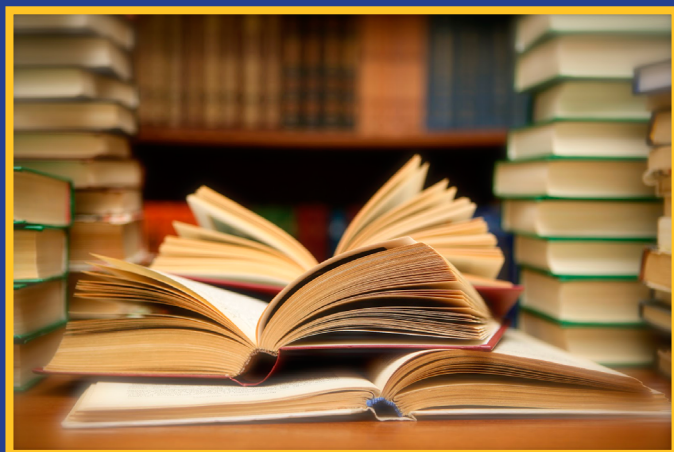


■ POLONA KELAVA (UR.)

NEFORMALNO UČENJE? Kaj pa je to?



DIGITALNA KNJIŽNICA / DISSERTATIONES / 24

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2013



■ POLONA KELAVA (UR.)

NEFORMALNO UČENJE?

Kaj pa je to?



Polona Kelava (ur.), Neformalno učenje? Kaj pa je to?
znanstvena monografija

Digitalna knjižnica

Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)

Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 24

Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Urednica izdaje: Polona Kelava

Recenzentki: Sabina Jelenc Krašovec, Natalija Vrečer

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler

Lektor: Davorin Dukič

Založnik: Pedagoški inštitut

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2013

Za založnika: Mojca Štraus

ISBN 978-961-270-176-5 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-176-5.pdf>

ISBN 978-961-270-175-8 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-175-8/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-176-5>

© 2013 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

Knjiga je izšla v okviru temeljnega projekta Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanj (2011–2014),
ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.



CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7(082)(086.034.4)

NEFORMALNO učenje? [Elektronski vir] : kaj pa je to? / Polona Kelava (ur.). - Ljubljana : Pedagoški
inštitut, 2013. - (Digitalna knjižnica. Dissertationes ; 24, ISSN 1855-9638)

Dostopno tudi na: <https://www.pei.si/ISBN/neformalno-ucenje-kaj-pa-je-to/>

ISBN 978-961-270-175-8 (html)

ISBN 978-961-270-176-5 (pdf)

1. Kelava, Polona

267921152

Kazalo slik in preglednic	13
Polona Kelava, Predgovor	15
Tadej Vidmar, Pomen neformalno pridobljenega znanja od antike do 16. stoletja	17
Opredelitev vseživljenjskega izobraževanja/učenja	19
Antična Grčija	23
Stari Rim	27
Srednji vek	28
Reformacija	32
Zaključek	36
Literatura	38
Viri	40
Janez Kolenc Gregorič† in Taja Kramberger, Emancipatorični potencial neformalnega izobraževanja	43
Modeli družbenih razmerij od Parsonsa dalje	46
Prispevek kritične teorije k transformativnemu dojetanju izobraževanja	49
Genetična epistemologija, antropološki in nekateri drugi vidiki neformalnega izobraževanja	50
Neformalno izobraževanje: kooperativnost in vzajemno učinkovanje subjektivacije in objektivacije	52

Emancipacijska vloga šole	59
Literatura	64
Viri	68
Bojan Žalec, Neformalno učenje in dialog	71
Temeljne (pojmovne) distinkcije, razjasnitve in opredelitve	76
<i>Dva osnovna tipa pogleda na znanje in učenje: transmisivizem versus konstruktivizem</i>	76
<i>Oblike učenja in izobraževanja</i>	77
ŠTIRI DOLOČILA UČENJA	78
<i>Učenje, izobraževanje in družbena verifikacija</i>	81
Dodatne razlike med neformalnim in formalnim učenjem ter prednosti prvega pred drugim	82
<i>Medkulturno učenje</i>	83
<i>Dialog in prednosti neformalnega učenja pred formalnim</i>	84
Odnosni, eksternalistični in okoljski pogledi na učenje	86
<i>Družbena teorija učenja</i>	86
<i>Situacijsko učenje</i>	87
<i>Poudarjanje »geografije« ali »terena« učenja</i>	89
Dialoško raziskovanje	89
<i>Dialog na področju bližnjega razvoja</i>	91
<i>Dejavnost na področju bližnjega razvoja</i>	92
<i>Značilnosti uspešnih kolaborativnih skupin</i>	93
Muzej	93
POSREDOVANJE	94
IZIDI	95
<i>Učilniški primer</i>	95
OCENJEVANJE, NAPREDOVANJE IN UGANJEVANJE	96
<i>Skupne značilnosti</i>	97
Zaključek	98
Literatura	99
Viri	102

Drago B. Rotar, Informalno pridobivanje znanja	103
Informalno in antropološko	105
Transmisija in koherenca	108
Epistemè in družbena praksa	111
Šole, pristopi	116
Status realnosti ali sklep	120
Literatura	122
Taja Kramberger, Figure antiintelektualizma s posebnim ozirom na formalno in neformalno pridobljena znanja	127
Kristalizacija pojmovanja intelektualca in antiintelektualca v novejši evropski zgodovini	132
Poglavje iz ameriške zgodovine preučevanja antiintelektualizma	145
Spoznavanje in spoznavni procesi v formalnem in neformalnem izobraževanju	151
Transformacije izobraževanja, antiintelektualizem, neoliberalizem in sodobni svet	154
Neformalni epilog	161
Literatura	162
Viri	167
Petra Javrh, Pomen učiteljeve profesionalne odličnosti v neformalnem izobraževanju	169
Kaj vpliva na poklicno odločitev učitelja	172
Kdo dela na področju izobraževanja odraslih	174
Pomen trdne poklicne identitete	175
Poklicna socializacija naj pripravlja, usmerja in potrjuje v profesionalni odličnosti	177
Kolikšen del poklicne podobe učitelja je odličnost	180
Slovenske študije o profesionalnem razvoju učiteljev	182
Izkušnje o potrebni profesionalni odličnosti s področja dela z ranljivimi skupinami	186
<i>Nove poti do najbolj ranljivih odraslih</i>	189
<i>Zavezanost področju dela z ranljivimi odraslimi</i>	189
<i>Nujno je spodbujanje udeleženi k politični akciji</i>	190

Literatura	190
Viri	194
Helena Žnidarič in Barbara Kunčič Krapež, Ustvarjanje novih priložnosti za učenje – priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih poklicnih in strokovnih znanj	197
Namen priznavanja	198
Dve možnosti izvedbe priznavanja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja	202
<i>Priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij</i>	203
<i>Priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu poklicnega, strokovnega in višješolskega strokovnega izobraževanja</i>	204
Prepoznavnost sistema priznavanja neformalnega in priložnostnega znanja v Sloveniji	205
Zaključek	208
Literatura	209
Viri	210
Marko Radovan, Težave pri priznavanju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v Sloveniji – rezultati raziskave	211
<i>Razvoj priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v Evropski uniji in Sloveniji</i>	213
Rezultati empirične raziskave	216
<i>Rezultati kvantitativne raziskave</i>	216
<i>Rezultati kvalitativne raziskave</i>	219
Zaključki	222
Literatura	223
Viri	224
Polona Kelava, Neformalno pridobljeno znanje in njegovo priznavanje v predpisih in priporočilih	227
Priznavanje neformalno pridobljenega znanja	229
Priznavanje neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji	230
<i>Nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) in poklicni standardi</i>	231

<i>Neformalni indeks</i>	237
<i>Priznavanje neformalno pridobljenega znanja na fakultetah</i>	239
<i>Nacionalno ogrodje kvalifikacij (NOK) – Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK)</i>	240
<i>Mehanizmi za potrjevanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja</i>	243
Možnosti nadaljnega razvoja priznavanja neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji	245
Dokumenti Evropske unije	247
<i>Københavnska deklaracija</i>	249
SPOROČILO IZ MAASTRICHTA (2004)	249
SPOROČILO IZ HELSINKOV (2006)	250
SPOROČILO IZ BORDEAUXA (2008)	251
SPOROČILO IZ BRUGEA (2010)	254
Dokumenti Republike Slovenije	257
<i>Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2005–2008</i>	257
<i>Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, leto 2011</i>	260
<i>Dokumenti, ki ocenjujejo stanje in dosežke</i>	263
Od zahtev preko ocen do korakov naprej na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja	267
Neoliberalizem v dokumentih EU in Slovenije o poklicnem in strokovnem izobraževanju ter posebej o potrebi po uvajanju novih pristopov k priznavanju neformalno pridobljenega znanja	268
Zaključek	274
Literatura	276
Viri	279
O avtorjih	283
Janez Kolenc Gregorič †	283
Taja Kramberger	285
Tadej Vidmar	285
Bojan Žalec	286

12 ■ Neformalno učenje? Kaj je to?

Drago B. Rotar	286
Petra Javrh	287
Helena Žnidarič	287
Barbara Kunčič Krapež	288
Marko Radovan	289
Polona Kelava	289
Imensko in stvarno kazalo	291

Slika 1: Racionalni diskurz – kooperativno delovanje oz. pridobivanje znanja	55
Slika 2: Komunikacijske vsebine in kulturno izročilo (avtonomija)	57
Slika 3: Formalizacija avtonomnih trditev in kulturno izročilo	57
Slika 4: Specializirane argumentacije (šole) in kulturno izročilo	58
Slika 5: Model: Šola, država, družba – komunikacije med družbeno-izobraževalnimi sferami	60
Slika 6: Model: Šole in oblike komunikativnega delovanja	63
Slika 7: Figure antiintelektualizma	148
Slika 8: Antiintelektualni in kritično-refleksivni (intelektualni) dispozitiv skozi razmerje učitelj – učenec	159
Preglednica 1: Razlikovanje med dvema življenjskima svetovoma – avtonomijo in tradicijo	56
Preglednica 2: Osnovne oblike učenja	79
Preglednica 3: Značilne figure antiintelektualizma v času afere Dreyfus	135
Preglednica 4: Države EU glede na razvitost sistema priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja	214
Preglednica 5: Oprostitev opravljanja predmetov/dela programa glede na znanje, pridobljeno po drugih poteh	217
Preglednica 6: Oprostitev opravljanja predmetov/dela programa glede na vrsto institucije (v %)	218

Neformalno učenje? Neformalno izobraževanje? Neformalno znanje! Tema te znanstvene monografije je široka. Avtorji so antropologi, sociologi, filozofi, pedagogi, andragogi, zgodovinarji pedagogike in šolstva, zato vsebina posega na med seboj na prvi pogled zelo oddaljena področja, ravno to pa gradi nova spoznanja o neformalnem učenju, izobraževanju in nenazadnje znanju ter nudi podlago za nadaljnje razmišljanje o teh temah.

Od zgodovinskega pregleda o pomenu neformalno pridobljenega znanja od antike do 16. stoletja v uvodnem članku preko vprašanj emancipatoričnosti neformalnega izobraževanja in povezanosti neformalnega učenja z dialogom se pomudimo ob informalnem pridobivanju znanj v različnih diskurzih ter ob vlogi formalnega in neformalnega znanja v »postopkih« antiintelektualizma. Po učiteljih v neformalnem izobraževanju pa se zadnji trije prispevki v monografiji ukvarjajo s priznavanjem neformalno pridobljenega znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju in izobraževanju odraslih s treh različnih perspektiv.

Monografija je nastala kot eden izmed produktov temeljnega projekta Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanj (2011–2014). Prvotni vodja projekta je bil zdaj žal pokojni dr. Janez Kolenc Gregorič, zato si izposodimo vprašanja, ki si jih je na to temo zastavil s soavtorico njegovega prispevka:

»V kakšnih okoliščinah in v okviru katere vrste šole se lahko razvije spoznavna (kognitivna) misel, tj. misel kot živa akcija in ne kot prazna reprodukcija znanega? Kakšne osnovne zahteve morajo biti izpolnjene, da se miselni zastavek premakne z mesta in da se misel sproži? Kako delujejo in učinkuje-

16 ■ Neformalno učenje? Kaj je to?

jo politične intervencije, ki oblikujejo individualne in kolektivne emancipatorične vrednote, zmožne spoznavne (kognitivne) komunikacije?«

Monografija ponuja odgovore ali nastavke za razmišljanje v te in druge smeri. Zato se vedno znova sprašujemo o izvorih, možnostih in potencialih neformalnega učenja. Kaj je neformalno znanje? Je osvobajajoče ali obremenilno za posameznika? Za družbo?

Pomen neformalno pridobljenega znanja od antike do 16. stoletja

Importance of Non-Formally Acquired Knowledge from the Antiquity to the 16th Century

Tadej Vidmar

17

Povzetek

V zadnjem času se veliko pozornosti namenja načinom posredovanja in pridobivanja znanja, ki presegajo tradicionalne pristope in klasifikacije. Premik poudarka s formalnih oblik in metod izobraževanja ter učenja na neformalno in priložnostno učenje je očiten predvsem pri odraslih. Oblikujejo se nove smernice in zahteve, pri čemer postajajo zmeraj pomembnejša spoznanja o nujnosti učenja skozi vse življenje. Dve ključni komponenti takega pridobivanja znanja, poklicni razvoj in razvoj posameznikove osebnosti, so poznali že v drugih zgodovinskih obdobjih. V antični Grčiji in Rimu so poudarjali koristnost in nujnost pridobivanja znanja tudi po zaključku »formalnega šolanja«. Za srednji vek lahko ugotovimo, da je, ob upoštevanju dejstva, da je za vsakega od njegovih treh družbenih razredov veljal poseben, njemu lasten način pridobivanja in posredovanja znanja, tudi poudarjal nujnost in potrebnost razvoja tako poklicnega znanja in spretnosti kot posameznikove osebnosti. V času reformacije je bila postavljena nova paradigma razumevanja učenja na neformalen način, predvsem z zahtevama po individualiziranem vzpostavljanju stika z Bogom in po tem, da bi naj Sveto pismo prebirali verniki sami v svoji materinščini. S Trubarjem je v tem času pri nas prišlo do praktične izpeljave zahtev po pridobivanju znanja na neformalen način, saj je svoja dela zasnoval tako, da bi se lahko iz njih (na)učili brati vsi, ne glede na starost. Prav tako pa je – z namenom razvoja oziroma spreminjanja posameznikove osebnosti skozi vse življenje – zahteval redno branje Svetega pisma in drugih »svetih spisov«.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, vseživljenjsko izobraževanje, reformacija, srednji vek, formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje, poklicni razvoj, razvoj osebnosti, antična Grčija, antični Rim, trije redi

Abstract

Recently, a lot of attention has been focused on the methods of acquiring and transferring knowledge which exceed traditional approaches and classifications. A shift from emphasizing formal procedures and methods of education and learning to non-formal and informal learning is evidently prevailing in adult education. New trends are being formed and understanding of the importance of learning throughout life is growing. Two key components of attaining the knowledge in such a manner, namely professional development and development of an individual's personality, can be identified in other historical periods as well. In Ancient Greece and Rome, many educationalists pointed out the importance of acquiring knowledge after completed »formal schooling«. It was characteristic of the Middle Ages that the necessity of development of professional knowledge and skills as well as an individual's personality was emphasized, bearing in mind that each of the three social classes/orders had its particular and distinctive system of acquiring and transferring knowledge. At the time of the Reformation, a new paradigm of understanding learning using non-formal approaches emerged, particularly with its demand for individualizing contacts with the God and the demand for the faithful to read the Bible by themselves in their mother tongues. The famous Slovene Protestant Primož Trubar implemented and improved these ideas of acquiring knowledge using non-formal methods; he designed his works in the way that all, irrespective of age, could learn to read. He also demanded continuous reading of the Bible through one's entire life, with the purpose of developing or changing a personality of an individual.

