijednosti po sebi. Srednje obrazovanje postalo je općeobrazovni standard, ponegdje je već i obvezno. Oko pola naraštaja nastavlja postsekundarno obrazovanje, a gotovo cjelokupna odrasla populacija sudjeluje u nekom obliku doživotnog obrazovanja.

Za cjeloživotno obrazovanje veoma je značajno da s rastom materijalnog standarda pojedinca i obitelji **raste količina slobodnog vremena**. Novčane mogućnosti reguliraju životna očekivanja koja se ostvaruju uz pomoć obrazovanja, a i uvjetom su uključivanja u mnoge oblike obrazovanja što se odvijaju na komercijalnoj osnovi. Obilje slobodnog vremena pretpostavka je obrazovanju ali i generator mnogih novih samoostvarujućih obrazovnih potreba. Obrazovanje za slobodno vrijeme u bogatom je društvu najekspanzivnije andragoško područje.

U tom kontekstu dolazi u razvijenim zemljama Zapada do snažne afirmacije **obrazovanja žena** kao svojevrsnog pokreta. Žene su, kao što je općenito poznato, nedovoljno zastupljene u velikom broju tradicionalno "muških" zanimanja, a i njihov udio u kontingentu zaposlenih je manji nego udio muškaraca. Posljednjih desetljeća, međutim, zbog opće demokratizacije, te potrebe za drugim prihodom u obitelji kao i dokazanom konkurentnošću ženske radne snage, mijenjaju se kolektivni stavovi prema ulozi žene u svijetu rada i javnom životu. Zbog toga, od osamdesetih godina nadalje, raste učešće žena, osobito udatih, ne samo u neprofesionalnom nego i u profesionalnom obrazovanju - formalnom i neformalnom.

Poseban tip socijalnih promjena s obrazovnim implikacijama jesu **socijalno-demografske promjene**. I u postindustrijskim se zemljama, kao i u onima što se tek industrijaliziraju, prosječni životni vijek produžuje i mijenja dobna struktura stanovništva. Što je zemlja razvijenija, raste apsolutni i relativni broj odraslog stanovništva pa se može reći kako u njima stanovništvo stari. *Baby-boom* generacija rođena između 1947. i 1961. godine čini sada onaj kontingent stanovništva što je najveći konzument obrazovanja odraslih. Učinak ovog populacijskog vala sada se već jako osjeća kao pritisak odraslih na visoko obrazovanje pa se prosječna

starost studentske populacije povećava. Institucije postsekundarnog obrazovanja javnog i privatnog sektora se tome nužno prilagođavaju.

3. Obrazovne i odgojne implikacije kulturnih promjena

Treća strana obrazovno-odgojne okoline, koja je relevantna za ukupni razvoj, ali i za razvoj edukacije, osobito odgoja, jest kulturna. **Kultura je sustav vodećih vrijednosti, stavova i navika manifestiranih u socijalnom ponašanju** (običajima) tipičnom za pojedine socijalne skupine, društvene slojeve stanovništva, čitave nacionalne zajednice (države), odnosno nadnacionalne zajednice koje dijele iste temeljne vrijednosti. Dodatnu važnost ovom vidu okoline obrazovanja i odgoja daje činjenica što vrijednosti i stavovi bitno utječu na ekonomsko i političko ponašanje ljudi pa stoga djeluju na gospodarski i politički razvoj. Zato je jedna od glavnih zadaća odgoja formiranje takvih motivativnih svojstava ljudi koja korespondiraju željenom konceptu društvenog razvoja. Ta je ideja sustavno razrađena u *teoriji modernizacije* što su je šezdesetih i sedamdesetih godina razradili psiholozi i sociolozi (McClelland, D., 1961.; Inkeles, A. i Smith, D. H., 1974).

Prema njoj, modernizacija se očituje u porastu stupnja racionalnosti u procesima kontrole prirodne i društvene okoline, tj. u racionalnom donošenju i provođenju odluka o različitim važnim problemima (Black, C. E., 1966.; Moore, W. E., 1979). Za to su nužni "moderni" stavovi pa se **proces modernizacije sastoji u "modernizaciji" vrijednosti, stavova i navika**. To su vrednote zapadnog razvijenog svijeta zahvaljujući kojima je on zadobio vodeću svjetsku poziciju u proizvodnji dobara i raspodjeli političke moći. Prema tom shvaćanju, moderna je ona zemlja čije je stanovništvo usvojilo tako shvaćene moderne vrijednosti i stavove koji omogućuju razvoj modernih društvenih institucija i modernu proizvodnju. Ako pak vrijednosni sustav stanovništva nije moderan, vanjska materijalna i politička pomoć neće postići očekivane učinke i bit će svojevrsna promašena investicija.

Moderan vrijednosni sustav rezultat je primarne i sekundarne socijalizacije djece i mladih, ali najviše postsekundarne izvanodgojne socijalizacije odraslih. Ona traje najduže i najjača je pa može poništiti učinke prethodnog odgoja. **Moderna socijalizacija** u prvom je redu proizvod međudjelovanja političke demokracije i tržišnog gospodarstva, a tek potom odgoja. To je zato jer političke institucije i institucije tržišnog gospodarstva mogu proizvesti više potkrepljenja od odgojnih ustanova (vidi u VI.3. *Teorija modernizacije*, str. 403).

U sustavu modernih vrijednosti, dvije su osobito važne za razvoj cjeloživotnog odgoja. To su **vrijednost meritokracije**, tj. profesionalne kompetentnosti i **vrijednost jednakih mogućnosti pristupa obrazovanju**. Iako meritokratski i egalitarni obrazovni ideal na prvi pogled djeluju suprotno (pa se smjenjuju na listi obrazovnih prioriteta, ovisno jesu li na vlasti desnije ili lijevije političke snage), oni se zapravo nadopunjuju. Njih povezuje temeljna vrednota, tj. **vrednota osobnog društvenog napredovanja pomoću vlastitih sposobnosti, znanja i rada**, a ne pomoću naslijeđenih ili stečenih izvanradnih zasluga ili podobnosti. Međutim, napredovanje na temelju kriterija znanja, bez jednakih prilika za obrazovanje, bilo bi kompro-

mitacija slobode napredovanja jer bi ona bila privilegija obrazovno povlaštenih pojedinaca i skupina. Stoga socioekonomske i dobne razlike ne smiju utjecati na slobodan pristup obrazovanju. Ovi ideali potiču odrasle pojedince na obrazovanje, na nadoknadu propuštene obrazovne prilike iz mladosti i na daljnje usavršavanje, a državu prisiljavaju na stvaranje uvjeta za cjeloživotno obrazovanje.

Budući da je modernost inherentno globalizirajuća (Giddens, A., 1990), najznačajnije kulturne promjene što se tiču edukacije izlaze iz procesa gospodarske i političke globalizacije te ekoloških promjena, a one zahtijevaju **formiranje globalne etike**. Da bi se razvoj u uvjetima globalizacije mogao održati, nužan je razvoj svojevrsne "svjetske moralne svijesti" i moralnog, a ne samo gospodarskog i demokratskog ujedinjenja. Globalna se etika sastoji u vrijednostima koje se odnose na opća ljudska prava i globalnu građansku kulturu te odgovornost za očuvanje prirodnih resursa (vidi u III.5.3. *Buduće obrazovne i odgojne potrebe*, str. 164).