Key words: lifelong learning, lifelong education, Reformation, Middle Ages, formal education, non-formal education, informal learning, professional development, personal development, Ancient Greece, Ancient Rome, three orders

Na področju vzgoje in izobraževanja se od konca 20. stoletja intenzivno oblikujejo nove smernice in zahteve, pri čemer se veliko pozornosti namenja izobraževanju, izpopolnjevanju in učenju odraslih. Sodobnost vnaša drugačno pojmovanje učenja in izobraževanja, katerega pomembna značilnost je, da se ne omejuje zgolj na učenje oz. izobraževanje v mladosti, ampak (vsaj) enako pozornost namenja času odraslosti in starosti. Pri odraslih je pri pridobivanju znanja in spretnosti očitno tudi premik poudarka s formalnih načinov in metod na bolj neformalne.

»Pomanjkanje raziskovanja na tem polju /učenju odraslih – op. a./ je še posebej presenetljivo z vidika dejstva, da so vsi veliki učitelji antičnih časov – Konfucij in Lao Zi na Kitajskem; hebrejski preroki in Jezus v bibličnih časih; Aristotel, Sokrat in Platon v antični Grčiji; Cicero, Evklid in Kvintilijan v an-

tičnem Rimu – bili učitelji odraslih, ne otrok. Zaradi izkušenj, ki so jih imeli z odraslimi, so razvili zelo drugačen koncept procesa učenja/poučevanja od tistega, ki je kasneje prevladoval v formalnem izobraževanju. Ti znameniti učitelji so dojemali učenje kot proces mentalnega poizvedovanja in ne pasivne recepcije posredovane vsebine.« (Knowles et al., 2005: 35–36)

V omenjenem kontekstu pa ima zmeraj večji pomen in vlogo tudi znanje, ki ga posameznik lahko pridobi priložnostno, pri čemer pa le-to vpliva na razvoj in spremembe posameznikove osebnosti. V splošnem je mogoče reči, da gre za obsežen premik od izobraževanja k učenju.

V drugi polovici 20. stoletja se je začel uveljavljati koncept vseživljenjskega učenja, smisel katerega je, da se posameznik uči in pridobiva različno znanje tudi po zaključku svojega formalnega izobraževanja, ne glede na stopnjo in obseg formalne izobrazbe. Tako naj bi pravzaprav znanje in spretnosti pridobival in razvijal vse do konca življenja (cf. Jarvis, 2004, 2007; Smith, 2001). Sam koncept vseživljenjskega učenja je sicer domislek sodobnosti, kar pa ne pomeni, da pred tem učenje, v taki ali drugačni obliki, ni bilo prisotno v vseh življenjskih obdobjih ali da tega posamezni avtorji v preteklosti niso zahtevali (npr. Dewey, 1916/1948) ali celo izdelali podroben koncept (npr. Comenius, 1966). Sodobni teoretiki in oblikovalci strategij izobraževanja in učenja v svojih razpravah na to žal večinoma pozabljajo.

Opredelitev vseživljenjskega izobraževanja/učenja

V dvajsetem stoletju je bila ena prvih vplivnejših definicij vseživljenjskega izobraževanja (*lifelong education*) oblikovana konec 70. let, po njej pa je treba vseživljenjsko izobraževanje razumeti kot proces osebnega, socialnega in profesionalnega razvoja v teku življenja posameznika, z namenom izboljšanja kakovosti življenja (cf. Jarvis, 2004: 64). Proti sredini 90. let je opazen premik od nadaljevalnega izobraževanja proti vseživljenjskemu učenju (cf. TIGHT, 2002: 39–42). »Sam koncept je skrajno begajoč, ker združuje individualno in institucionalizirano učenje. Učenje je mogoče razumeti kot individualni proces, ki se nadaljuje skozi celoto življenja – vseživljenjsko učenje. Učenje pa je mogoče razumeti tudi kot institucionalizirano in formalizirano, z drugimi besedami: izobraževalni sistem.« (Jarvis, 2004: 64–65) Po mnenju Jarvisa (ibid.: 47) vseživljenjsko izobraževanje ne bi smelo ločevati med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem, pri čemer v okviru EU prihaja do zmede na področju terminologije.

Zahtevo po učenju, ki bi moralo potekati skozi celotno posameznikovo življenje, je v 70. letih dvajsetega stoletja opredelil in v določ-

ni meri globaliziral UNESCO, ki je vzpostavil temeljne globalne smerice za razvoj omenjenega področja (cf. Jarvis, 2004; Watterston, 2006). Vseživljenjsko učenje (*learning throughout life*) bi »moralo odpirati nove možnosti za učenje vseh, in sicer v najrazličnejše namene, kar bi odraslim dalo drugo ali tretjo možnost, da zadovoljijo željo po znanju, lepoti ali prekašanju samega sebe.« (Delors, 1996: 103). Prizadevanja za znanje nihče, ne javne oblasti ne posamezniki, ne bi smel razumeti zgolj kot sredstva za uresničevanje določenega namena, ampak nasprotno, kot cilj sam po sebi (cf. Delors, 1996: 133). Na tej podlagi so bili definirani štiri »temeljni stebri«, na katerih je treba vzpostavljati in razvijati koncept vseživljenjskega izobraževanja/učenja (ibid.: 78–89):

- Učiti se, da bi vedeli (*learning to know*): dovolj široka splošna izobrazba in možnost poglobljenega dela z manjšim številom predmetov.
- Učiti se, da bi znali delati (*learning to do*): poklicna usposobljenost in širše sposobnosti (kompetence).
- Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti (*learning to live together*): razumevanje drugih ljudi, spoštovanje vrednot pluralizma, medsebojnega razumevanja in miru.
- Učiti se biti (*learning to be*): razvoj človekove osebnosti, neodvisno ravnanje, razsodno in odgovorno.

Na spremenjene družbene potrebe in zahteve v zvezi z izobraževanjem in učenjem so se dokaj hitro odzvale mednarodne institucije, med prvimi jih je identificirala in opredelila *Evropska iniciativa za vseživljenjsko učenje* (ELLI), ki je leta 1994 v Rimu organizirala prvo globalno konferenco o vseživljenjskem učenju. Vseživljenjsko učenje je bilo definirano kot kontinuiran proces podpore, ki spodbuja posameznike in jim omogoča, da pridobijo vse znanje, vrednote, razumevanje in spretnosti, ki jih bodo potrebovali v teku svojega življenja, ter da to znanje, vrednote in spretnosti uporabijo z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem v vseh vlogah, priložnostih in okoljih (cf. Watterston, 2006).

Obstaja precej opredelitev formalnega, neformalnega in informalnega izobraževanja oziroma učenja (cf. Colley et al., 2002). Kot pravi Rogers, je leta 1968 Coombs opredelil pojem neformalnega izobraževanja

»v kontekstu razširjenega občutka, da izobraževanju ne uspeva /.../, ne zgolj v deželah v razvoju, ampak tudi v tako imenovanih zahodnih (oz. severnih) družbah. /.../ Na Zahodu je imelo reformno gibanje različne oblike, v okviru načrtovanja in izdelovanja strategij v zvezi z izobraževanjem v deželah v razvoju od 1968 do ok. 1986 pa se je na neformalno izobraževanje gledalo kot na panacejo za vse bolezni izobraževanja v teh družbah. /.../ Večina institucij

za pomoč je vključila neformalno izobraževanje v svoj portfolio intervencij, pri čemer so bile vsote, porabljene zanj /.../, precejšnje. Mnogi so neformalno izobraževanje videli kot ‚idealno‘ obliko izobraževanja, v vseh pogledih veliko boljše od formalnega izobraževanja.« (Rogers, 2004)

Tridelna klasifikacija izobraževanja iz leta 1974 je bila videti tako (cf. Smith, 2012; Tight, 2002: 70–71):

- Formalno izobraževanje (*formal education*): Gre za hierarhično strukturiran »izobraževalni sistem«, ki poteka od primarne šole do univerze in vključuje specializirane programe in institucije za tehnično in poklicno usposabljanje.
- Neformalno izobraževanje (*non-formal education*): Pomeni vsako organizirano izobraževalno dejavnost izven uveljavljenega formalnega sistema, kjer je mogoče tudi opredeliti njegove udeležence in učne cilje.
- Priložnostno izobraževanje (*informal education*): Izraz opredeljuje dejansko vseživljenjski proces, pri katerem vsak posameznik pridobi vedenje (*attitudes*), vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevne izkušnje in izobraževalnih vplivov ter virov v lastnem okolju (družina, sosedi, delo, igra, tržnica, knjižnica, mediji).

Problematično pri omenjeni klasifikaciji je bilo, da je uporabljen termin *priložnostno izobraževanje* (*informal education*) in ne *učenje* (*learning*), pri čemer je bilo *izobraževanje* razumljeno kot »načrtovano in namerno učenje«, pri tem pa je *priložnostno izobraževanje* opredeljeno kot »vse tisto učenje, do katerega prihaja izven vsake načrtovane učne situacije – kot kulturni dogodki« (Rogers, 2004).

V zadnjem času je v pojmovanju neformalnega izobraževanja/učenja prišlo do neke vrste premika, saj se le-to oblikuje tako znotraj koncepta vseživljenjskega učenja kakor tudi v zahodnih postindustrijskih družbah, in ne več v družbah v razvoju; z namenom vključitve celote vseh oblik učenja in izobraževanja opredeljuje diskurz vseživljenjskega učenja tri oblike, namreč formalno, neformalno in priložnostno (ibid.). Ker so koncept vseživljenjskega učenja/izobraževanja z dvema glavnima ciljema, pomočjo ekonomski rasti in promociji aktivnega državljanstva, sprejele in privzele tudi sodobne države, so le-te in njihove ustanove zainteresirane za neformalno izobraževanje/učenje v okviru njegovega potencialnega prispevka k obema ciljema (ibid.).

Evropska unija je že konec 20. stoletja v raznih dokumentih začela kot eno svojih pomembnih nalog opredeljevati in tematizirati vseživljenjsko učenje (Jarvis, 2007: 69–70), ki je v tem okviru svojo konceptualizacijo doživelo v začetku 21. stoletja, in sicer v dokumentu z naslovom

Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Smernice, predstavljene v *Memorandumu*, so postale temelj za razumevanje in koncipiranje dejavnosti v zvezi z izobraževanjem in učenjem skozi vse življenje.

Kot najpomembnejši lahko izpostavimo dve nalogi, dva cilja vseživljenjskega izobraževanja oziroma učenja, namreč spodbujanje aktivnega državljanstva (tj. sodelovanje vseh sfer družbenega in gospodarskega življenja ter pripadnost družbi in možnost odločanja v njej) in spodbujanje zaposljivosti (tj. zagotavljanje in ohranjanje zaposlitve kot pogoja za neodvisnost, samospoštovanje in blaginjo posameznika) (ibid.: 5). *Memorandum o vseživljenjskem učenju* zahteva redefiniranje razumevanja vloge vzgoje in izobraževanja ter učenja, kajti samo tako bodo lahko posamezniki v celoti deležni ugodnosti in prednosti obeh pričakovanih ciljev vseživljenjskega učenja. Učenje mora biti bolj kot doslej integrirano v življenje odraslega (ibid.: 7). Vodilo snovalcev evropskega koncepta vseživljenjskega učenja je, da to »vidi vse učenje kot ‚brezšiven‘ kontinuum, od zibke do groba« (ibid.: 8). Koncept vseživljenjskega učenja je mogoče realizirati le v primeru, če so za učenje posamezniki motivirani, prav tako morajo biti izbiri vsakega posameznika odprte učne poti, kar pomeni, kot smo že povedali, redefinicijo razumevanja sistemov izobraževanja in usposabljanja, saj bi se morali ti prilagajati potrebam posameznikov, ne pa, da se morajo posamezniki prilagajati njim, kot je običajno (cf. ibid.: 7–8).

Sodobnemu konceptu vseživljenjskega izobraževanja/učenja je iminentna velika individualiziranost in možnost redukcije na izključno podrejanje interesom delodajalca ali porabnika, kar bi lahko izpostavili kot enega izmed večjih problemov. Kjer je poudarjen kolektivni napredek in razvoj, je to pogosto v kontekstu vzdrževanja ali pridobivanja ekonomske prednosti nekega nacionalnega gospodarstva (cf. Jarvis et al., 2004; Smith, 2001). Na omenjeno problematiko vsebine pojma vseživljenjsko učenje opozarja tudi OECD, ki v svoji definiciji zapiše, da vseživljenjsko učenje obsega vsa učna prizadevanja in trud v teku življenja; prav tako opozarja, da je lahko omenjeni termin, ki je v najširši rabi pogosto rabljen kot slogan, odprt za mnoge in zelo različne interpretacije (Policy Brief: Lifelong Learning, 2001).

Kot smo že dejali, je posebna pozornost namenjena dvema ciljema, namreč aktivnemu državljanstvu in poklicnemu razvoju, tj. zaposljivosti. V opredelitvah in ciljnih pa ni zaslediti vseživljenjskega učenja v funkciji osebne razvoja in rasti posameznika kot takega. Kot komponento, ki spodbuja razvoj posameznikove osebnosti, bi lahko v zelo naklonjenem in širokem razumevanju označili aktivno državljanstvo, ven-

dar se to razumevanje razlikuje od zahteve enega od štirih temeljnih stebrov, ki jih je opredelil UNESCO, kajti »kljub temu /.../ politični in konceptualni dokumenti EU še zmeraj ne predstavljajo uravnoteženega pristopa do vseživljenjskega učenja, saj zaposljivost in aktivno državljanstvo poudarjajo veliko bolj kot druga dva cilja« (Jarvis, 2007: 71). Četudi upoštevamo aktivno državljanstvo kot razvoj osebnosti, je lahko cilj koncepta vseživljenjskega učenja, kot ga je zasnovala Evropska unija, nekoliko vprašljiv. Omenjena cilja namreč lahko sovpadata in celo podpirata drug drugega, vendar obstaja možnost, da prevlada komponenta oziroma funkcija, ki je pragmatična, utilitaristična, ki jo zanimajo zgolj ekonomski interesi. Možnost redukcije ciljev, povezanih z razvojem in osebnostno rastjo posameznika, je v sodobnem času precejšnja. Prizadevanja držav so usmerjena predvsem v povečevanje gospodarske rasti, ekonomizacije družbe in reduciranja segmentov izobraževanja, ki so usmerjeni v formiranje in nadaljnji razvoj človeka kot človeka in kot posameznika.

Vseživljenjsko učenje ne bi smelo biti zgolj v funkciji večanja možnosti zaposljivosti in razvijanja kariere. Njegova naloga bi morala biti bodisi sorazmerno enakomerno upoštevanje obeh komponent bodisi bi moral biti večji poudarek dan razvoju osebnosti, kot ga opredeljujejo tri točke UNESCOVEGA programa, namreč za znanje (splošna in nato strokovna izobrazba), za spoštovanje vrednot pluralizma, medsebojnega razumevanja in miru ter za avtonomno in odgovorno ravnanje. Osebnost, ki omenjene lastnosti razvija, bo tudi bolj zaposljiva kot osebnost, pri kateri je težišče izobraževanja in razvoja na zaposljivosti in poklicnih kompetencah. V nadaljevanju bomo analizirali možnosti za pridobivanje znanja na neformalen način in njegov pomen v obdobju antike (na primeru stare Grčije in Rima), srednjega veka in reformacije.

Antična Grčija

Grško razumevanje vzgoje in izobraževanja pravzaprav že od najstarejših časov izhaja iz dveh funkcij, ki so ju pripisovali procesu vzgoje v najširšem pomenu besede in ki jima lahko sledimo že v arhaični čas, namreč vzgoja in izobraževanje kot osebni, moralni razvoj posameznika ter kot priprava na poklic oziroma praktično delovanje. V antični Grčiji je bilo pri vprašanih vzgoje in izobraževanja ter moralnega razvoja človeka kot cilj zmeraj prisotno razmišljanje o formiranju, oblikovanju »višjega« človeka (cf. Schwenk, 1996: 182). Grški izraz za to, kar v sodobni terminologiji označuje besedna zveza »vzgoja in izobraževanje«, je bil *paideía*. Ščasoma *paideía* ni pomenilo več zgolj vzgoje in iz-

obraževanja otrok, ampak je veliko bolj začelo označevati proces razvoja in »oblikovanja« posameznika v najširšem smislu (informativnem in formativnem ter kot osebno rast in duhovni razvoj), kot rezultat vzgojnega in izobraževalnega prizadevanja, ki traja skozi vse življenje (cf. Marrou, 1965; Schwenk, 1996). Predvsem od dobe helenizma naprej pa je bilo tisto, kar izraz označuje, razumljeno tudi v ciljnem pomenu in ne več zgolj kot proces oziroma pot. Za helenističnega človeka bivanje ni imelo pomembnejšega cilja od prizadevanja za oblikovanje kar se da »popolne« osebnosti, tako v telesnem kot duševnem smislu (cf. Schwenk, 1996). Kasneje so tako predstavo o pomenu vzgoje in izobraževanja za človekovo življenje in njenem cilju od Grkov prevzeli Rimljani.

Cilj klasične vzgoje je vzgojiti človeka, da bi bil človek v »celoti«, prizadeva se oblikovati njegovo telo in dušo, čustva in razum, značaj in duha. So se pa ljudje v antiki zavedali antinomije med totalitarnimi zahtevami po izobraževanju telesa na eni strani in zahtevami po izobraževanju duha na drugi strani (več o tem Vidmar, 2009: 37). Ravnotežje med tema dvema komponentama ni bilo v praksi nikdar v celoti realizirano, zmeraj je ostajalo ideal, ki pa se mu niso nikdar odpovedali – to željo in definicijo ideala je izvrstno izrazil pesnik Juvenal v 2. st. n. št., ko pravi: »Moliti je treba, da bi bil zdrav duh /*mens sana*/ v zdravem telesu /*in corpore sano*.« (Juvenalis in Persius, 1928: 218)

Grški misleci so se zmeraj znova spraševali, na čem temeljijo vrednote človeka, pri čemer so nekateri trdili, da so odločilne naravne danosti in pouk, drugi, da so še druge tri alternative, in sicer urjenje, naključje ali neposredno božje posredovanje. Protagori je pripisana naslednja formulacija: »Za izobraženost /*didaskalia*, kar Sovrè prevaja kot »učitelju«, kar ni najustreznejše – op. a./ sta potrebna naravni dar in vaja. /.../ Z učenjem je treba začeti v mladih letih.« (Sovrè, 1988: 145) Demokrit pa je dejal: »Narava in vzgoja sta si podobni: tudi vzgoja preobrazi človeka in ustvari po izobrazbi drugo naravo.« (ibid.: 220) Sicer je utilitarizem sofistom preprečeval, da bi se s čimer koli bolj poglobljeno ukvarjali, so pa kljub temu vzpostavili eno izmed najpomembnejših potez grške misli, tj. smisel za razumske meje in za človekovo naravo, utemeljili so humanizem (cf. Marrou 1965; Schwenk 1996).

V arhaični, homerski dobi je bila priprava na poklic osnovno vodilo tako ljudstva kot plemstva, medtem ko je bilo pravzaprav samo za plemstvo »predvideno« razvijanje, oblikovanje moralnih lastnosti, vrlin. Glavni cilj oziroma ideal, doseganju katerega je bilo posvečeno vse življenje, je bila vrlina (*areté*). Za homerske junake je bila *areté* tista, ki je člo-

veka naredila pogumnega, heroja. Objektivno merilo, s katerim so vrlino merili, je bila slava. V skladu z normami homerske etike si ni bilo dovolj slave zgolj pridobiti, vsaj tako pomembno je bilo pridobljeno slavo tudi obdržati (več o tem Vidmar, 1995: 43–44).

Antična misel je prezirala strokovno, poklicno usmeritev, pri čemer je šlo za zavračanje in ne za nepoznavanje, saj sta tako grška kot rimska vzgoja zahtevali oblikovanje človeka kot človeka, ki bi bil nekoč zmožen opravljati katero koli delo in izvršiti poljubno nalogo. Vnaprej pa posameznik ni smel biti omejen na določeno strokovno izobrazbo. Tako imenovana klasična vzgoja si je prizadevala vsestransko razviti človekovo bistvo, kar bi posamezniku omogočalo uresničiti vsako zahtevo, ki bi jo postavilo življenje, družba ali bi bila posledica njegove proste izbire (cf. Marrou, 1965: 329).

Stari Grki se niso učili niti branja in pisanja niti glasbe niti športne vzgoje oziroma naj se jih ne bi učili zaradi tega, da bi obvladali veščino, da bi bili strokovnjaki in bi jo pridobitno uporabljali, ampak da bi jih to plemenitilo, oblikovalo, kot je to opredelil Platon v *Protagori*: »Slehernega od teh naukov se namreč nisi naučil zavoljo veščine (*téchne*), da bi postal v njej strokovnjak, temveč zaradi izobrazbe (*paideia*).« (Platon, 2004b: 771) Za dosego omenjenega ideala so si predvsem prizadevali tisti, ki so imeli za to čas, ki niso bili obremenjeni s skrbjo za preživetje in vsakodnevni zaslužek. V stari grščini se je »ustvarjalni« prosti čas, ki je bil namenjen za izobraževanje, samoizpopolnjevanje in moralni razvoj, imenoval *scholé*, istočasno pa je ta termin lahko označeval tudi kraj, kjer so te dejavnosti potekale. V pozni antiki in v srednjem veku je latinizirana oblika *schola* začela označevati le še kraj, kjer poteka izobraževanje, in to predvsem izobraževanje otrok in mladine.

Eden izmed prvih, ki je v svojem pedagoškem konceptu predvidel učenje, študij, načrtni osebni razvoj tudi po zaključenem procesu izobraževanja, je bil grški filozof Platon. V svoji viziji idealne državne ureditve in zakonodaje je med drugim predvidel in izdelal tudi natančno vzgojno in izobraževalno pot posameznika. Posebno pozornost je posvetil najvišjim slojem prebivalstva, tj. čuvarjem in še posebej vladarjem oziroma filozofom; po njegovem trdnem prepričanju namreč najvišjih mest v državi nikakor ne smejo zasedati ljudje, ki niso »ustrezni«, tj. ki so bodisi neizobraženi bodisi taki, ki bi se zgolj izobraževali in ne bi imeli nobenega stika z realnostjo, s prakso: »Za upravljanje polisa niso nikoli dovolj ustrezni ljudje, ki so neizobraženi in nimajo izkušnje resnice, pa tudi ne ljudje, ki jim dopuščamo, da se do konca (življenja) posvečajo izobraževanju; prvi zato ne, ker v življenju nimajo enega cilja, na katere-

ga bi morali meriti pri vsem, kar delajo tako zasebno kot javno, drugi pa zato ne, ker ne bodo (ničesar) delali prostovoljno, saj mislijo, da so se še živi odselili na Otoke blaženih.« (Platon, 2004a: 1165–1166).

V skladu z njegovim konceptom vzgoje in izobraževanja se morajo izobraževati tako dečki kot tudi deklice, kar je ena izmed prvih zahtev – in za veliko časa tudi edina – po enakopravnosti spolov v izobraževanju. Platon je prepričan, da so moški in ženske enako upravičeni do opravljanja najvišjih funkcij v državi, saj se med seboj razlikujejo zgolj fizično in ne morebiti tudi intelektualno (ibid.: 1113–1114). Zaradi tega morajo biti moški in ženske deležni enakega izobraževanja in urjenja. Če sta bili moškimi, kot pravi, dani muzična umetnost (*mousiké*) – kamor se spadale tako umetnosti v sodobnem pomenu besede, kot tudi nekatere izmed tistih vsebin, ki so jih kasneje začeli označevati s sintagmo *enkýklios paidéia* oziroma enciklično izobraževanje – in telesno urjenje (*gymnastiké*), potem je, tako Platon: »treba ti dve veščini /*téchnai*/ nakloniti tudi ženskam, prav tako pa tudi to, kar je povezano z vojskovanjem – in nato jih je treba uporabljati na enak način (kot moške).« (ibid.: 1110)

Platon se izrazito zavzema za državljanske vrline političnega življenja, ki jih je potrebno gojiti in ohranjati *vse življenje*. Pravilno vzgojen je tisti, kogar vodi pot »h kreposti /*areté*/ in v dečku zbuja željo in hrepenenje, da bi postal popoln prebivalec polisa ter bi znal s pravico vladati in se pokoravati.« (Platon, 2004c: 1366) Verjame tudi, da so dobri ljudje skoraj zagotovo proizvod oziroma rezultat pravilne vzgoje, sama vzgoja (*paidéia*) pa je, kot sam pravi, »prva od najlepših dobrin, ki so jih lahko deležni najboljši možje.« (ibid.: 1366–1367) Lahko se sicer zgodi, da človek zaide s prave poti ali pa, da vzgoja ni bila primerna, vendar lahko eno in drugo popravimo; vsakdo pa si mora za to prizadevati »vselej, skozi vse življenje, /.../ po (svoji) moči.« (ibid.: 1367) Tako muzična umetnost kot telesno urjenje sta namenjena razvoju človekove osebnosti, osebnosti rasti (Platon, 2004a: 1076).

Institucionalno izobraževanje vladarjev/filozofov poteka neprekinjeno do njihovega petintridesetega leta starosti (posebej zanje se začne, ko so stari dvajset let) (ibid.: 1181). Tisti, ki so prestali vse preizkuse in študije, se morajo zatem petnajst let ukvarjati s praktičnimi zadevami vodenja države, po preteku te dobe, torej ko so stari okrog petdeset let, pa se lahko ponovno ukvarjajo z izobraževanjem, izpopolnjevanjem samih sebe itn. (ibid.: 1183–1184).

Aristotel je bil ob Platonu eden prvih mislecev, ki je sprožil vprašanje, ali je cilj vzgoje in izobraževanja razvoj osebnosti ali gre bolj za pripravljanje posameznika na delo oziroma poklic; ali naj bo izobraževanje

usmerjeno bolj realistično, v življenje, kot sam pravi, ali bolj humanistično, v smeri vrline (Aristotel, 2010: 662), in naj torej zavrača vse, kar preprečuje doseganje vrline, posebej še ponižujoče delo telesa in vsako vrsto telesne ali intelektualne specializacije: »Velika razlika je tudi v tem, zakaj nekdo nekaj počne ali se uči. Če namreč nekaj počne zavoljo samega sebe ali zavoljo prijateljev ali zaradi vrline (*areté*), to ni nevedno svobodnega človeka, tisti, ki kot to isto počne zaradi drugih, pa bi lahko pogosto ustvaril vtis, da opravlja delo dninarja ali sužnja.« (ibid.: 664)

Po Aristotelovem prepričanju je do sreče, do najvišjega možnega stanja oziroma do samoizpolnitve, možno priti le v prostem času (*scholé*) (Aristotel, 2002: 315–317). Vse delo in opravila, vse človekove aktivnosti morajo biti usmerjene v to, da bi mu omogočale, da bi v prostem času doživel najvišjo stopnjo življenja, ki je zanj možna (Aristotel, 2010: 666–667); ta obstaja v čisti intelektualni dejavnosti (*theoría*), ki dejansko pomeni nezainteresirano iskanje modrosti in znanja in ne vsebuje zgolj študija in raziskovanja, ampak tudi ustvarjalna prizadevanja na področju umetnosti in književnosti ter užitek, ki sledi spoštovanju popolnega in lepega (cf. Curtis & Boulwood, 1970: 42). Izobraževanje obstaja istočasno v oblikovanju (razvijanju) moralnega in duhovnega, pri čemer je treba upoštevati naslednje principe (Aristotel, 2010: 663–664):

- Od koristnih stvari se je treba učiti (nujno) potrebne.
- Tudi nekatere svobodne umetnosti in znanosti se morejo učiti do neke mere.
- Ne v teoriji ne v praksi pa ne sme biti nič početo zaradi dobička ali plačila, saj to oropa duha prostega časa in ga poniža.