Ekološka kriza, proizvedena industrijalizacijom i neracionalnim trošenjem ograničenih prirodnih izvora, postaje ograničavajućim čimbenikom svakog razvitka te stoga jednim od dominantnih razvojnih pitanja. To nameće i ekološku edukaciju, osobito odgoj, kao jedno od prioritetnih područja cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. **Održivi razvoj** - kao strategija gospodarskog razvoja koja ne uništava prirodnu sredinu - nije moguć bez cjeloživotnog ekološkog odgoja.

7. Temeljni pojmovi (koncepti) i njihovi nazivi

Svrha je ovoga odjeljka odrediti najvažnije pojmove (koncepte) i njihove nazive u integrativnoj znanosti o cjeloživotnom obrazovanju i odgoju. Kao što će biti izloženo u sljedećem poglavlju, integrativna se obrazovno-odgojna znanost sastoji od usustavljenih znanja proizvedenih u pojedinim znanostima o obrazovanju i odgoju: psihologiji, sociologiji, ekonomici i edukacijskoj antropologiji te praksiološkim (primijenjenim) obrazovno-odgojnim disciplinama. Tim se znanjima objašnjavaju odnosi između pojedinog cilja obrazovno-odgojne djelatnosti (psihološkog, društvenog, gospodarskog, kulturnog) i sredstava za njegovo ostvarenje. Zbog toga integrativna znanost o obrazovanju i odgoju koristi pojmove (koncepte) i nazive razvijene u temeljnim obrazovno-odgojnim znanostima te primijenjenim praksiološkim teorijama (teoriji kurikulumu i teorijama o planiranju, upravljanju i reformiranju obrazovnih sustava).

U našoj ćemo se raščlambi ograničiti na temeljne pojmove kako ih rabi integrativna znanost o cjeloživotnom obrazovanju i odgoju. "Temeljni pojmovi" su oni pojmovi koji se rabe u svim posebnim znanostima o obrazovanju i odgoju od čijih je spoznaja sastavljena integrativna obrazovno-odgojna znanost. Temeljni pojmovi (koncepti) nužni za opis i objašnjenje svih faza cjeloživotnog obrazovanja jesu: **učenje, obrazovanje, izobrazba, naobrazba, odgoj, socijalizacija, edukacija i školovanje** te, konačno, i sam pojam **cjeloživotnog obrazovanja** kao teorijski okvir za sve spomenute pojmove.

Drugu skupinu pojmova što ćemo ih prikazati čine pojmovi ključni za razumijevanje doživotnog obrazovanja odraslih. Oni nisu temeljni poput navedenih, ali ih je korisno navesti jer je doživotno obrazovanje ključna sastavnica cjeloživotnog obrazovanja pa doprinosi njegovom cjelovitom konceptualiziranju. To više što u nas nisu sustavno prikazani. Ti su pojmovi ovi: pojam **odraslosti, obrazovanje odraslih, doživotno (trajno, kontinuirano, permanentno) obrazovanje, formalno, neformalno i informalno obrazovanje, povratno obrazovanje, obrazovanje za razvoj lokalne zajednice, trening i razvoj ljudskih resursa**.

Kao što smo već spomenuli, pri određivanju ovih pojmova koristit ćemo se definicijama formuliranim u obrazovno-odgojnim znanostima matičnima za određeni koncept. One su prihvaćene i u *Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja/odgoja* (Husén, T. i Postlethwaite, T. N., 1994) koja prema enciklopedijskim načelima usustavljuje postojeća znanja o obrazovanju i odgoju. U prikazivanju nazivlja specifičnog za problematiku obrazovanja odraslih, služit ćemo se nazivima i definicijama prihvaćenima u međunarodnoj enciklopediji o obrazovanju odraslih, uređenoj s polazišta cjeloživotnog obrazovanja (Titmus, C. J., 1989), a koristit ćemo i dokumente UNESCO-a.

Ova knjiga, temeljena na edukološkom konceptu, odnosi se na empirijski (znanstveni i praksiološki) dio edukologije, pa stoga **izložene definicije temeljnih pojmova trebaju zadovoljiti uvjete znanstvenosti u užem značenju toga pojma, tj. trebaju biti nevrjednosne** (vidi u II.2.6. *Uži i širi koncept znanosti*, str. 80). Međutim, neki su temeljni pojmovi u znanstvenoj edukologiji nominalno jednaki temeljnim pojmovima u normativnim edukologijskim disciplinama: normativnom dijelu pedagogije i andragogije. Zato ćemo uz nevrjednosna određenja tih pojmova navesti i pedagoška određenja te naznačiti razlike među njima kako bismo izbjegli moguće zabune u razumijevanju teksta.

Pri izboru naziva za označavanje definiranih pojmova (koncepta), koristit ćemo uobičajene kriterije za vrednovanje i izbor alternativnih naziva koji se općenito rabe u razvoju znanstvenog nazivlja. To su ovi kriteriji.

1. Bolji je naziv koji bolje izražava sadržaj pojma (koncepta) što ga označava.
2. Bolji je jednoznačan naziv od višeznačnog.
3. Bolji je kraći naziv od duljega.
4. Bolji je naziv koji više odgovara duhu jezika.

Učenje je temeljni edukološki pojam jer je učenje psihički proces pomoću kojega se odvija svako obrazovanje, izobrazba i odgajanje. **Učenje je proces stjecanja razmjerno trajnih promjena subjekta, a one su rezultat njegove psihičke aktivnosti.** Naučena promjena subjekta omogućuje promjenu ponašanja u situacijama koje naučeno ponašanje zahtijevaju.

Psihička aktivnost se sastoji od psihičkih procesa. **Psihički procesi** pomoću kojih se odvija učenje su **spoznajni** (opažanje, mišljenje i pamćenje) i **čuvstveni**. To znači da proces učenja nije zaseban psihički proces, nego je komponiran od spoznajnih i čuvstvenih procesa kojima se psihička svojstva subjekta očituju i pomoću kojih se ona mijenjaju.

Spoznajnim (kognitivnim) psihičkim procesima - opažanjem, mišljenjem i pamćenjem - uče se spoznajna (kognitivna) i psihomotorna svojstva ličnosti.³ Spoznajna svojstva ličnosti koja se uče su: **nova znanja** (verbalne informacije, intelektualne vještine i kognitivne strategije) i **intelektualne sposobnosti**, osobito tzv. **kristalizirana inteligencija**. Učenje spoznajnih svojstava naziva se **kognitivnim učenjem**.

Kognitivnim procesima uče se i **psihomotorne vještine**. One se uče pomoću psihomotornih sposobnosti (različitih spretnosti). Učenje motornih vještina doprinosi razvoju psihomotornih sposobnosti. Učenje motornih vještina te razvoj pojedinih vrsta spretnosti, kao posljedicu učenja motornih vještina, zovemo **psihomotornim učenjem**.