Program encikličnega izobraževanja je imel v bistvu dve funkciji, namreč državljansko vzgojo in neke vrste pripravo za nadaljevanje izobraževanja. Ločevanje med svobodnimi in nesvobodnimi dejavnostmi, kakor jih je opredelil Aristotel v 8. knjigi *Politike*, je ključno v kontekstu opredeljevanja pojma, namena in vsebin encikličnega izobraževanja. Znanje in veščine, katerih namen ni pridobitev vrline, je Aristotel poimenoval obrtniško, mednje prišteva tudi mezдно delo – vse to odzema mišljenju prosti čas.

Stari Rim

Rimljani so v skladu s svojo pragmatično, utilitarno usmerjenostjo pripravili na življenje, tj. poklic, že od najstarejših časov predpostavljali vsakršnemu osebnemu razvoju (cf. Marrou, 1965; Reble, 2004). Značilno za Rim je, da je šele v 2. stol. pr. n. št. začel sprejemati grško znanje, vzgojni koncept in terminologijo – grško besedo *téchne* so tako prevedli

z *ars*, ki je začela dobivati splošen pomen v smislu dejavnosti, znanja (tehnik), ki se jih je možno naučiti. Na ta način so Rimljani prevedli tudi *enkýklios paidéia* v *artes liberales*, tj. »svobodne umetnosti«. Prvi je ta izraz v pomenu programa splošnega izobraževanja uporabil Cicero (več o tem Vidmar, 2009).

V Rimu je bil znani rimski govornik in teoretik retorike Kvintilijan prvi, ki je omenil pomembnost neformalnega izobraževanja in učenja, ko je trdil, da je »prosti čas« prav tako pomemben za oblikovanje mladeniča kot ure, ki jih prebije v šoli ali v družbi pedagoga (Quintilianus, 1922: 7–21). Mladenič se v šoli, kjer je mnogo učencev, ne uči samo tistega, o čemer ga poučuje učitelj, ampak zaznava in sprejema tudi stvari – npr. hvalo za marljivost, grajo –, ki veljajo drugim učencem, za napake (ibid.). Kvintilijan je izenačil za splošnoizobraževalni pouk sekundarne stopnje značilne *artes* z grško *paidéia*, pri čemer je tudi dokončno opredelil pomen *enkýklios* kot »zaokrožen«, in jih poimenoval *orbis doctrinae*: »Mislim, da moram na kratko spregovoriti še o drugih umetnostih, v katerih je treba poučevati dečke, preden jih damo učitelju govorništvu, da nastane tisti krog znanosti /*orbis doctrinae*/, ki ga Grki imenujejo *ἐγκύκλιος παιδεία*.« (ibid.: 56) Razumel jih je kot vsebino tistih disciplin, ki so združene v krog oziroma celoto splošne, skupne izobrazbe, v smislu, da same ne služijo nikakršnemu poklicnemu namenu, ampak kot »čiste« omogočajo »uporabne« znanosti in so podlaga najvišji znanosti – govorništvu.

Srednji vek

Na severu Evrope in v severni Afriki so bili tamkajšnji »barbarski« osvajalci bolj zvesti tradiciji in so svoje otroke vzgajali izključno v skladu z lastnim izročilom, ki je vsebovalo predvsem obvladovanje vojaških veščin, rokovanje z orožjem ter posnemanje slavnih zgledov prednikov. Barbarska ljudstva, ki so se naseljevala izven Italije – predvsem v Galiji –, so bila do klasične kulture večinoma indiferentna in so jo v glavnem pustila »životariti« do njenega propada oziroma do kasnejše renesanse v dobi Karla Velikega (cf. Riché, 1981).

Ena izmed značilnosti srednjega veka je bila delitev družbe v tri razrede, stanove oziroma rede (*ordines*) (cf. Duby, 1985; Riché, 1979). To družbeno delitev je konec 10. stoletja jedrnatno opredelil angleški menih Aelfric: »*Laboratores* so tisti, ki nas s svojim delom oskrbujejo s hrano, *oratores* tisti, ki prosijo za nas pri Bogu, *bellatores* tisti, ki varujejo naša mesta in branijo našo zemljo pred vojsko, ki nas napada.« (Aelfric, 1999: v. 723–733; v.: Duby, 1985: 128–129) V okviru te ureditve je imela vsaka

izmed socialnih skupin svojo lastno notranjo strukturo in je bila strogo omejena v svojem odnosu do druge skupine. Posamezni red je bil središče specifičnih pogledov in navad, prav tako tudi družbenih ustanov in ustanov vzgoje in izobraževanja, ki so dajale unikaten značaj tako kleriški kot viteški ali kmečki vzgoji. Pri tem so le-te specifično in individualno opredelile pripadnost in značilnosti vsakega posameznega stanu (cf. DUBY 1985). Za vsakega izmed treh stanov je bila značilna lastna organizacija vzgoje in izobraževanja oz. usposabljanja, ki je izhajala iz redu/stanu pripisanih potreb. V bistvu smemo o izobraževanju v sodobnem pomenu besede govoriti le pri šolanju v okviru reda duhovščine. Tako duhovščina – še posebej menihi – kot tudi plemstvo so, bodisi na formalni bodisi na neformalni ravni, na določen način skrbeli za to, kar danes opredeljujemo kot vseživljenjsko izobraževanje/učenje.

Šolanje v okviru reda »tistih, ki molijo«, tj. duhovščine, je bilo sicer predvsem namenjeno zadovoljevanju poklicnih potreb, je pa istočasno predstavljalo tudi pridobivanje splošne izobrazbe (grška *enkjklisos paideia* oz. latinske *artes liberales*). Po zaključku predvidenega šolanja je predvsem pri redovnikih identificirati izrazito težnjo, da se z izobraževanjem oziroma učenjem ne bi prenehalo. Očitna je tudi sprememba funkcije učenja oziroma izobraževanja, ki bi naj bilo predvsem v vlogi osebne in ne več toliko poklicnega razvoja. Temelji za to so se začeli vzpostavljati v 5. in v 6. stoletju, ko so utemeljitelji redovništva na Zahodu zahtevali vsakodnevno branje raznih tekstov. V kasnejših stoletjih se odnos do učenja ni bistveno spreminjal, razširil pa se je tudi na t. i. svetno duhovščino. Zahteve po rednem branju Svetega pisma in drugih »svetih spisov« so bile v funkciji razvoja osebnosti, za izkazovanje in utrjevanje pobožnosti so namreč služile molitve. Tudi sam izraz »branje« (*lectio*) bi lahko v kontekstu vseživljenjskega učenja/izobraževanja posodobili v »učenje«.

V 4. stoletju je v Egiptu Pahomij ustanovil prvi samostan, kar je bolj ali manj pomenilo konec puščavništva. V svojem *Pravilu za menihe* je zahteval, naj nepismenega kandidata za vstop v samostan starejši izobražen menih tri ure dnevno učiti brati:

»Kdor bo v samostan vstopil neuk /*rudis*/, naj bo najprej poučen o pravilih, ki jih mora upoštevati. /.../ Če ne pozna črk, naj gre ob primi, terci in seksti k nekemu, ki more poučevati in /.../ se, z vso dolžno hvaležnostjo, kar najmarljiveje uči. /.../ Potem naj mu bodo napisane črke, zlogi, glagoli in samostalniki. Če noče brati, ga je k temu treba prisiliti! V samostanu naj ne bo nikogar, ki se ne bi učil brati (*discat litteras*).« (Pachomius, 1846: st. 291–292)

Z Benediktom iz Nursije, ustanoviteljem reda benediktincev, doseže prej omenjena zahteva, naj se menihi vsak dan posvečajo branju, kar pravzaprav pomeni, naj se učijo (in s tem skrbijo za svoj »osebni razvoj«), svoj vrh. Okrog leta 525 je napisal pravilo – z njim je postavil institucionalne temelje nadaljnjega razvoja redovništva v Evropi –, v katerem je predvidel branje, torej učenje, kot enega izmed temeljev življenja menihov: »Brezdelje je sovražnik duše, zaradi tega se morajo v določenem času bratje zaposliti z ročnim delom, v določenih urah pa z branjem svetih spisov.« (Benedictus, 1847: st. 703A) Prav tako morajo ob nedeljah »vsi brati« (*lectioni vacent omnes*), razen tistih, ki imajo druge dolžnosti (ibid.: st. 704B). Enaka pravila kot za moške so v tem času veljala tudi za ženske, za redovnice (cf. Arelatensis, 1865: st. 1109C–D).

Kar se tiče poudarjanja pomena branja/učenja in posameznikove potrebe po njem, je v 7. stoletju papež Gregor I., za kontekst svetne duhovščine eden pomembnejših utemeljiteljev srednjeveške krščanske misli, v svojem delu *Pastoralno vodilo* zapisal: »Vse to pa bo duhovni voditelj prav opravljal, tako bo, poln duha božjega strahu in ljubezni, sleherni dan premišljeval (*studiose meditetur*) zapovedi Svetega pisma. /.../ Ker je nesporna resnica, da srce v trušču zunanjih opravkov v sebi peša, si mora nenehno prizadevati, da se z marljivim učenjem vzravnava.« (Gregorij Veliki, 1984: 56–58). Podobno je razmišljal in tudi zahteval opat Smaragd v svojem delu *Okras menihov*, namreč, da je branje, tj. učenje, izobraževanje tisto, ki pomaga človeku razvijati samega sebe: »Vsakršno napredovanje je rezultat branja (*lectio*) in razmišljanja (*meditatio*). /.../ Branje Svetih spisov prispeva dvojno darilo. Izobražuje namreč razumevanje duha (*intellectum mentis*) in od ničevosti sveta oddaljenega človeka privede do ljubezni do Boga /.../. Sveto pismo na določen način raste z bralci, nevedni bralci (*rudes lectores*) ga spoznavajo, učeni (*docti*) pa zmeraj znova odkrivajo.« (Smaragdus, 1851: st. 597C–598A). V kasnejših stoletjih so avtorji ponavljali tovrstne misli in se jih držali.

Fizično sposobne in za vojaški poklic primerne sinove je red »tistih, ki se vojskujejo«, tj. plemstvo, redko pošiljal v šole. Kot enega izmed razlogov za to lahko navedemo tudi, da so morali biti ti otroci že od mladosti naprej v celoti drugače vzgajani in usposabljeni, kot je bil to običaj v obstoječih šolah (ki jih je organizirala in vodila duhovščina). Telesno urjenje, pouk v vojaških veščinah ter ravnanje z orožjem niso bili niti predvideni, kaj šele izvajani: »V kratkem so ga urili (*erudiretur*) na posveten način (*saecularibus exercitiis*), kot je običaj za plemiške dečke.« (Odo, 1853: st. 645A) Med urjenjem so mladeniči večkrat preizku-

šali svoje moči in znanje z vrstniki (cf. Specht, 1895: 232). Mladi plemič je moral v teku svojega »izobraževanja« oziroma urjenja absolvirati tri stopnje (cf. Good in Teller, 1969; Müller-Freienfels, 1932):

- Paž: S približno sedmim letom starosti je deček postal paž; učil se je streči pri mizi, loviti divjad, igrati šah.
- Oproda: Naloga oprode, kar je postal nekako s štirinajstim letom starosti, je bila skrb za vitezovo orožje ter njegovega konja; nadaljevalo se je tudi urjenje v veččinah »paževske« stopnje.
- Vitez: V starosti okrog dvajset let je mladenič s posebnim obredom postal vitez in prejel simbolična znamenja viteškega stanu (meč in ostroge).

V takšnih družbenih razmerah je odraščal tudi bodoči frankovski kralj in cesar Svetega rimskega cesarstva Karel Veliki, ki je bil v mladosti vzgajan v skladu s frankovsko plemiško tradicijo, kar pomeni izključno v telesnem urjenju in vojaških veččinah. Kot pravi njegov biograf Einhard, se je brati in pisati naučil šele v zrelih letih, vendar je imel do učenja in izobraževanja posebno afiniteto: »Med katerimi /jeziki – op. a./ se je latinskega naučil tako dobro, da ga je govoril enako kot materinščino; grški jezik pa je bolje razumel kot govoril. /.../ S svobodnimi umetnostmi se je zelo intenzivno ukvarjal. /.../ Poskušal je tudi pisati in je imel zato zmeraj tablice in pergamentne zvezke v postelji pod zglavnikom; ko je imel kaj prostega časa, je privajal roko oblikovanju črk, vendar to delo, napačno zastavljeno in prepozno začeto, ni bilo uspešno.« (Einhard, 1992: 90) Pripadniki reda »tistih, ki se vojskujejo«, tj. plemstvo, vitezi, so se morali, da so ohranili kondicijo in spretnost, redno in nepretrgoma uriti v pridobljenih veččinah oziroma spretnosti ravnanja z orožjem. To so počeli vse do pozne starosti oziroma dokler so (z)mogli.

V srednjem veku so dekleta iz plemiških družin temeljna znanja pridobivala večinoma doma, kjer so jih učili hišni učitelji. Znanje latinskega jezika je bilo sicer še zmeraj pomembno, so pa pozornost zmeraj bolj začele pritegovati ljubezenske pesmi in viteški romani v ljudskih jezikih. Tipičen primer izobraževanja plemkinje najdemo v delu *Tristan* Gottfrieda iz Strasbourga, kjer opisuje vzgojo Izolde. Že zgodaj, kot otroka, jo je začel izobraževati domači kaplan v branju in pisanju, francoščini in latinščini; dvorni pevec jo je poučeval v uglajenem obnašanju, igranju na harfo, v petju, pisanju pisem in v pesnjenju kancon (Strassburg, 1873: v. 7965 – 8145; v.: Specht, 1895).

Tudi znotraj reda »tistih, ki delajo«, tj. delavcev, so obstajale razlike med posameznimi podskupinami, na katere se je ta razred delil. V glavnem so najnižji status imeli kmetje. V bistvu se je pri ljudstvu, kmečkem

prebivalstvu, vzgoja v najširšem pomenu besede omejila na dve nalogi, na praktično pripravo na življenje, za kar so bili zadolženi starši oziroma skrbniki, in moralno oblikovanje posameznikov, za kar je bila zadolžena duhovščina (cf. Limmer, 1958; Riché, 1979). Zaradi strahu pred malikovalstvom v cerkvah dolgo časa ni bilo kipov, sčasoma pa je Cerkev sprejela naslikane in izklesane podobe, ki so dobile tudi ime *Biblija revežev* ali »nema pridiga«, njihov namen pa je bil, da bi z njihovo pomočjo preprosti verniki bolj dojel biblične teme (cf. Dhondt, 1968; Grundmann, 1958; Riché, 1979; Specht, 1895). Vsi kleriki, ki so poznali pomen govorništvu, so v pridigi videli najučinkovitejše sredstvo za pridobivanje ljudi za krščanstvo. Pridige v ljudskem jeziku večinoma niso ohranjene; škofje so v zvezi s pridiganjem v svojih navodilih duhovnikom naročali, naj ti isti izmed duhovnikov, ki »poznajo«
Sveto pismo, le-tega razlagajo, ostali pa naj ljudi prepričujejo, naj se odvrčajo od zla, naj delajo dobro in naj si prizadevajo za mir (cf. Riché, 1979: 323–324).

Reformacija

Z zahtevama po individualiziranem vzpostavljanju stika z Bogom in po tem, da bi naj Sveto pismo prebirali verniki sami v svoji materinščini, je reformacija postavila novo paradigmo razumevanja učenja skozi vse življenje, ki pravzaprav implicira nekatere komponente sodobnega koncepta vseživljenjskega izobraževanja/učenja. Če pa pogledamo in analiziramo vprašanja izobraževanja in učenja odraslih, so se protestanti v Nemčiji z njimi bolj ali manj uspešno soočali oziroma so jih bolj ali manj tematizirali. Nemški protestantski pedagogi so največ pozornosti namenjali sekundarni stopnji izobraževanja, delno tudi terciarni stopnji, predvsem zaradi velikega pomanjkanja izobražencev, tj. učiteljev in duhovnikov, zelo malo ali skoraj nič pa se niso ukvarjali z opismenjevanjem in drugimi oblikami izobraževanja in učenja odraslih.

Relativno kmalu je Martin Luther kot utemeljitelj in vodilni predstavnik reformacije spoznal, da je za širjenje vere ter za ohranjanje raznih cerkvenih in posvetnih poklicev nujna (re)organizacija šolstva, izobraževanja nasploh. Sam lastnih pedagoških pogledov sicer ni niti razvil niti predstavil v programski obliki ali sistemu, so pa njegove misli imele močan vpliv na razvoj teorije in prakse vzgoje in izobraževanja v državah, ki so sprejele reformacijo. Bil je prepričan, da sta vzgoja in izobraževanje stvar treh temeljnih družbenih institucij, namreč družine, šole in cerkve, izmed katerih ima vsaka svoje poslanstvo in naloge, dolžnosti, pa tudi pravice (cf. Bertin, 1961; Roth, 1898). Na področje vzgoje in izobraževanja je Luther javno posegel s svojo avtoriteto, ko je postalo očitno, da

kljub vsem dobrim željam ter možnostim individualizacije religije ljudje svojim otrokom iz lastnega vzgiba ne bodo omogočali izobraževanja, jih pošiljali v šolo, prav tako pa šol tudi ne bo nihče prostovoljno vzdrževal.

Leta 1520 je Luther v odprtem pismu nemškemu plemstvu z naslovom *Krščanskemu plemstvu nemške narodnosti o izboljšanju krščanskega stanu* izrazil željo, naj bi se tako dečki kot dekllice vsakodnevno vsaj eno uro učili Sveto pismo (cf. Luther, 1520/1975). Nato je čez štiri leta (1524) napisal okrožnico z naslovom *Mestnim svetnikom vseh mest Nemčije, da morajo ustanovljati in vzdrževati krščanske šole*, v kateri nalaga predvsem mestnim oblastem skrb in dolžnost za šolstvo in izobraževanje v najširšem smislu (cf. Luther, 1524/1975). V skladu z zahtevami okrožnice bi morala biti ena izmed najpomembnejših nalog posvetnih oblasti, da bi povsod, kjer je to mogoče, ustanovljale šole za dečke in dekllice, kamor bi se ti hodili vsakodnevno izobraževati za uro ali dve. Pravi, da je na žalost največji del staršev nespreten, in da sam ne ve, kako naj otroke vzgaja in poučuje. Po drugi strani pa, četudi bi bili starši spretni in bi hoteli otroke sami poučevati, zaradi drugih poslov in opravil nimajo za to niti časa niti prostora. Tako jih nuja prisili, da imajo preproste vzgojitelje, pa še to le premožnejši. V nadaljevanju navaja ugovor, da bi gotovo vsakdo želel sam vzgajati in poučevati svoje hčere in sinove, na to pa odgovarja, da je to sicer res, vendar je velika verjetnost, da bo rezultat tega procesa teleban. Če pa dajo starši otroke v šolo, kjer so »izobraženi« učitelji in učiteljice, kjer poučujejo jezike in »druge umetnosti«, kjer bodo slišali zgodovino in pregovore vsega sveta, si bodo otroci izoblikovali svoje mnenje in se bodo znali v teku življenja ravnati z »božjim strahom«. Vzgoja na domu, ki poteka doma brez take šole, nas po Luthrovem pričanju naredi modre s pomočjo lastne izkušnje; preden pa se to zgodi, »bomo že stokrat mrtvi, saj je za lastno izkušnjo potrebno veliko časa« (ibid.: 172–174).

Na ozemlju današnje Slovenije so v času reformacije vladale drugačne razmere kot v Nemčiji. Deželni vladarji (ki so imeli zakonodajno in upravno moč) so bili Habsburžani, ki so ostajali katoličani, deželno plemstvo pa je bilo pretežno protestantsko ali pa je bilo protestantizmu vsaj naklonjeno. Zaradi tega je imelo deželno plemstvo velike težave z uveljavljanjem določenih zahtev, ki so bile tam, kjer je deželni oziroma državni vladar pristopil k protestantizmu, skorajda samoumevne oziroma so bile v pristojnosti deželnih knezov (cerkvena ureditev, organizacija šolstva, finančne zadeve itn.). Ilustrativna je situacija na Kranjskem, kjer je mogoče dobiti vtis, da deželno plemstvo bodisi res ni imelo

zadostnih materialnih sredstev, potrebnih za vzpostavitev šolstva, bodisi sredstev ni želelo prispevati.

Predvsem med širšimi sloji prebivalstva so pri uveljavljanju protestantizma na Kranjskem v precejšnji meri nastopali tudi problemi jezikovne narave, saj je tam prebivalstvo, ki je bilo večinoma podeželsko, govorilo pretežno slovensko, medtem ko je bil jezik izobraženstva in šol še zmeraj humanistična latinščina, višji sloji pa so praviloma med seboj komunicirali v nemščini. Zato je pomen dela slovenskih protestantov na področju uveljavljanja slovenskega jezika kot jezika knjige, jezika vzgoje in izobraževanja in nenazadnje tudi jezika kulture toliko večji. Pri tem je treba posebej izpostaviti Primoža Trubarja, ki je svojo zahtevo po organizaciji izobraževanja utemeljeval še z drugimi razlogi kot protestanti v Nemčiji, tj. dodatnimi. Kot materinščina je bila nemščina tam že uveljavljena tudi kot pisni jezik, imela je svojo jezikovno normo, Nemci pa so že tudi imeli izobražence, ki so se udeleževali tudi v materinščini. To je pravzaprav eden izmed pomembnejših razlogov, da je Luther že lahko želel in zahteval, da je treba brati Sveto pismo v materinščini ter na tej podlagi vzpostavljati individualni stik z Bogom in da naj tako dečki kot deklice eno do dve uri dnevno obiskujejo šolo zaradi elementarnega opismenjevanja, ki bi jim omogočalo prej omenjeno. Razen želje po neposredni komunikaciji vsakega posameznika s »svetimi spisi« in z Bogom v materinščini si je moral Trubar istočasno prizadevati tudi za uveljavitev materinščine kot pisne norme ter za dvig splošne kulturne ravni prebivalcev slovenskih dežel. Pri tem lahko nedvomno ugotovimo, da se je tako pri Trubarju in njegovem intenzivnem zavzemanju za ustanavljanje šol in izobraževanje otrok, pa tudi odraslih, kot tudi pri drugih slovenskih protestantih, razen prevladujočega verskega nagiba, intenzivno pojavljala še iskrena želja po tem, da bi dvignili »preproste Slovence« iz kulturne zaostalosti (cf. Rupel, 1951: 112; Schmidt, 1986: 206).

Prizadevanja Trubarja, da bi se čim več »lubih Slovincov« naučilo brati in pisati, v kar, razen otrok in mladine, vključuje tudi odrasle, so med najbolj izstopajočimi, ne samo na Kranjskem oziroma v Sloveniji, ampak v deželah protestantizma nasploh. V predgovoru v *Abecedarium* iz leta 1550 je med drugim zapisal: »Obtu iest, kir sem tudi k animu starimu vom Slovencom naprei postavljen, sem te vegše štuke naše prave vere v le-te buqvice prepisal inu v tih sem tudi hotel pokazati an lagag, kratik pot, *koku se ima an vsakateri skorai brati navučiti* /poudaril T. V./.« (Trubar, 1555/2002a: 285) V delu je eksplicitno izrazil željo, da bi se po možnosti vsakdo naučil brati, za kar je v nadaljevanju dela v didaktičnem smislu tudi poskrbel.

To svojo željo in hotenje po izobraževanju vseh ljudi je nadaljeval v *Katekizmu* iz leta 1555, ki ga je predvsem zaradi lažje razumljivosti in berljivosti dal natisniti v latinici. Trubar je bil prepričan, da se lahko brez težav in hitro naučijo brati in pisati tako mladi kot tudi stari:

»Inu nom se tudi zdi, de ta naša slovenska beseda s teimi latinskimi puhštabi se lepše inu leže piše tar bere. Zavolo tih triyh riči smo mi pustili druguč drukati z latinskimi puhštabi en Abecedarium inu le-ta kratki katekizmus. Iz tiga Abecedaria *se mogo tii vaši lubi otročiči, inu tudi tii stari labku inu hitru navučiti brati tar pisati* /poudaril T. V./.« (Trubar, 1555/2002c: 331).

V tem kontekstu je treba omeniti tudi razvoj njegovih izobraževalnih ambicij, ko je v naslovni utemeljitvi *Abecedarija* iz leta 1555 zapisal, da se lahko iz njega hitro nauči brati in pisati: »Abecedarivm. Ene bvqvice, iz katerih se ti mladi inu preprosti Slovenci *mogo labku tar hitru brati in pissati navučiti* /poudaril T. V./« (Trubar, 1555/2002b: 311), medtem ko je še v *Abecedariju* iz leta 1550 poudarjal zgolj učenje branja (cf. Trubar, 1550/2002a: 311 in 281).

Brez težave identificiramo tudi neformalno učenje »tujega« jezika pri odraslih, kar je tudi ena od komponent izobraževanja odraslih. Kranjskim, spodnještajerskim, koroškim in goriškim damam je v delu *Svetiga Pavla listuvi* napisal: »Imate po vseh svojih gradovih, dvorih in hišah svetopisemske in druge nabožne knjige v nemškem in slovenskem jeziku. /.../ Tudi so se nekatere izmed Vas, rojene na Avstrijskem, zgornjem Štajerskem in Tirolskem, *iz njih naučile slovenščine* /poudaril T. V./ in le-to navadile brati tudi druge.« (Trubar v Rupel, 1966: 195)

V kontekstu razumevanja namena, ciljev in vloge vzgoje in izobraževanja se slovenski protestanti načeloma niso razlikovali od nemških, kar pomeni, da sta bila največji poudarek in pozornost namenjena sekundarni stopnji izobraževanja, predvsem zaradi zadovoljevanja kadrovske potrebe, tj. za zagotavljanje primerno izobraženih cerkvenih in posvetnih uradnikov. Kolikor že ga je pri nas bilo, je primarno šolanje zato večinoma ostajalo na ravni najosnovnejšega opismenjevanja, ki naj bi posamezniku, predvsem s pomočjo Svetega pisma, omogočilo vzpostavitev individualnega stika z Bogom. Razen Trubarja se naši protestantski pedagoški pisci in drugi teoretiki praviloma niso posebej in sistematično ukvarjali z vprašanji izobraževanja in učenja po zaključku formalnega šolanja. To pravzaprav niti ni nenavadno, ker se je v tem času pri nas komaj vzpostavljala norma pisne besede in pisnega izražanja. Pri Trubarju lahko identificiramo oboje, tako komponente izobraževanja, tj. opismenjevanja, odraslih kot tudi komponente sodobnega koncepta vseživljenjske-

ga učenja. Svoja dela je, po lastnih besedah, zasnoval tako, da se lahko iz njih učijo vsi, ne glede na starost, tako mladi kot tudi stari.

Zaključek

Pred dvajsetim stoletjem ne pedagoški teoretiki ne praktiki niso veliko razmišljali o učenju odraslih. Najpomembnejše vprašanje, ki pa je bilo pogojeno z družbenimi razmerami, je bilo predvsem, ali, koliko in kako izobraževati otroke in mladino, kako jim posredovati osnovna znanja itn. V zvezi s pridobivanjem znanja in spoznanj odraslih je šlo večinoma za že formalno izobražene, ne pa toliko za začetno opismenjevanje. V vsakem zgodovinskem obdobju lahko identificiramo posamezne komponente vseživljenjskega učenja. V antični Grčiji je imela primat moralna vzgoja. Grki si niso prizadevali vzgojiti in oblikovati književnika, umetnika, učenjaka, ampak človeka, posameznika, ki je skladen z določeno normo. Klasični grški koncept se predvsem zavzema za človeka kot takega, ne za tehnika, strokovnjaka, ki je usposobljen za določeno parcialno opravilo. Cilj je vzgojiti oziroma oblikovati človeka kot takega, ki bo mogel, če bo treba in ko bo treba, pridobiti določeno specialistično znanje. V nekaterih obdobjih je prevladovala ena komponenta oziroma funkcija, v drugih spet druga, včasih pa sta bili pri vzgoji in izobraževanju prisotni obe. Predvsem sta bili obe funkciji prisotni in uravnoteženi v arhaičnem oziroma homerskem obdobju, kasneje pa se je zmeraj bolj začel uveljavljati osebni razvoj posameznika in njegovih značilnosti, v smislu ideala »lep in dober človek« (ideal *kalokagathía*). Priprava posameznika za poklic in razvoj kariere sta stopila v ozadje, vendar sta ves čas antike ostala prisotna pri opredeljevanju ciljev in nalog vzgoje in izobraževanja oziroma pri opredeljevanju ciljev posameznikovega življenja po zaključku šolanja. Še posebej sta pomen razvoja posameznikove osebnosti, kot ga danes razume teorija vseživljenjskega učenja, poudarjala Platon in Aristotel, ki sta pravzaprav izoblikovala helenistični in s tem tudi klasični antični koncept in ideal vzgoje ter izobraževanja.