Čuvstvenim se psihičkim procesima, u pravilu izazvanim nekim kognitivnim procesom, uče, tj. stječu i mijenjaju motivativna (voljna) svojstva ličnosti te uče složenija čuvstva (jednostavnija, tzv. primarna čuvstva, kao i temperament osobe su pretežito urođeni). **Motivativna svojstva ličnosti** koja se uče su naučeni motivi: vrijednosti, interesi, stavovi i navike. Učenje čuvstava i motiva naziva se **afektivnim učenjem**. Naziv afektivno učenje proizlazi iz toga što u čuvstvenim i motivativnim svojstvima ličnosti čuvstvena (afektivna) ili motivativna (voljna) sastavnica pretežu nad spoznajnom.

Učenje može biti nehodično, tzv. **prirodno učenje**, i **namjerno (intencionalno) učenje**, odnosno **organizirano učenje** (vidi u IV.7. *Načini i oblici učenja*, str. 255). Rezultat učenja nije promjena subjekta uzrokovana fiziološkim sazrijevanjem, starenjem i kratkotrajnim reverzibilnim promjenama organizma kao što su umor, posljedice djelovanja alkohola, droga, različitih kemijskih tvari te bolest i emocionalni poremećaji.

Ovako definirano učenje valja razlikovati od **koncepta aktivnosti učenja**. Prema njemu, aktivnost učenja je vrsta ljudske aktivnosti usmjerena stjecanju određenih (kognitivnih i afektivnih) ciljeva učenja uz pomoć odgovarajućih sredstava učenja i u što povoljnijim uvjetima učenja (*Lompscher, J.*, 1994). S obzirom na ove značajke koncepta aktivnosti učenja, može se reći da je aktivnost učenja organizirano (namjerno) učenje čime se svojim značenjem približava pojmovima obrazovanja i odgoja.

Obrazovanje⁴ je proces organiziranog učenja spoznajnih (kognitivnih) i psihomotornih svojstava ličnosti. Drugim riječima, **obrazovanje je organizirano kognitivno i**

³ Nazivi **ličnost** i **osobnost** nisu istoznačnice. Ličnost se odnosi na strukturu psihičkih i tjelesnih osobina čovjeka kao vrste, dok se osobnost odnosi na značajke određenog pojedinca jer osoba je uvijek određeni pojedinac (vidi u IV.3. *Koncept ličnosti i njezina struktura*, str. 180).

⁴ U starijim hrvatskim izvorima se pored termina **obrazovanje**, kao inačice, rabe i termini **izobrazba**, **izobražavanje**, **naobrazba**, **naobražavanje**. U novijoj je stručnoj literaturi termin **izobrazba** stekao posebno značenje koje je različito od značenja termina **obrazovanje** i **naobrazba**. Ponovno značenjsko izjednačavanje naziva **izobrazba** i **naobrazba** s **obrazovanjem**, izaziva pojmovno-terminološku zbrku jer je **izobrazba** do sada već stekla posebno uže značenje. Razlikovanje postojećih hrvatskih riječi, **obrazovanja** i **izobrazbe**, što je moguće ako se **izobrazbu** drži užitim pojmom od **obrazovanja**, omogućava se terminološko uređenje područja kognitivnog učenja analogno rješenjima u vodećim svjetskim jezicima - engleskom, njemačkom i francuskom - kao i zadovoljenje glavnog uvjeta znanstvene terminologije: da svaki naziv ima samo jedno značenje.

psihomotorno učenje. Obrazovanjem se u određenoj mjeri razvijaju pojedine intelektualne i psihomotorne sposobnosti. Obrazovanjem se uče spoznajna svojstva ličnosti uporabiva u velikom broju situacija što ih je nemoguće unaprijed predvidjeti (znanja i motorne vještine uporabive u manjem broju specifičnih situacija sadržajem su **izobrazbe** kao posebnog oblika obrazovanja). Sadržaj obrazovanja su temeljna znanja, intelektualne i motorne vještine velike transferne vrijednosti te intelektualne sposobnosti koje tvore **kristaliziranu inteligenciju** (vidi u IV.5. *Nasljedje i okolina u razvoju inteligencije*, str. 191).

Izobrazba je poseban oblik obrazovanja - suženog na specifična, unaprijed određena i neposredno primjenjiva znanja i motorne vještine uže transferne vrijednosti. Proces izobrazbe obično se izvodi u posebnim ustanovama: **centrima za izobrazbu** u poduzećima ili drugim specijaliziranim obrazovnim ustanovama.

Pojmovi obrazovanja i izobrazbe razlikuju se u terminosustavima svjetskih jezika. Obrazovanju (i odgoju) u engleskom jeziku odgovora riječ *education*, a izobrazbi *training* (u nas je naziv *trening* u uporabi za sportsku izobrazbu i, rjeđe, za izobrazbu na radnome mjestu). U njemačkom jeziku za obrazovanje se rabi izraz *die Bildung*, a za izobrazbu *die Ausbildung*. U francuskom jeziku obrazovanje (i odgoj) je *education*, a izobrazba *formation* (*Bratanić, M.*, 1996).

Naobrazba je naziv za rezultat obrazovanja, ili točnije, formalnog obrazovanja, najčešće školovanja, a rjeđe neformalnog obrazovanja ili izobrazbe. Budući da naziv **naobrazba** koristimo za označavanje rezultata obrazovnog procesa, a ne za sam taj proces, može se reći: čovjek velike **naobrazbe**, ili **naobražen čovjek** (naravno, vrijedi i "obrazovan čovjek"), ali ne bi valjalo reći: **naobrazbeni proces**, nego **obrazovni proces**. Uporabom **naobrazbe** u tom značenju povećavamo broj jednoznačnih koncepata u našem terminosustavu.

Odgoj je organizirano (namjerno) učenje (stjecanje ili mijenjanje) motiva. Naučeni motivi su one osobine ličnosti u kojima je dominantna afektivna ili voljna sastavnica, a nisu urođene. **Motivi** su psihičke osobine koje djeluju na usmjerenost, intenzitet i trajanje određenog ponašanja pojedinca (ponašanje, međutim, ne ovisi samo o tim svojstvima nego i o situaciji). **Naučeni motivi** su različite vrijednosti, interesi (interesi su specifične uže vrijednosti pa ih u daljnjem tekstu nećemo razmatrati), stavovi i navike. Ti su motivi specifični za pojedinca ili pojedine skupine ljudi. Njihovim se ostvarivanjem zadovoljavaju **univerzalni motivi** koji su urođeni i nisu specifični za pojedinca ili društvene skupine (vidi u IV. 6.1. *Motivativna svojstva čovjeka*, str. 208).

Dok u spoznajnim (kognitivnim) svojstvima ličnosti, što se stječu i razvijaju obrazovanjem (izobrazbom), dominira spoznajna sastavnica nad čuvstvenom i voljnom, u motivativnim svojstvima dominira čuvstvena ili voljna sastavnica nad spoznajnom. U **vrijednostima** i **navikama** jača je voljna sastavnica, a u **stavovima** čuvstvena. Zbog zastupljenosti čuvstvene sastavnice u svim motivima koji se uče, **odgoj se može definirati kao organizirano (namjerno) afektivno učenje** (vidi u IV.10.2. *Afektivno učenje*, str. 299). To je nevrjednosno određenje pojma odgoja pa je stoga primjenjivo na sva društva u svim povijesnim razdobljima i društvenim situacijama.