Od srednjega veka naprej je bil vzgojni motiv v najširšem pomenu predvsem religiozen. Pomembni cerkveni teoretiki so zahtevali od redovnikov in duhovnikov, da redno berejo Sveto pismo in druge »svete spise«, kar je bilo v funkciji razvoja posameznikove osebnosti – za utrjevanje pobožnosti so bile namenjene predvsem molitve. V raznih redovnih pravilih je bila sicer postavljena zahteva, da se mora odrasli kandidat za redovnika naučiti brati, če tega še ne zna, vendar je učenje branja namenjeno predvsem prebiranju duhovnih tekstov. Ena od značilnosti tega časa je tridelna shema družbe, pri čemer so za vsakega izmed razredov,

stanov veljala posebna pravila vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja. Težko bi govorili o enotnem modelu, saj so se razlikovali tako cilji kakor tudi metode in sredstva. V okviru kleriškega stanu sta se prepletali skrb za kariero in poklicni razvoj ter osebni oziroma duhovni razvoj posameznika, kot bi temu rekli v srednjem veku. Ugotovimo lahko alterniranje in komplementarnost obeh funkcij sodobnega razumevanja vseživljenjskega izobraževanja in učenja, po možnosti v neformalni in priložnostni obliki. Za plemiški stan lahko rečemo, da moremo sodobne postavke vseživljenjskega učenja identificirati v obliki nepretrganega urjenja v vojaških in športnih veščinah, kar je bil pogoj za uspešno opravljanje »poklica« viteza. Če sodobna pojmovanja vseživljenjskega učenja upoštevamo v najširšem možnem smislu, potem lahko vanj uvrstimo tudi delavski, tj. kmečki, stan in to v smislu razvoja osebnosti. Kmetje so bili namreč redno skozi pridige ob nedeljah in drugih praznikih deležni moralnega pouka s strani duhovščine.

Ena izmed najpomembnejših zahtev protestantizma je bila, da morajo ljudje, verniki redno, tekom celega življenja, brati Sveto pismo in druge (ustrezne) knjige. Kot razlog za njihovo prebiranje so med drugim navajali oblikovanje oziroma razvoj posameznikove osebnosti. Brez zadržkov se lahko strinjamo, da je šlo pri tem v bistvu za enako utemeljitev, kot so jo navajali v srednjem veku. Kot bistveno razliko med srednjeveškim in protestantskim pojmovanjem razvoja posameznikove osebnosti pa bi lahko izpostavili, da se protestantske zahteve po branju demokratizirajo in prenesejo iz ozke skupine posvečenih, tj. duhovščine, na vse ljudi, tj. na vse sloje prebivalstva. Istočasno pa se spremeni tudi jezik izobraževanja in literature, ki ni več zgolj latinščina, ampak materinščina bralcev oz. tistih, ki se izobražujejo. Prav tako bi lahko izpeljali tudi ugotovitev in sklep, da ima v protestantizmu v principu po zaključku katere koli vrste, stopnje ali oblike formalnega izobraževanja vsakdo možnost kontinuiranega razvoja in učenja skozi vse življenje, ne glede na stan, spol ali starost. V bistvu lahko rečemo, da se je z reformacijo in z njeno načelno demokratizacijo zahteve po izobraževanju (tudi glede na načine in oblike izvajanja) začel proces, ki je dosegel enega izmed vrhov v drugi polovici sedemnajstega stoletja s Komenskimi in njegovim konceptom učenja skozi vse življenje, drugega pa v sodobnih konceptih in pojmovanjih vseživljenjskega izobraževanja in učenja v vseh njegovih pojavnih oblikah. Lahko ugotovimo tudi, da je bil Primož Trubar eden izmed redkih protestantov nasploh, ki je se je še najbolj približal vsebini sodobnega pojmovanja vseživljenjskega izobraževanja oziroma učenja.

Literatura

- Bertin, G. M. (1961). *La pedagogia umanistica Europea nei secoli XV e XVI*, Milano: Marzorati.
- Colley, H., Hodkinson, P. in Malcolm, J. (2002). *Non-Formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report*. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm (08. 10. 2012).
- Curtis, S. J. in Boulton, M. E. A. (1970). *A Short History of Educational Ideas*, London: University Tutorial Press.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Delumeau, J. (1978, 1983 in 1996;), *La Peur en Occident (XIV^e–XVIII^e siècles)*, Pariz: Hachette.
- Dhondt, J. (1968). *Das frühe Mittelalter*, Frankfurt am Main: Fischer Bücherei.
- Duby, G. (1985). *Trije redi ali imaginarij fevdalizma*, Ljubljana: ŠKUC in Filozofska fakulteta.
- Good, H. G. in Teller, J. D. (1969). *A History of Western Education*, London: The Macmillan Company.
- Grundmann, H. (1958). Litteratus – illitteratus: Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter. V: *Archiv für Kulturgeschichte*, 40, 1–65.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, London, New York: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives*, London, New York: Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J. in Griffin, C. (2004). *The Theory & Practice of Learning*, London, Sterling: Kogan Page.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. in Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Management*, Burlington, San Diego, London: Elsevier.
- Limmer, R. (1958). *Pädagogik des Mittelalters*, Mällersdorf: Eduard Wild Verlag.
- Marrou, H.-I. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris: Éditions du Seuil.
- Müller-Freienfels, R. (1932). *Bildungs- und Erziehungsgeschichte vom Mittelalter bis zum Ausgang der Aufklärung*, Leipzig: Quelle & Meyer.

- Reble, A. (2004). *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Riché, P. (1979). *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien: de la fin du V^e siècle au milieu du XI^e siècle*, Paris: Éditions Aubier-Montaigne.
- Riché, P. (1981). L'histoire de l'éducation dans le Haut Moyen Âge, VI^e–XI^e siècles. V: Mialaret, G. in Vial, J. (eds.). *Histoire mondiale de l'éducation (zv. 1: Des origines à 1515)*, Paris: Presses Universitaires de France, 215–245.
- Rogers, A. (2004). *Looking Again at Non-Formal and Informal Education – Towards a New Paradigm*. http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm (08. 10. 2012).
- Roth, F. (1898). *Der Einfluss des Humanismus und der Reformation auf das gleichzeitige Erziehungs- und Schulwesen bis in die ersten Jahrzehnte nach Melancthons Tod*, Halle: Verein für Reformationsgeschichte.
- Rupel, M. (1966). *Slovenski protestantski pisci*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1986). Pedagoško delo protestantov na Slovenskem v 16. stoletju. V: *Slovinci v evropski reformaciji šestnajstega stoletja. Die Slowenen in der europäischen Reformation des sechszehnten Jahrhunderts*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze Edvarda Kardelja, 203–211.
- Schwenk, B. (1996). *Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Smith, M. K. (2001). *Lifelong Learning*. <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm> (08. 10. 2012).
- Smith, M. K. (2012) *Non-Formal Education*. <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm> (08. 10. 2012).
- Specht, F. A. (1895). *Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts*, Stuttgart: L. C. Cotta'schen Buchhandlung.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*, London, New York: RoutledgeFalmer.
- Vidmar, T. (1995). Razmerje med vzgojno in izobraževalno funkcijo pouka od Homerja do sredine 13. stoletja. *Sodobna pedagogika*, 46/1–2, 43–52.
- Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Watterston, J. (2006) *Learning That Lasts: Lifelong Learning and the Knowledge*. http://www.icponline.org/index.php?option=com_content&task=view&id=102&date=2008-01-01 (08. 10. 2012).

Viri

Aelfric. (1999) *Maccabees*. <http://users.ox.ac.uk/~stuart/kings/main.htm> (08. 10. 2012).

Arelatensis, C. (1865). *Regula ad virgines*. V: Migne, J.-P. (ed.). *Patrologiae Latinae cursus completus*. (zv. 67). Paris: Migne, 1105–1121.

Aristotel (2002). *Nikomahova etika*, Ljubljana: Slovenska matica.

Aristotel (2010). *Politika*, Ljubljana: GV založba.

Benedictus. (1847). *Regula*. V: Migne, J.-P. (ed.). *Patrologiae Latinae cursus completus* (zv. 66). Paris: Migne, 215–932.

Comenius, J. A. (1966). *Pampaedia*. V: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Pragae: Academia scientiarum Bohemoslovaca.

Dewey, J. (1916/1948). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Macmillan Company.

Einhard. (1992). *Vita Karoli Magni*, Zagreb: Latina et Graeca.

Gregorij Veliki. (1984). *Pastoralno vodilo*, Celje: Mohorjeva družba.

Juvenalis, D. J. in Persius, A. F. (1928). *Juvenal and Persius*, London, New York: William Heinemann, G. P. Putnam's Sons.

Luther, M. (1520/1975). *An den christlichen Adel deutscher nation von des christlichen standes Besserung*. V: *Hutten, Müntzer, Luther. Werke in zwei Bänden*. (zv. 2: *Luther*). Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 15–99.

Luther, M. (1524/1975). *An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*. V: *Hutten, Müntzer, Luther. Werke in zwei Bänden*. (zv. 2: *Luther*). Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 152–182.

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Komisija Evropske skupnosti. Bruselj, 30. 10. 2000. SEC (2000) 1832. SOC/COM/00/075. <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (08. 10. 2012).

Odo. (1853). *De vita sancti Geraldii Auriliacensis comitis*. V: Migne, J.-P. (ed.). *Patrologiae Latinae cursus completus* (zv. 133). Paris: Migne, 639–704.

Pachomius. (1846). *Regula ad monachos*. V: Migne, J.-P. (ed.). *Patrologiae Latinae cursus completus* (zv. 50). Paris: Migne, 271–302.

Platon (2004a). *Država*. V: *Platon. Zbrana dela* (zv. 1). Celje: Mohorjeva družba, 989–1252.

- Platon (2004b). Protagora. *Platon. Zbrana dela (zv. 1)*. Celje: Mohorjeva družba, 765–809.
- Platon (2004c). Zakoni. *Platon. Zbrana dela (zv. 1)*. Celje: Mohorjeva družba, 1339–1604.
- Policy Brief: Lifelong Learning*. (2001). Paris: OECD.
- Quintilianus, M. F. (1922). *Institutionis oratoriae libri duodecim*, Leipzig: Teubner.
- Rupel, M. (1951). Novo Trubarjevo pismo. *Slavistična revija*, IV, 111–113.
- Smaragdus. (1851). *Diadema monachorum*. V: Migne, J.-P. (ed.). *Patrologiae Latinae cursus completus (zv. 102)*. Paris: Migne, 593–690.
- Sovrè, A. (1988). *Predsokratiki*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Strassburg, G. von. (1873). *Tristan*, Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Trubar, P. (2002a). Abecedarium 1550. V: *Zbrana dela Primoža Trubarja (zv. I)*. Ljubljana: Rokus, Slovensko protestantsko društvo Primož Trubar, 281–309.
- Trubar, P. (2002b). Abecedarium 1555. V: *Zbrana dela Primoža Trubarja (zv. I)*. Ljubljana: Rokus, Slovensko protestantsko društvo Primož Trubar, 311–325.
- Trubar, P. (2002c). Catechismus 1555. V: *Zbrana dela Primoža Trubarja (zv. I)*. Ljubljana: Rokus, Slovensko protestantsko društvo Primož Trubar, 327–525.

Emancipatorični potencial neformalnega izobraževanja¹

Emancipatory Potential of Non-Formal Education

Janez Kolenc Gregorič[†] in Taja Kramberger

Povzetek

Šole se od drugih oblik izobraževanja ločijo po tem, da oblikujejo specializirane sisteme argumentacij in diskurzivne racionalnosti, kakor so učni načrti in programi t. i. kurikuli, učbeniki, urniki in podobno. Ti so že sami na sebi oblike institucionaliziranega znanja in neposredne vzgoje in izobraževanja. Šolski učni programi so jedro izobraževalnega sistema zahodnih družb in tvorijo enega izmed najmočnejših vzvo-

¹ V okviru projekta Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanj (2011–2014), katerega nosilec je bil izvirno Janez Kolenc Gregorič (1955–2012), smo jeseni 2011 in na začetku leta 2012 z dialogi, diskusijo in usklajevanjem epistemskih in metodoloških izhodišč posamičnih sodelavk in sodelavcev projekta komaj dobro začeli. Janez Kolenc Gregorič mi je marca 2012 v smislu te projektne dinamike poslal besedilo, ki sem ga na njegovo željo, da bi v besedilu sodelovala kot soavtorica članka, na več mestih ustrezno dopolnila. Nekaj malega sva o njegovih hipotezah, grafičnih rešitvah in mojih dodatkih, komentarjih oz. vprašanih sicer ustno razpravljala in se veselila nadaljnjih argumentov in protargumentov, toda žal nas je – vse, ki smo z Janezom razvijali človeške in intelektualne vezi – kmalu zatem prehitela njegova prezgodnja smrt. Tako je najin skupaj načrtovani članek postal nedokončani *hommage* prijatelju in intelektualnemu sogovorniku Janezu Kolencu Gregoriču. Kot tak ostaja torzo, neskljenjen zametek debate. Zaradi tega ga – v znak kolegialnosti in spoštovanja do intelektualnega sodelavca in prijatelja – na več mestih, kjer bi se Janezova ali moja misel lahko dalje razvijali le skozi najino skupno debato (sicer zelo raznorodnih izhodišč, konceptov in branj) in bi tako lahko postali vsaka zase – nedvomno pa tudi skupaj – bolj pertinentni, nisem mogla in ne hotela zapreti (po svoje). Članek je šibek in nedorečen predvsem v drugem delu, kjer je nanizana vrsta idealnih shem in modelov (bodisi na grafičnih prikazih ali v kataloški obliki), ki brez nadaljnje diskusije in opredelitev obvisijo v zraku. Na nekaj mestih mu manjka tudi natančnejše navajanje, kar je opazil tudi recenzent/recenzentka, a žal Kolenčevi živahni misli in njenim oplajanjem z mislimi drugih zdaj ni več mogoče slediti na enak način, kakor je to mogoče narediti, dokler z ljudmi lahko komuniciraš v živo. Vseeno se mi zdi, da so v besedilu tudi mesta, pa naj bodo še tako nekoherentna, divergentna in razmajana, ki spodbujajo mišljenje in iskanje rešitev – ali, natančneje, bralca in bralko nagovarjajo, da si zastavi lastna vprašanja. Članku sem po Janezovi smrti dodala še nekaj svojih razmišljanj, primerjalnih dopolnil in sklicev. Posvečam ga – in verjamem, da to ni v nasprotju z Janezovim razgibanim duhom – Almiri, Janu in Martinu! Zahvaljujem se recenzentom/recenzentkam za koristne pripombe.

dov tega, kar smo v zgodovini človeštva imenovali »napredovanje« – povedano drugače, skrbijo za reprodukcijo IAD (ideoloških aparatov države). Vendar pa njihove vsebine, temelječe na konceptu *mimesis* in mnemonični-sholastiki v načinu prenosa znanj,² ne pokrivajo mnogoterih kulturnih potez in praks, ki so nujne za inventivno izmenjavo idej in za demokratično participacijo v družbi. Številne od teh bazičnih družbenih in kulturnih vrednot se močno okrepijo in vodijo v emancipacijo ljudi, če se iz formalnih praks premaknemo le korak vstran – do manj formalnih in neformalnih izobraževalnih procedur. V članku nudiva nekaj opornic za kritični pristop v izobraževanju.

Ključne besede: izobraževanje, znanje, kritična pedagogika, neformalno znanje, državljanska emancipacija

Abstract

Schools differ from other forms of education by forming specialized systems of argumentation and discursive rationalities, such as teaching plans and programmes, curricula, manuals, schedules etc. All of these are by themselves forms of institutionalized knowledge and immediate education as it is. School plans are the core of educational systems of Western societies and compose one of the most powerful levers of what used to be called a »development« in the history of humankind. Namely, they take care of the reproduction of the ISA (ideological state apparatuses), however, their contents, founded on the concepts of *mimesis* and a mnemonic-scholastic mode of knowledge transmission do not cover manifold cultural features and praxes, which are required for an inventive change of ideas and for a democratic participation in the society. Many of these basic social and cultural values are firmly invigorated and lead to the emancipation of people, if we step only one step aside and move from formal to less formal, non-formal or informal educational procedures. In the following article, some props for a critical approach in the education are provided.

Key words: education, knowledge, critical pedagogy, non-formal education, civil emancipation

Splošen problem socialne kombinacije individualne svobode je že zelo star. Če individualizem tiči predvsem v eksistencialni in intelektualni potrditvi primata individualne svobode, se pravi poveza-

2 Konceptno razlikovanje med spoznavno pretežno neučinkovito *metodo mnemonične-sholastike* v prenosu znanj (oz. *mnemonično-sholastičnim* habitusom), katere cilj je zgolj kopičenje podatkov in eruditski prestiž (imen, datumov, katalogov, birk, seznamov, tipologij itn.) brez epistemične urejenosti in kognitivne dimenzije, in spoznavno neprimerno bolj potentno *kritično-refleksivno metodo* (*kritično-refleksivnim* habitusom), ki omogoča sprotno koherentno in kognitivno urejanje posamičnih elementov, podatkov in shem ter vzpostavljanje razmerij med njimi, je skozi analizo zgodovine univerzitetnih habitusov in ob opori na dela Pierra Bourdieuja razvila Taja Kramberger (2009 in 2010).

ve avtonomije (notranje in racionalne zmožnosti samodeterminacije) in neodvisnosti (socialne suverenosti nekega akterja, ločenega od drugih in ne podvrženega »celoti« neke skupnosti), bi morali, da bi poskali čisto začetne, še sramežljive in bežne izvore, res poseči že k starim Grkom. Čeprav že zasnovana s sokratovsko zavestjo o sebi, individualna podoba nekega bitja, ki išče svoj smisel življenja v določenem odnosu s sabo in ne v kakšni socialni pripadnosti, sprva dobi podobo v projektu samokonstitucije, samoizpolnitve – manj v smislu samozadostnosti in bolj v smislu razvoja tehnologije sebstva, ki vzpostavlja kritičen odnos do sebe – in »skrbi zase« (*cura sui/souci de soi*) (Foucault, 1991 in 1993), dragima epikurejcem in stoikom. Ta se pojavi na dveh, v srednjem veku intimno povezanih ravninah; v nenehni interiorizaciji bitja v osebni duši, nepopustljivo svobodni in posamični, in teo(leo)loški definiciji pravnega reda, ki iz taiste osebe napravi edini subjekt prava, iz katerega je dinamika vpisovanja v svet počasi izdelala »individu-um«. Kajpada z upoštevanjem dejstva, ki ga je predočil Émile Durkheim, da je vse individualno vpisano v družbena dejstva, kar je zanj *conditio sine qua non*, celo pri samomoru, kjer uporabi prav Sokratov primer (Durkheim, 1999 in 2002).

Avtorja se v članku skozi pregled in pretres nekaterih znanih teoretskih smeri (od funkcionalizma prek sistemske teorije, mikrosociologije in Piagetove genetične epistemologije pa do bolj materialistično zastavljenih in reflektivnih smeri, kakor so kritična teorija, bourdieujevska aksiologija in revolucionarna pedagogika) lotevava vprašanj in dilem emancipatoričnih potencialov znotraj teh smeri in v okviru neformalnega učenja. Zanimajo naju kombinacije in dileme vdetosti individualnega v družbeno in pa rokavi znotraj specifično oblikovanih družbenih razmerij, kjer se skozi (neformalne) izobraževalne prakse nakazujejo ali odpirajo možnosti za vzpostavljanje suverenosti subjektov in skupin. Takšen kritični pretres sproža vrsto vprašanj, med katerimi so tudi tale: v kakšnih okoliščinah in v okviru katere vrste šole se lahko razvije spoznavna (kognitivna) misel, tj. misel kot *živa akcija* in ne kot prazna reprodukcija znanega? Kakšne osnovne zahteve morajo biti izpolnjene, da se miselni zastavek premakne z mesta in da se misel sproži? Kako delujejo in učinkujejo politične intervencije, ki oblikujejo individualne in kolektivne emancipatorične vrednote, zmožne spoznavne (kognitivne) komunikacije? In to je le nekaj vprašanj. Nimava pretenzije, da bova nanje zadovoljivo odgovorila; a morda že sam potek zastavitve vprašanj lahko sproži nadaljnjo diskusijo.

Modeli družbenih razmerij od Parsonsa dalje

Talcott Parsons (Parsons in Shils, eds., 1959) je v svojih obširnih študijah razdelal naslednji model družbenega odnosa: vsak ego doživlja drugega kot alter-ego. Osnovni problem, ki ga predstavi na primeru jeznika – t. i. »jetniška dilema« (*prisoners dilemma*) –, je mogoče na klasičen način rešiti le s sklicevanjem na razum. Problem odnosa do objektivnega sveta in problem odnosa med egom in alter-egom sta za Parsonsa identična problema. Trdi, da je vsako, družbeno ali individualno delovanje v zadnjem premisleku kontingentno oz. soodvisno, ker je vedno odvisno od nečesa oz. nekoga drugega. V takšni situaciji smo vnaprej onesposobljeni za samoopredelitev, samodoločitev oz. samodeterminacijo in torej v družbenih situacijah nujno izgubimo individualno svobodo. Oziroma, povedano nekoliko drugače in skozi drugo perspektivo, s takšnim rezoniranjem nastane potreba po bolj domišljeni opredelitvi samodeterminacije in s tem vsega polja socialnega.³

V sistemski teoriji se z uvedbo pojmov socialna relevantna, individualna varianca, redukcija sistema takšno teoretiziranje dovrši in izpelje v posebno teorijo družbenih sprememb. Redukcijo sistema po tej teoriji opravljajo tudi posamezniki – organizmi – kot delci sistema in ta redukcija nastaja v socialnih in personalnih odnosih kot rezultat kalkulacije med izbirami v delovanju. V tem procesu racionalne izbire podlegajo v vseh sistemih in podsistemih zgodovinsko nastalim in spremenljivim pogojem delovanja – zgodovinskim variacijam.

Tako so za Parsonsa »biogenetske potrebe skozi ‚uspešen‘ socializacijski proces kar neproblematično in spontano preobražene v potrebne dispozicije« (Sites, 1992: 179), kar pa pomeni, da so zanj v vseh družbah, ne glede na njihovo raznolikost in organizacijo, vrednote in vrednosti izenačene, posledica česar pa je, da ljudje – po Parsonsu – v vsaki od teh družb sami pridejo do tega, da radi delajo, kar morajo delati, saj je to zanje v danih okoliščinah očitno tudi najbolje, obenem s tem pa še družba nemoteno in nekonfliktno deluje. Tako je Talcott Parsons pravzaprav pričevalec in zagovornik družbenega konformizma brez preostanka, saj

3 Med prvimi modernimi teoretiki, ki niso le mehanično ponavljali in reproducirali dihotomije med človekom in družbo, ampak so jo tudi mislili, diferencirali in opredeljevali, je prav gotovo Karl Marx (za njim pa jih pride še veliko – od Malinowskega pa do Lévi-Straussa, Marcuseja in Bourdieuja). Marx je opazil temeljno alienacijo človekove narave pod različnimi tipi družbene produkcije; in to spoznanje je, če dobro pomislimo, dejanski motor njegovih razmišljanj. Marxova misel, da tip družbe, v katerem ljudje živijo, sproducira učinke prav zaradi teh ljudi in zanje, je docela nasprotna Parsonsovi, ki je v tem, da za ljudi ni zelo pomembno, v kakšni vrsti družbe živijo. Primerjaj tudi besedila v zborniku Harvey Brown ed., 1992, zlasti članek Paula Sitesa na straneh 176–188.

meni, da so ljudje neskončno prilagodljivi in je pravzaprav vseeno, v katerem okviru živijo.⁴

Vendar pa imajo ljudje poleg individualnih potreb tudi tendence po nadzorovanju razmerij, ki jih vzpostavljajo z drugimi ljudmi, in njihovih orientacij. Konotacija teh razmerij in orientacija tega nadzora se ustvarjata skozi socializacijske procese in kasneje skozi kognitivna pridobivanja znanj. Po Erwinu Goffmanu (1959 in 1969) se agensi v družbenem prostoru predstavljajo strateško, da bi pridobili zadovoljitev, največkrat, da bi potrdili samospoštovanje in utrdili spoštovanje drugih. Po Jeffreyu Alexandru (1987) posameznik v družbi deluje dvojno, *interpretativno* in *strateško*, pri čemer najprej preceni situacijo, jo nato skuša razumeti in interpretirati (z orodji pač, ki so mu na voljo ali si jih je pridobil), potem pa na tem svojem razumevanju-interpretaciji zgraditi (zopet v razmerju do vloška in nagrade) strateško akcijo. O družbenih interakcijah in strateških delovanih agensov pa je pisal tudi Pierre Bourdieu.⁵

Bourdieujevi koncepti *agens* (*agent*), *polje* (*champ*) in *habitus* (*habitus*) zadevajo isto objektno realnost, vendar so obenem tudi že interpretacija družbene realnosti in konsekvence takšne interpretativne zastavitve so precej drugačne: sleherni koncept upošteva prisile in omejitve realnosti, toda ne določa – kakor pri Parsonsu – rigidne odvisnosti individua od teh prisil in omejitev. Seveda je tudi individuum pri Bourdieuju drugače opredeljen: kot entiteta, ki neprenehoma nastaja v križanju akcij, katerih produkt (objekt) in subjekt je hkrati. Zato avtodeterminacija bourdieujevskega subjekta epistemično presega Parsonsov egocentrizem, v katerem se ego ponavlja v drugih in jih producira kot alter-ege; Pierre Bourdieu je vsaj v tem delu vzel freudovsko psihoanalizo resno: subjekt je *funkcija drugega*, ki ni preprosto druga oseba, in ni identičen individuu, kljub temu pa individuum in individualizem nista stvar odlo-

4 V Parsonsovi perspektivi ljudje v sebi nimajo nobene inherentne narave, ki bi jo bilo mogoče kršiti, saj – če se le prilagodijo – ne trpijo prav nobenih neugodnih družbenih posledic vse dotlej, dokler v družbi nemoteno teče socializacijski proces, ki jim dopušča razmeroma nezahtevno akomodacijo. Posledica takšnega gledanja je, da deviantno vedenje po Parsonsu izvira iz tega, da v družbi obstajajo strukturne meje, ki onkraj sebe ne omogočajo prilagoditve. Mobilizacija na teh mejah in onkraj njih za Parsonsa nima osvobodilnih, revolucionarnih ali restrukturacijskih učinkov, kakor pri mislecih revolucionarne pedagogike in kritične teorije (ki prav tu locira svoje emancipacijske potencialne), ampak vodi zgolj v družbeno anomijo. Cf. Parsons in Shils, eds., 1959 in Sites, 1992.

5 Med ključna dela te konceptualizacije sodijo *Les Héritiers* (Bourdieu in Passeron, 1964), *La Reproduction* (Bourdieu, 1970), *Le sens pratique* (Bourdieu, 1980/2002), *Homo academicus* (Bourdieu, 1984) in *La Noblesse d'État* (Bourdieu, 1989).

čitve ali izbire neke osebe, ampak zgodovinska (socialna in kulturna oz. simbolna) modalnost eksistence v neki zgodovinski situaciji.

Za Parsonsa je kriterij/pogoj za delovanje družbenega sistema smiselnost, ki jo je težko ločiti od uporabnosti (za koga je slej ko prej samoumevno). Poleg smiselnosti je zanj med temi nujnimi pogoji tudi čas neizogiben člen vsakega sistema delovanja. Smiselno oz. selektivno delovanje je tisti dosežek, ki zadovoljuje zahteve določenega zgodovinsko pogojnega časa na posebno uspešen način in tako vedno znova dviguje družbeni red na višjo raven urejenosti in kompleksnosti. Smiselno in selektivno družbeno delovanje je potemtakem vir in podlaga vsakršnega smotrnega in tvornega družbenega spreminjanja, to pa je – lahko bi rekli – podlaga vsakršnega neformalnega pridobivanja znanja.

Znotraj takšnega teoretiziranja je Parsons (Parsons et al., eds., 1953) razvil lastno evolucijsko shemo oz. teorijo namernih družbenih sprememb in izpostavil štiri razvojne stopnje:

1. stopnjevano prilagajanje okoliščinam oz. procese adaptiranja,
2. procese družbene diferenciacije in integracije,
3. procese medsebojnega vključevanja oz. inkluzivne procese, ki vodijo k ciljnim orientacijam in
4. procese posploševanja vrednot (angl. *value generalization*), pri katerih je dosežena družbena razvojna stopnja, kadar gre za ohranjanje strukturnih kulturnih obrazcev. Gre za znano AGIL-shemo. (Parsons et al., eds., 1953: 183)

Latentno ohranjanje kulturnih obrazcev (an. *latent pattern maintenance*) skozi čas, ki po Parsonsu poteka skozi proces posploševanja vrednot, je potemtakem kriterijska in neodvisna spremenljivka in indikator družbenih sprememb, ki lahko spremembe pospešuje ali pa ovira njihovo uveljavljanje. Spremembe v kulturnem podsistemu družbe pogojujejo spremembe v socialnem podsistemu, katerega naloga je integracija družbenih delov in celote.

Z vidika neformalnega izobraževanja so – če sledimo Parsonsovemu razmišljanju – torej kulturne in družbene spremenljivke bolj pomembne od motivacije posameznika za neformalno pridobivanje znanja. Posameznikovo delovanje je v Parsonsovi evolucijski shemi omejeno z njegovo sposobnostjo, da se prilagaja in selektivno ter smiselno vključuje v družbene procese in torej tudi v procese neformalnega pridobivanja znanja. V tem pogledu je, v Parsonsovem modelu seveda, posameznik bolj pasivni opazovalec kot pa aktivni dejavnik neformalnega učenja.