Na navedenim se shvaćanjima obrazovanja (izobrazbe) i odgoja temelji **taksonomija “unutarnjih” ciljeva obrazovanja/odgoja** od čega polazi suvremena **kurikulumska teorija**. Ciljevi učenja se dijele na kognitivne, motorne i afektivne, pri čemu ostali elementi kurikuluskog sustava služe ostvarivanju tako određenih ciljeva (vidi u VIII. *Teorija kurikuluma: praksiologija obrazovanja i odgoja na mikrorazini*, str. 514).

Koncept odgoja rabi se u normativnoj filozofiji i pedagogiji, dok je u empirijskoj edukologiji on obuhvaćen konceptom edukacije, a on obuhvaća i pojam obrazovanja. **Pedagoškom konceptu odgoja najbliži je edukološki koncept afektivnog učenja**. No između pedagoškog koncepta odgoja i koncepta afektivnog učenja postoje tri temeljne razlike.

1. Pedagoški koncept odgoja je vrijednosno određen, dok je koncept afektivnog učenja nevrijednosan. Pedagogija ograničava pojam odgoja na “dobar” ili “pozitivan” odgoj što se sastoji u učenju (usvajanju, pounutrenju, interiorizaciji, internalizaciji) onih vrijednosti, stavova i navika koje su poželjne sa stajališta određenog svjetonazora. Zbog takvog vrijednosnog kriterija, ono što se u jednoj društvenoj zajednici drži poželjnim u nekoj drugoj se može držati neprihvatljivim. Takav koncept odgoja dobro funkcionira u pedagogiji jer praksa odgoja treba biti orijentirana prema vrijednostima, stavovima i navikama koje se u određenoj zajednici drže poželjnim.

Znanstvena se edukologija ograničava na istraživanje zakonitosti učenja motivativnih osobina (vrijednosti, stavova i navika), tj. na istraživanje zakonitosti afektivnog učenja te vrijednosnih orijentacija i stavova određenih skupina ljudi. To čini zato, jer se znanost ne bavi propisivanjem, nego opisivanjem pojava i istraživanjem zakonitosti koje ih objašnjavaju. Propisivanjem poželjnih osobina bave se normativne discipline: normativna filozofija i pedagogija (andragogija). Zbog toga se eksplanatorne i normativne edukološke discipline ne isključuju nego nadopunjavaju.

2. U pedagogiji je koncept odgoja dvoznačan, dok je koncept afektivnog učenja jednoznačan. Naime, naziv “odgoj” se u pedagogiji rabi i kao naziv za viši rodni pojam koji obuhvaća pojam “odgoja” u “užem” značenju i pojam “obrazovanja”. U tom slučaju obrazovanje je poseban pojavni oblik odgoja. **U znanstvenoj se pak edukologiji pod odgojem misli samo na organizirano afektivno učenje, tj. na organizirano učenje motivativnih osobina (vrijednosti, stavova i navika).**

3. Treća je razlika u tome što se u pedagogiji odgoj (u užem značenju) ne drži samo namjernim (intencionalnim) nego i nenamjernim (neintencionalnim) djelovanjem na motivativna svojstva osobe, dok se u znanstvenoj edukologiji odgoj (organizirano afektivno učenje) odnosi samo na namjerno djelovanje. Nenamjerni se odgoj sastoji u nenamjernom “pozitivnom” (kadikad i “negativnom” ili “štetnom”) djelovanju na motivativna svojstva osobe koja opaža i imitira ponašanje pojedinaca i skupina u neposrednoj ili daljoj društvenoj okolini. Pri tome se koncept nenamjernog odgoja, za razliku od namjernog, odnosi samo na voljnu sferu ličnosti, tj. rabi se samo u svom “užem” značenju. Pedagoškom konceptu “nenamjer-

nog odgoja” u znanstvenoj edukologiji odgovara koncept **izvanodgojne socijalizacije**.

Socijalizacija je proces namjernog i nenamjernog djelovanja na vrijednosti, stavove i navike, odnosno ponašanje uvjetovano tim svojstvima ličnosti. Zbog uloge socijalizacije u prihvaćanju kulture zajednice gdje pojedinac živi, neki autori socijalizaciju poistovjećuju s inkulturacijom. **Socijalizacija (primarna, sekundarna i postsekundarna) je cjeloživotni proces koji ostvaruju različiti nositelji socijalizacije.** Najvažniji nositelji socijalizacije su: obitelj, škola, uža društvena okolina gdje osoba zadovoljava motiv za socijalnim kontaktom, radna organizacija gdje radi, sredstva masovnog priopćavanja te ukupna društvena i prirodna okolina. Ukratko, socijalizatorno djeluje sve što je relevantno za zadovoljavanje važnih potreba osobe.

Socijalizacijom se pojedinac **konformira**, tj. prilagođava društvenim zahtjevima, ali i **individualizira**. Zbog interaktivnog djelovanja dispozicija i okoline na socijalno ponašanje, rezultat socijalizacije ne mora biti interiorizacija poželjnih norma socijalnog ponašanja, nego može biti nekonformistično ili čak asocijalno ponašanje. Takvo ponašanje može biti rezultat socijalizacijskog djelovanja različitih nositelja socijalizacije koji pripadaju antagonističkim (pod)kulturama. Odatle razlika između pojmova socijalizacije i inkulturacije. **Inkulturacija proizvodi samo konformističko ponašanje.** Svaka se socijalizacija, kao i inkulturacija, temelji na učenju.

Edukacija je pohrvaćena međunarodnica koja označava viši rodni pojam za pojmove obrazovanje i odgoj. I latinska imenica *educatio* i engleska *education* sadrže oba pojma. **Edukacija je, dakle, organizirano (namjerno) učenje spoznajnih, psihomotornih i motivativnih (voljnih) svojstava ličnosti.** U hrvatskom jeziku edukaciji približno odgovara pedagoški pojam odgoja u njegovom “širem” značenju, ali bez njegovih vrijednosnih konotacija.

Može se zamijetiti kako je u znanstvenoj zajednici i sredstvima javnog priopćavanja sve raširenija uporaba termina edukacija. Pri tome postoji težnja zamijeniti njime nazive obrazovanje i izobrazba što nikako ne bi trebalo prihvatiti. Edukacija, kao tehnički termin, u nas može zadovoljiti terminološke uvjete samo kao viši rodni pojam za obrazovanje i odgoj. Stoga ćemo naziv *edukacija* rabiti samo kad mislimo na obrazovanje i odgoj u njihovoj ukupnosti i to onda kada tekst postane prezasićen uzastopnom uporabom složenice “odgojno-obrazovni”, odnosno “obrazovno-odgojni” (proces, sustav, djelatnost).

Odgojno-obrazovni proces je složenica veoma česta u uporabi laičke i pedagoške javnosti. Njome se izražava povezanost procesa odgoja (u užem značenju) i obrazovanja. Redoslijed sastavnica različitih složenica nije slučajna. U pravilu, on izražava njihov rang prema pretpostavljenoj važnosti ili učestalosti. Budući da je u pedagoškom sustavu temeljnih pojmova, odgoj, kao proces oblikovanja cjelovite ličnosti, nadređen pojmu obrazovanje (obrazovanje je samo pojavni oblik odgoja), njemu se u spomenutoj sintagmi daje prednost. To ipak nije logično jer se to terminološki može bolje riješiti uporabom naziva “odgoj” u njegovom širem

značenju. Ako se pak "odgoj" rabi u njegovom užem značenju, kao koordinirani pojam obrazovanju, uobičajeni redosljed sastavnica postaje upitnim. Kako bi se odredio valjani redosljed, treba raščlaniti odnos spoznajnih i čuvstvenih procesa u učenju.

Kao što je poznato, nema čuvstava bez kognicije (udjela spoznajnih procesa), dok kognicije ima bez izrazitije aktivacije čuvstvenih procesa. Zato učenje, pogotovo organizirano (a to su i obrazovanje i odgajanje), započinje aktivacijom spoznajnih procesa i zato oni u cjelini edukacije prevladavaju nad čuvstvenima. **To znači da u organiziranom učenju (edukaciji), gledano u cjelini, obrazovanje prevladava nad odgojem.** To osobito dolazi do izražaja kad učitelj nastoji odgajati pomoću viših oblika učenja: učenjem pomoću uvida (razumijevanjem), a ne klasičnim i instrumentalnim čuvstvenim uvjetovanjem. Time se nastoji čuvstvenu sastavnicu neke vrednote, stava ili navike utemeljiti na odgovarajućoj kognitivnoj osnovici. Takav je odgoj specifično ljudski jer se koristi procesima mišljenja. To znači da se nastoji **odgajati pomoću obrazovanja.**

Nadalje, "odgojno-obrazovne" ustanove, osim predškolskih, više obrazuju nego što odgajaju pa su u stvarnosti "obrazovno-odgojne". Nije to samo zato što je već u edukaciji kao takvoj kognitivna sastavnica u pravilu zastupljenija od čuvstvene. Riječ je o tome da je škola kao ustanova ustrojena s primarnom zadaćom učinkovitog učenja znanja i vještina i kao takva je nezamjenjiva jer je, kao obrazovnu ustanovu, ne može zamijeniti ni obitelj ni vjerska zajednica. Dakako, škola je i važno mjesto odgoja i sekundarne socijalizacije. No kao što je škola nadmoćna drugim nositeljima obrazovanja, tako je odgojno inferiorna nekim drugim nositeljima socijalizacije ne samo obitelji i vjerskoj zajednici, kao naj snažnijim institucijama primarne socijalizacije, nego i svim onim društvenim organizacijama čije su mogućnosti regulacije odgojnog procesa veće od školskih. Zbog svog ustrojstva, **škola mnogo uspješnije obrazuje nego što odgaja. Zato je njezin odgojni potencijal manji od obrazovnog,** što, dakako, ne znači kako je obrazovni optimalno iskorišten (vidi u IV.10.2.3. *Zašto škola više obrazuje nego što odgaja?*, str. 302).

Pogotovo je edukacija odraslih, koja zauzima znatan dio cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, više zasićena obrazovanjem nego edukacija djece i mladih. Formiranje motivativnih (karakternih) svojstava ličnosti većim je dijelom završeno sekundarnom socijalizacijom u adolescenciji. Vrijednosti, stavovi i navike stječu se uglavnom u djetinjstvu i mladosti dok se u odraslosti više uče načini njihova očitovanja i ostvarivanja. **Postsekundarna ili tercijarna socijalizacija odraslih** ostvaruje se pak pretežito izvan odgoja. Odrasli, iako se žele obrazovati ili pristaju biti obrazovani, ne žele i ne pristaju biti odgajani. Motivativna su svojstva važnija za samopoimanje od znanja pa odrasli odgajanik može odgoj doživjeti kao sredstvo manipulacije, a nju svaki pojedinac nastoji pod svaku cijenu izbjeći. Sve u svemu, provedena raščlamba pokazuje kako je zastupljenost kognitivnog i afektivnog učenja u edukaciji takva da ju je adekvatnije terminološki izraziti sintagmom "obrazovno-odgojni proces", nego složenicom "odgojno-obrazovni proces".

Zbog načela ekonomičnosti (bolji je kraći naziv od dužeg), postoji tendencija sintagmu "obrazovno-odgojni proces" sažeto izraziti jednom riječju. U laičkom javnom

mnijenju, sredstvima javnog priopćavanja i akademskoj zajednici **daje se izrazita prednost terminu "obrazovanje" pred "odgojem"** kao pojmu koji obuhvaća sve organizirano učenje. Zato se pod sintagmom: "obrazovna djelatnost" ili "obrazovni sustav", zapravo misli na "obrazovno-odgojnu" djelatnost ili sustav što se može razabrati iz konteksta u kojem je naziv uporabljen. Zbog istih razloga se i **cjeloživotna edukacija često prevodi kao cjeloživotno obrazovanje, iako se time ne želi isključiti odgojnu sastavnicu edukacije. To je najizrazitije u nazivu "obrazovanje odraslih"**, što ga prihvaćaju i pedagozi, iako taj naziv obuhvaća i namjerno djelovanje na motivativna svojstva čovjeka, tj. organizirano afektivno učenje odraslih, što ga ima manje od kognitivnog, ali ga ima. Budući da u našem terminosustavu rabimo nazive obrazovanje i odgoj kao označitelje različitih jednoznačno definiranih koncepata, pod **cjeloživotnim obrazovanjem** ćemo razumijevati cjeloživotno organizirano kognitivno i psihomotorno učenje, a pod **cjeloživotnim odgojem** organizirano cjeloživotno afektivno učenje.

Organiziranost učenja. Iz definicija obrazovanja i odgoja vidljivo je da je glavna **razlika između pojmova učenja te obrazovanja i odgoja** u tome što učenje može biti i spontano, tj. nenamjerno, (tzv. **prirodno učenje**), dok je obrazovanje i odgajanje u većem ili manjem stupnju organizirano učenje, pa uključuje i značajku namjernosti učenja. Uostalom, i životinje uče, ali se uglavnom ne obrazuju (organizirano učenje životinja što ga provode ljudi, zovemo **dresurom**). Budući da je organiziranost glavna specifična razlika između obrazovanja i odgoja s jedne strane te prirodnog učenja s druge, potrebno je odrediti **pojam organiziranosti.**

Neka je aktivnost organizirana ako sadrži sljedeće osnovne faze: pripremu, izvedbu i vrednovanje učinaka aktivnosti. **Obrazovanje i odgajanje je, prema tome, pripremljeno, metodički artikulirano i evaluirano kognitivno i afektivno učenje.** Od takvog razumijevanja edukacije polazi **kurikulumska teorija** koja se bavi razvojem kurikulumskih tehnika pripremanja, izvođenja i evaluacije obrazovno-odgojnog procesa.

Neki autori operacionalno definiraju obrazovanje i odgoj kao učenje čija je učinkovitost povećana poučavanjem, odnosno kao interakciju poučavanja i učenja (edukacija kao *teaching-learning* proces). No time reduciraju obrazovanje i odgajanje na učenje regulirano vanjskom pomoći učitelja pa izvan pojma ostaje informalno obrazovanje ili **samoobrazovanje**, osobito značajno za obrazovanje odraslih, što će reći i za cjeloživotno obrazovanje. Zato je zadovoljavajuća definicija obrazovanja i odgoja ona prema kojoj je to organizirano učenje jer se njome obuhvaća svako učenje potpomognuto i olakšano bilo kojim elementom **kurikulumskog sustava:** jasnim ciljevima, programom, odgovarajućim uvjetima učenja te vrednovanjem kojim se procjenjuje stupanj ostvarenja ciljeva i doprinos svakog kurikulumskog elementa njihovom postizanju.

To znači da za obrazovanje i odgajanje nije presudno izvođenje unutar obrazovno-odgojne institucije niti je bitno sudjelovanje učitelja i organizatora obrazovanja i odgoja. Bitno je da se radi o više ili manje pripremljenom i evaluiranom procesu učenja, koji može izvesti i sam subjekt učenja. Ukratko, **obrazovanje i odgajanje**

je svako, određenim ciljevima upravljeno, više ili manje organizirano kognitivno, motorno i afektivno učenje subjekta što ga društvena okolina može, ali i ne mora, podržati i olakšati na različite načine i u različitom stupnju.

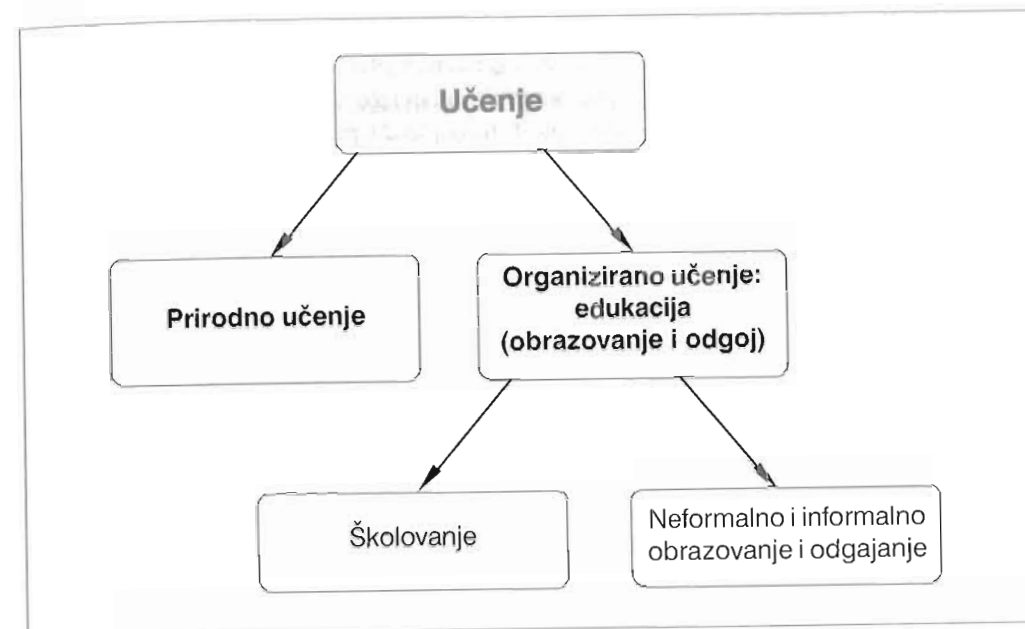
Školovanje. Jednako kao što valja razlikovati učenje od obrazovanja i odgajanja, tako valja razlikovati pojam obrazovanja i odgajanja od pojma školovanja. Školovanje je vrsta ili oblik obrazovanja/odgajanja koji se razlikuje od ostalih vrsta obrazovanja/odgoja po stupnju organiziranosti. **Školovanje je najorganiziranije obrazovanje/odgajanje.** S izuzetkom "alternativnih škola", u najvećoj je mjeri standardizirana njegova priprema, izvođenje i vrednovanje posebno za svaki stupanj i područje školskog obrazovanja. Zbog dominacije školovanja nad drugim oblicima obrazovanja u prošlosti, u javnom se mnijenju i dandanas obrazovanje i školovanje često poistovjećuju. No razvojem doživotnog neformalnog obrazovanja odraslih postalo je očitim kako obrazovanje i školovanje nisu isto. Iako se ljudi cjeloživotno obrazuju (i nenamjerno socijaliziraju), oni ne pohađaju školu čitav život. Zato pojam obrazovanja doživljava duboku promjenu ne samo u laičkom, nego osobito u stručnom javnom mnijenju. Razlozi za tu promjenu dobro su opisani u čuvenom izvještaju UNESCO-ve Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja gdje se konstatira kako je škola nemoćna opskrbiti mladog čovjeka znanjima i vještinama za čitav kasniji život (Faure, E., 1972). To je, uostalom, i glavni razlog razvoja koncepta cjeloživotnog obrazovanja (Delors, J., 1996, 1998).

Značajke koncepta **cjeloživotnog obrazovanja** prikazali smo na početku ovoga poglavlja pa ih ovdje nećemo ponavljati. Čitatelja literature na engleskom jeziku želimo ovom prigodom upozoriti kako se naziv "cjeloživotno obrazovanje" (*lifelong education*) ponekad zamjenjuje nazivom "cjeloživotno učenje" (*lifelong learning*) što pri prevodenju na hrvatski valja izbjegavati zbog razlika između pojmova učenje i obrazovanje. Čovjekovo učenje može biti nenamjerno, spontano i neorganizirano, te doista traje cijeli život. Naprotiv, cjeloživotno obrazovanje je formalno, neformalno i informalno organizirano učenje koje može biti integrirano vertikalno po stupnjevima obrazovanja i horizontalno po oblicima. (Dave, R. H., 1976).

Iz rečenoga proizlazi da ni ranije, a pogotovo danas, škola nije jedini, a sada više ni izrazito dominantni nositelj obrazovanja jer je ono cjeloživotno. Još je manje škola dominantna nositeljica cjeloživotnog odgoja. Obitelj, vjerska zajednica, poduzeće, masovni mediji, knjižnice i druge društvene organizacije educiraju: neke više obrazuju, a neke više odgajaju.

Zaključimo! **Učenje je najširi koncept što obuhvaća nenamjerno, tzv. prirodno ili spontano učenje te organizirano učenje koje je u temelju i obrazovanja i odgajanja.** Prema stupnju organiziranosti edukacije moguće je razlikovati školovanje od neškolskog obrazovanja/odgoja koje može biti formalno i informalno. Takva se konceptualizacija temeljnih pojmova cjeloživotnog obrazovanja i odgoja danas drži općenito prihvaćenom (Dohmen, G., 1996).

Odnosi temeljnih koncepata cjeloživotnog obrazovanja grafički su prikazani na slici 2.



Slika 2: Odnos učenja, obrazovanja/odgoja i školovanja

Pojam **odraslosti** je prvi konstrukcijski element sintagme "obrazovanje odraslih" što ga valja odrediti kako bismo pomoću određenja pojmova obrazovanja i odgoja mogli odrediti sam koncept obrazovanja odraslih. Bez njegova jasnog određenja nije moguće odrediti ni koncept cjeloživotnog obrazovanja.

Odraslost je najuže povezana sa zrelošću. No pojam **zrelosti** je višedimenzijski pa valja odrediti koja je vrsta zrelosti s gledišta obrazovanja najvažnija za određivanje odraslosti. U nerazvijenim zajednicama odraslost se poistovjećuje s **biološkom zrelošću** jer život u njima nije toliko složen a da se za nj ne bi moglo osposobiti do kraja procesa biološkog sazrijevanja. U razvijenim društvima odraslost pojedinca je određena, osim biološkom, još **psihološkom zrelošću** i **socijalnom zrelošću** jer su raznovrsnije i zahtjevnije odgovornosti što ih odrasla osoba preuzima. Stoga je očita neprimjerenost kronološke dobi kao kriterija odraslosti.

Prema kriteriju **psihološke zrelosti**, odrasla je ona osoba koja je dosegla vrhunac svojih intelektualnih sposobnosti i koja je toliko socijalizirana da može društveno prihvatljivo očitovati i zadovoljavati svoje potrebe, racionalno rješavati frustrirajuće situacije te uspješno uspostavljati odnose međuzavisnosti s užom i širom zajednicom.

U određivanju odraslosti sa stajališta obrazovanja odraslih uglavnom se primjenjuje kriterij **socijalne zrelosti** koja se očituje u sposobnosti preuzimanja uloga karakterističnih za odrasle osobe, a neprimjerenih djetinjstvu i mladosti. Radna uloga, uloga bračnog partnera, uloga roditelja i građanina su tipične uloge odraslih, dok su uloga učenika i studenta glavne uloge mladih. Preuzimanjem navedenih uloga odraslih potvrđuje se socijalna zrelost pojedinca, tj. njegova pripravnost i

sposobnost za preuzimanje odgovornosti za vlastitu egzistenciju te za egzistenciju svoje djece, a u slučaju potrebe i za egzistenciju svojih ostarjelih roditelja. Kriterij socijalnih uloga najčešće podrazumijeva ispunjavanje uvjeta biološke zrelosti i punoljetstva, ali ih i nadilazi, pa je moguće da postoje biološki i psihološki odrasle osobe koje, društveno gledano, nisu zrele pa zato ni odrasle u punom značenju te riječi.

Zbog višedimenzionalnosti fenomena odraslosti, razlikovanje mladih od odraslih može biti otežano. Mlad čovjek od 16 godina, koji je napustio obrazovanje i zaposlio se, prema kriteriju socijalnih uloga odrasla je osoba, a prema drugim kriterijima to nije. Redoviti student od 23 godine nije socijalno odrasla osoba, ali biološki i psihološki jest. Kao što smo već spomenuli, **socijalna zrelost je najvažniji kriterij odraslosti u obrazovanju odraslih** jer socijalne uloge, svojstvene odrasloj osobi, uvjetuju obrazovne potrebe i uvjete obrazovanja gdje se njihove potrebe zadovoljavaju. Zato će četrdesetogodišnjak, koji se vratio obrazovanju radi završavanja fakulteta kao redoviti student, biti smatran odraslom osobom zbog socijalnih odgovornosti koje je preuzeo (ekonomska samostalnost, eventualni brak, roditeljstvo, odgovornost građanina). Zbog toga su njegovo predznanje, motivacija i životne okolnosti u kojima uči drugačiji od onih u mladim studenata.

Obrazovanje odraslih. Definirajući pojam obrazovanja i pojam odraslosti, ostvarili smo osnovne pretpostavke za određivanje pojma "obrazovanja odraslih". No bilo bi neprimjereno definiciju formulirati mehaničkim spajanjem definicije obrazovanja i definicije odraslosti jer obrazovanje odraslih nije jednako obrazovanju mladih primijenjeno na odrasle. Zašto? Zato što glavne funkcije i opća svrha obrazovanja mladih i odraslih nisu isti. Djeca i adolescenti se obrazovanjem i odgojem **pripremaju za životne uloge** koje ih očekuju. Odrasli se pak obrazuju kako bi svoje uloge **bolje obavljali**, tj. kako bi bili uspješniji u zadovoljavanju svojih potreba i rješavanju problema zajednice gdje žive. Dok je u obrazovanju i odgoju mladih više naglašeno **stjecanje** znanja, vještina, vrednota, stavova i navika te razvoj sposobnosti, u odraslih je težište na **usavršavanju** postojećih znanja i vještina te **promjeni** postojećih vrijednosnih orijentacija, stavova i navika. No, kao što smo već spomenuli, tercijarna socijalizacija više se odvija prirodnim neintencionalnim učenjem nego odgojem.

Jedna od najcitiranijih definicija obrazovanja odraslih je definicija *Gordona Darkenwalda* i *Sharan Merriam*, objavljena u knjizi *Obrazovanje odraslih: temelji prakse*. Ona glasi: "Obrazovanje odraslih je proces kojim osoba, čije su glavne socijalne uloge znakovite za status odraslosti, poduzima sustavno i trajno učenje sa svrhom postizanja promjena u znanju, stavovima, vrijednostima ili vještinama" (*Darkenwald, G. G., Merriam, S. B., 1982., str. 9*). Iz definicije se vidi da je odraslost određena prema kriteriju socijalnih uloga, a ne prema biološkom ili dobnom kriteriju. Nadalje, također je vidljivo da edukacija odraslih obuhvaća ne samo obrazovanje nego i odgoj (učenje stavova i vrijednosti). Glavne su razlike između edukacije mladih i odraslih one koje proizlaze iz razlika u subjektivnim karakteristikama učenika i odraslih polaznika (sposobnostima, predznanju i motivaciji) te uvjetima za učenje. Stoga tehnologija, organizacija, institucije i osposobljenost

osoblja koje priprema, izvodi i vrednuje ovo obrazovanje trebaju biti tim razlikama primjereni (*Malcolm, M. S., 1970.*).

Zaključujemo ovo razmatranje definicijom pojma obrazovanja odraslih što ju je godine 1976. prihvatila *Generalna konferencija UNESCO-a* koja glasi: "Termin **obrazovanje odraslih** označava korpus organiziranih edukacijskih procesa svih sadržaja, razina i metoda (formalnih i drugih) bez obzira da li odrasli nastavljaju ili zamjenjuju započeto školovanje ili naukovanje, bez obzira razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te dovodi do promjene svojih stavova ili ponašanja i u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju" (*Recommendation on Adult Education, 1977.*). Kao što vidimo, doživotno se obrazovanje odraslih u ovoj definiciji otkriva kao bitna sastavnica cjeloživotnog obrazovanja.

Doživotno (trajno, kontinuirano) obrazovanje se često rabi kao istoznačnica pojmu cjeloživotnog obrazovanja. Takvo izjednačavanje se postupno napušta. Razlika između cjeloživotnog obrazovanja (*lifelong education*) i doživotnog (trajnog) obrazovanja (*continuing education*) je u tome što se **cjeloživotna edukacija** odnosi na obrazovanje i odgoj **tijekom cijeloga života** (od rođenja do smrti) dok se **doživotno obrazovanje** (ili trajno, stalno obrazovanje) odnosi na obrazovanje **od završetka nekog stupnja formalnog obrazovanja** (obično nakon obveznog obrazovanja) do smrti, ili barem do kraja radnog vijeka. Dok se cjeloživotnim obrazovanjem i odgojem obuhvaća i usklađuje obrazovanje i odgoj djece, mladih i odraslih (prema načelu vertikalnog povezivanja), doživotnim se obrazovanjem usklađuju samo oblici formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja odraslih (prema načelu horizontalnog povezivanja).

U zemljama engleskog govornog područja, **kontinuirano obrazovanje** (*continuing education*), se uglavnom odnosi na trajno profesionalno obrazovanje odraslih, dok se njihovo trajno (doživotno) neprofesionalno obrazovanje naziva **obrazovanjem odraslih** (*adult education*). Takvo razlikovno razumijevanje pojmova kontinuiranog obrazovanja i obrazovanja odraslih rezultat je tradicije obrazovnog razvoja u Velikoj Britaniji i ne bi ga u nas prilikom prevođenja trebalo podržavati.

Izraz **Permanentno obrazovanje** (*permanent education*) se rabi u nekoliko različitih značenja. *Savjet Europe* ga rabi u značenju cjeloživotnog obrazovanja još od 1971. godine. Francuzi ga kao *éducation permanente* više rabe u značenju doživotnog obrazovanja ali i povratnog obrazovanja (*éducation récurrente*).

Povratno obrazovanje (*recurrent education*) još je jedan opći termin vezan uz obrazovanje odraslih. U njemu je naglašen ciklički vid doživotnog obrazovanja. On se početkom 1970-tih godina počeo upotrebljavati najprije u Europi, a kasnije se proširio i na prekomorske zemlje. Povratno obrazovanje bi trebalo biti svojevrsnom strategijom primjene koncepta doživotnog obrazovanja nakon osnovnog, odnosno obveznog obrazovanja. Sastoji se u diskontinuiranom poslijeosnovnom obrazovanju isprekidanom razdobljima rada ili drugim aktivnostima. Može se odnositi i na neprofesionalno, a ne samo na profesionalno obrazovanje.

Odrasli sudjeluju u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju. Ovu je trodjelnu podjelu predložio *Philippe H. Coombs* (1973.) i njegove su definicije pojedinih njegovih kategorija općenito prihvaćene.

Formalno obrazovanje (*formal education*) se odnosi na obrazovanje, uglavnom unutar školskog sustava (od osnovne škole do sveučilišta) koje rezultira javnom ispravom (svjedodžbom ili diplomom) o završenom stupnju i vrsti obrazovanja. Moguće je i formalno obrazovanje odraslih izvedeno izvan redovitog školskog sustava što je prije svega namijenjeno mladima. Njega mogu organizirati velike neškolske organizacije kao što su vjerske zajednice, vojska, političke organizacije te velika poduzeća. Svjedodžbe o uspješno svladanom programu mogu imati i eksternu valjanost.

Neformalno obrazovanje (*nonformal education*) je također organizirano učenje, ali se ono provodi izvan redovitog školskog sustava. Ono može, ali i ne mora, rezultirati formalnom potvrdom o uspješno svladanom obliku obrazovanja (takvo obrazovanje nije školovanje već je, na primjer, **seminar**, **tečaj** ili kakav drugi oblik), ali takva potvrda nema status javne isprave iz čijeg sadržaja bi proizlazila prava završenih polaznika i obveza budućeg poslodavca ili druge obrazovne ustanove na davanje prioriteta prilikom natječaja za prijem u odnosu na druge kandidate koji takvu potvrdu nemaju.

Termin **informalno obrazovanje** (*informal education*) se odnosi na obrazovanje što nije ni formalno ni neformalno obrazovanje. Za njega je bitno odsustvo vanjske organizirane pomoći osobi koja uči, ali i to da ona ipak uči organizirano, tj. namjerno i planski. Budući da ljudi, u pravilu, ne mijenjaju vrijednosti i stavove namjerno, štoviše, pružaju otpor njihovoj promjeni, informalnim se načinom provodi obrazovanje, ali ne i odgoj. Informalno obrazovanje je samoobrazovanje koje se provodi prema individualnim "**projektima učenja**" čiji je projektant i izvođač osoba koja uči. **Samoosposobljavanje** i usavršavanje na radu je najmasovniji oblik informalnog obrazovanja odraslih.

Obrazovanje za razvoj lokalne zajednice (*community education i community development*) pojam je vezan uz obrazovanje odraslih u zemljama engleskog i francuskog govornog područja. Pod lokalnom zajednicom se misli na stanovništvo koje nastava neko uže područje s razvijenim osjećajem pripadnosti i zajedničkim interesima. Obrazovanje za razvoj lokalne zajednice se odnosi na neformalno obrazovanje osoba svake dobi (ne samo odraslih) koje je u službi rješavanja razvojnih problema lokalne zajednice čime se podiže kvaliteta života u njoj. Izbor osoba obuhvaćenih takvim obrazovanjem ovisi o naravi razvojnog problema. Koncept obrazovanja za razvoj lokalne zajednice može se primijeniti i šire, tj. na područje čitave regije radi poticanja razvoja šireg područja. U nj se uključuje onaj dio stanovništva kojeg povezuje zajednički interes za rješavanjem određenog problema.

Trening u angloameričkoj literaturi nije posve identičan pojmu **izobrazbe** u nas. Zajedničko im je što svaki označava specifično obrazovanje za poznate zadatke ili uloge. U poduzeću trening označava izobrazbu zaposlenih za njegove specifične

potrebe. Posljednjih se godina u poduzećima, umjesto naziva trening sve češće koristi naziv "**razvoj ljudskih resursa**" i "**razvoj zaposlenih**". U uslužnim se djelatnostima (bolnicama i školama) prednost daje nazivu "**kontinuirano obrazovanje**" (*continuing education* odnosno *in-service training*).

Razvoj ljudskih resursa (potencijala) (*human resource development*) može se definirati kao izobrazba zaposlenih pomoću koje se osposobljavaju pojedinci i skupine za razvoj organizacije i osobni razvoj.

8. Literatura

1. *Black, C. E.* (1966). *The Dynamics of Modernization*. New York : Harper & Row.
2. *Bratanić, M.* (ur.), (1996). *Europski prosvjetni pojmovnik*. Zagreb : Ministarstvo kulture Republike Hrvatske.
3. *Brim, O. G.* (1966). *Socialization through the life cycle*. U *Brim, O. G., Wheeler, S.* (ur.), *Socialization After Childhood : Two Essays*. New York : Wiley.
4. *Coombs, P. H.* (1973). *New Path to Learning*. New York : International Council for Education and Development.
5. *Coombs, P. H., Ahmed, M.* (1974). *Attacking Rural Poverty : How Nonformal Education can Help*. Baltimore, Maryland : John Hopkins University Press.
6. *Coombs, P. H.* (1982). *Critical world educational issues of the next two decades*. *International Review of Education*, 28, 143-157.
7. *Cropley, A. J.* (1977). *Lifelong Education : A Psychological Analysis*. Oxford : Pergamon.
8. *Cropley, A. J.* (1989). *Lifelong education : Interaction with adult education*. U *Titmus, C. J.* (ur.), *Lifelong Education for Adults : An International Handbook*. Oxford : Pergamon Press.
9. *Darkenwald, G. G., Merriam, S. B.* (1982). *Adult Education : Foundations of Practice*. New York : Harper & Row, Publishers.
10. *Dave, R. H.* (ur.), (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York : Pergamon Press.
11. *Delors, J.* (ur.), (1996). *Learning : The Treasure Within*. Paris : UNESCO. Hrvatski prijevod: *Delors, J.* (ur), (1998). *Učenje : blago u nama*. Zagreb : Educa.
12. *Dohmen, G.* (1996). *Lifelong Learning : Guidelines for a Modern Educational Policy*. Bonn : Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
13. *Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., Ward, F. C.* (1972). *Learning to be : The World of Education Today and Tomorrow*. Paris : UNESCO.