Prispevek kritične teorije k transformativnemu dojemanju izobraževanja

Kritična teorija o družbi, posebno še teorija komunikativnega delovanja, je veliko bolj »previdna« od teorije družbenega delovanja. Na tem mestu povzemava samo nekatere bistvene poudarke. Po Jürgenju Habermasu (1984; 1985; 1987) se je v antropologiji potrebno na široko lotiti vprašanja o tem, kaj je družba. Konstitutivno podlago modernih družb najde Habermas v prepletu socialnega sistema in življenjskega sveta, ki je ekvivalent pojmu kulture. Za raziskovanje življenjskega sveta neke družbe in torej tudi njenega spreminjanja pa je po Habermasovem prepričanju v raziskovanju potrebno ohraniti in razvijati več raziskovalnih miselnih izhodišč in usmeritev t. i. refleksivne sociologije (Habermas, 1984; 1985: 550). Potrebno je poseči v zgodovino družb, njihovega nastajanja in spreminjanja, kakor to počne npr. Max Weber (1934/1988, besedilo napisano 1904/1905). Raziskati je potrebno tudi dinamiko razrednih bojev, kot sta jih, denimo, analizirala Ralph Bendix (1971) in C. Wright Mills (1959 in 1967), se vprašati, kaj družba počne sebi in svojim državljanom, ko deluje brez misli in spodbuja *nemišljeno* (gl. Kramberger in Rotar, 2010 in 2011), kakšno politično in družbeno klimo s takšnim delovanjem ali nedelovanjem ustvarja (Kolenc, 1993). Nadalje je potrebno upoštevati dosežke teorije strukturne diferenciacije in sistemsko-teoretični raziskovalni pristop. Pri izbiri raziskovalne strategije, ki jo bomo ubrali, pa tudi ne smemo pustiti v nemar dosežkov fenomenologije, hermenevtike, simboličnega interakcionizma, bourdieuevskih dognanj, torej v mnogočem precej raznorodnih, a še zmerom inspirativnih prakseologij oz. teorij družbenega delovanja, zlasti tistih, ki se ukvarjajo s konceptualizacijo vsakdanjega življenja in vsakdanjih družbenih praks.⁶

Z upoštevanjem teh miselnih izhodišč se mora kritična teorija družbe spoprijeti predvsem z vprašanjem razlikovanj, ki nastajajo med pojmom *genesis* (grško γένεσις, akt spočetja, rojstva, produkcije, izvira) in *telesis* (grško τέλεσις, načrtovani razvoj)⁷. Potrebno je razviti misel, ki zmore misliti *genesis* in *telesis* v njunem skupnem prepletu, ne da bi bila reducirana na zgolj eno od postavk. Upoštevati je treba predpostavko, da je družbeno spreminjanje možno samo s kontinuiranim izobraževanjem oz. stalnim spoznavanjem in prepoznavanjem družbenih stanj, možno je le tedaj, ko samopotrjevanje in preskušanje intelekta postane vsakda-

6 Omeniti je treba vsaj dva pomembna avtorja: Edwarda P. Thompsona (1980) in Michela de Certeauja (1990/2007 in Certeau et al., 1994).

7 Pojem je neologizem, ki ga je v poznem 19. stoletju skoval Lester Frank Ward. Opisuje delovanje z namenom doseganja zastavljenega cilja, običajno se nanaša na družbeni napredek skozi izobraževanje.

nja izkušnja in je s premagovanjem emocij in afektivnih impulzov možno dosegati tudi učinkovito načrtovanje družbenih sprememb, če so te seveda potrebne, zaželeno in za družbo pomembne. Ker so po Lesterju F. Wardu (Chugerman, 1965) naravne preobrazbe v obliki genetske evolucije zelo počasne, zamudne in negotov proces, jih je z racionalnim in kooperativnim, torej s komunikativnim družbenim delovanjem potrebno pospeševati. Komunikativno delujoči posameznik pa ja za Jürgena Habermasa (1985) aktivni dejavnik v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki zmore prek neformalnega učenja v procesu avtorefleksije dosegati tudi spremembe svojega intelektualnega in družbenega položaja.

Genetična epistemologija, antropološki in nekateri drugi vidiki neformalnega izobraževanja

Napredek v učenju oz. proces racionalizacije, razumljene kot kognitiven, ne pa kot birokratsko ali ekonomsko organizacijski proces, je možno pojasniti s kvalitativnimi raziskavami in tistimi empiričnimi mehanizmi, ki so zamišljeni tako, da udeleženci in udeleženke lahko spoznavno in ne mehansko rešujejo vprašanja sistematičnega vrednotenja internih kriterijev veljavnosti izjav (in jih tudi kritično presojujejo).⁸ Torej tako, da se vrednotenje razvoja znanosti zares odvija na ravni spoznavnega in refleksivnega, ne pa repetitivnega (stereotipno-numeričnega), na ravni skozi prakso izkušenih in naknadno teoretsko reflektiranih modrosti, znanj in učenosti. Tu gre tudi za iskanje odgovora na vprašanje formalizacije mnogoterih konceptov sveta, ki nastaja v procesu učenja oz. v razvoju znanosti. Pomembna postanejo na primer vprašanja o tem, kako, kje, kdaj in zakaj prihaja do delitve in razlikovanja na dihotozne kategorije, kakršne so zunanji in notranji, odprti in zaprti, objektivni in subjektivni, socialni in individualni koncept sveta. Začnemo se spraševati, ali je ta proces evolutiven ali poteka kako drugače.

Jean Piaget je pred več kakor pol stoletja razvil koncepcijo človeške inteligence in spoznavanja in ji dal ime *genetična epistemologija* (Piaget, 1950; Piaget, 1970; Piaget in Kubli, 1974). Ta epistemologija sicer ni izšla iz Bachelardove koncepcije zgodovine znanosti in nastanka znanstvenega duha (Bachelard, 1972/1998), ji je pa po svoje komplementarna.

Piaget se je kakor veliko njegovih sodobnikov izpred druge svetovne vojne navdihoval pri Herbertu Spencerju, čeprav ni bil privrženec socialnega darvinizma, in Kantu. Vendar je bilo to obče polje diskusije v tistem času, ki je nekaterim raziskovalcem omogočilo, da so se izognili

8 Med kvantitativnimi metodami, ki merijo napredek v učenju, so številne raziskave o pismenosti: v. g. Hanžek, 2000; Možina et al., 2010c; Javrh, 2011; Kunčič et al., 2011 in Žalec, 2011.

marksizmu, ne da bi se odpovedali zgodovinskosti in socialnosti, deloma pa tudi psihoanalizi, ki pa jo je Jean Piaget (za razliko od številnih kolegov) študiral in kratek čas tudi prakticiral. Tako je Piagetova znanost, ki nikakor ni zgolj psihološka, pravzaprav izvirna teorija generiranja inteligence in človeškega spoznavanja, v kateri je povezal, ne pa enačil, biološko tematiko evolucije ter adaptacije živalskih vrst in posebno človeško tematiko razvoja inteligence. Po njegovem so v nastajanje inteligence, ki ni prirojena, pri ljudeh nujno vpleteni drugi ljudje, čeprav ne ves čas na enak način, v enakem obsegu in z enako intenzivnostjo. Ljudje od otroštva naprej prek ponavljajočih se stikov z drugimi ljudmi, bitji in stvarmi razvijajo elementarne enote intelektualne dejavnosti, ki jim Piaget pravi *scheme*. Te *scheme* niso sama dejavnost, ampak strukture, ki zagotavljajo ponavljanje dejavnosti in njenega dojetanja. *Scheme*, ki sprva regulirajo eno dejavnost v zvezi z enim objektom se lahko posplošijo na več objektov, se pomnožijo in se kombinirajo v organizacije, ki omogočajo doseganje bolj oddaljenih ciljev in so mentalna sredstva za njihovo doseganje. Po Piagetu so *scheme* organiziran skupek gibov ali operacij, ki jih ima na voljo ali jih prek interakcije z okoljem pridobi otrok oz. individuum.⁹ Z izkušnjami se te *scheme* zasidrajo in se spreminjajo s pomočjo premišljajoče abstrakcije (*abstraction réfléchiante*), ki v novih razmerah izhaja iz shem, pridobljenih v drugačnih razmerah (Piaget, 1977).

Iz procesov, v katerih nastajajo in se spreminjajo *scheme*, je Piaget izpeljal dve temeljni modaliteti psihične dejavnosti, in sicer *asimilacijo* in *akomodacijo*. Individuum nujno poskuša asimilirati (fizične ali miselne) predmete, ki jih zazna. Ta asimilacija, ki jo omenja že Freud in je integracija predmeta v že obstoječo psihično shemo, ni vselej uspešna in kadar se ponesreči, se začne akomodacija.¹⁰ Tako je asimilacija psihični mehanizem, s katerim individuum vključi nov predmet ali novo situacijo v skupek predmetov oz. situacij, za katere že ima na voljo inteligibilnostno – funkcionalno shemo, medtem ko je akomodacija psihični mehanizem, ki spreminja obstoječe *scheme*, da omogoči vključevanje novih predmetov v nove situacije. Vendar gre pri obeh modalitetah psihične dejavnosti hkrati za rezultat psihičnega razvoja, katerega gibalo sta.

Jean Piaget je razlikoval stopnje kognitivnega razvoja, ki jih ne označuje nova vsebina, ampak nova struktura zavesti. Z izpostavljanjem nje-

9 Definicija vsekakor spominja na definicijo Bourdieujevega *habitus*a, le da je Piagetova shema bolj deskriptivno podana in izvira iz instrumentalija nekega drugega mentalnega okolja.

10 S tega Piagetovega stališča je Parsonsovo prilagajanje kot *modus vivendi* videti kot nezadostna aktivnost ponesrečene družbe, ki ji je na kolektivni ravni spodletela asimilacija zaznanih mentalnih in fizičnih predmetov.

gove teorije na tem mestu skušava pojasniti, kako pride do prehodov v mišljenju in delovanju, torej tudi pri učenju in pridobivanju znanja. Ti prehodi so točke preloma in razlikovanja med strukturno različnimi nivoji zmožnosti učenja (pričajo o odsluženosti oz. nujnosti razveljavitve starih mentalnih shem in vzpostavitve novih) strukturnih predstav o svetu, pri čemer so zarezne med mitskim, religiozno-metafizičnim in modernim načinom mišljenja vidne, razpoznavne, če analiziramo spremembe v sistemih osnovnih pojmov pri posameznem načinu mišljenja. Z vsakim prehodom oz. korakom in spremembo se, tudi če opazujemo proces učenja vsebinsko, kategorialno razvrednotijo presežene stopnje interpretacije realnosti. Ne ta ne ona vrsta osnove, iz katere izhajamo, ne proizvaža več tistega – vsebin in pomenov – kar hočemo povedati. Takšno razvrednotenje pojasnjevalnih in upravičevalnih potencialov celotnega izročila oz. tradicije nastaja v vseh prehodih od ene k drugi stopnji kognitivnega razvoja. Gaston Bachelard (1972/1998) v zvezi s tem govori o epistemičnem prelomu, Thomas S. Kuhn (1962/1998) pa o znanstveni revoluciji.

Neformalno izobraževanje: kooperativnost in vzajemno učinkovanje subjektivacije in objektivacije

V Piagetovi zastavitvi se pogoji učenja oz. interni kriteriji veljavnosti trditev postopoma spoznavno spreminjajo in postajajo dispozicije za:

- a) nastanek objektiviranega mišljenja (predmetnega mišljenja),
- b) razvoj moralno-praktičnih sposobnosti izražanja,
- c) razvoj estetsko-praktičnih sposobnosti izražanja.

Iz navedenega pa izhaja Piagetova definicija kognitivnega razvoja:

»Kognitivni razvoj se v strogem pomenu besede nanaša na strukturo mišljenja in delovanja, ki je v stalnem aktivnem soočenju z zunanjo realnostjo in se pridobiva v konstruktivnih pristopih k področju objektivnega sveta.«

(Piaget, 1973: 179)¹¹

Takšna definicija kognitivnega razvoja, ki jo v sodobnem času podpira vrsta dognanj kritične pedagogike s svojim vztrajanjem na dvojni raziskovalni in pedagoški logiki – na neločljivosti *praktičnega-empiričnega* (zvezanega s sprotno refleksijo) in *teoretskega* (delujočega zoper abstraktne reifikacije), je hkratna: a) konceptualizacija razvoja učenja oz. predstava o svetu; b) konceptualizacija različnih razsežnosti razumevanja sveta oz. procesa racionalizacije (cf. Kramberger in Rotar, 2006). Ta razvoj

¹¹ To definicijo so v svojih delih upoštevali tudi: J. H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, London: Van Nostrand, 1963; H. G. Furth, *Piaget and Knowledge. Theoretical Foundations*, Chicago: University of Chicago Press, 1969; B. Kaplan, Meditation on Genesis. *Human Development*, 10/2, 1967: 65–87.

je Piaget obravnaval v povezavi z »oblikovanjem zunanjega in notranjega univerzuma«, ki se kaže v stalnem zamejevanju oz. konstrukciji zunanjega univerzuma objektov in notranjega univerzuma subjektov. Zato Piaget razlikuje *fizične* in *socialne* objekte.¹²

Medtem ko se stik z zunanjo naravo vzpostavlja z instrumentalnim delovanjem, pristopa – po Piagetu – konstruktivno delovanje k realnosti z »intelektualnim sistemom norm« in si tako utira interakcijo z drugimi osebami oz. notranjo naravo. »Sistem socialnih norm«, ki je kognitivno težko razpoznaven, se oplaja s sistemom intelektualnih norm ter se tako intelektualizira. Mehanizmi asimilacije in akomodacije pa pri tem, v obeh vrstah delovanja, instrumentalnem in konstruktivnem, učinkujejo na poseben način, ki ga dovolj dobro ilustrira tale Habermasov stavek:

»Medsebojno učinkovanje med subjektom in objektom modificira oba, a fortiori pa je evidentno, da se modificirata tudi oba individualna subjekta, ki učinkujeta eden na drugega.« (Habermas, 1985: 106)

Vsako socialno razmerje postane tako totaliteta v sebi (nem. *in sich*) ter ustvarja nove lastnosti (nov karakter), s katerimi se preoblikujejo individualne duševne in mentalne strukture. Kognitivni razvoj, ki je še zlasti razviden v tistih izobraževalnih procesih, kjer ima udeleženec spoznavni interes in želi sprejemati novosti – to pa so pretežno neformalne metode pridobivanja znanja –, pomeni splošno decentriranje egocentrično prežetega razumevanja sveta in torej pomeni preseganje egocentrizma in sebičnosti v vseh oblikah. Takšno oblikovanje socialnih razmerij hkrati pomeni tudi to, da se v procesu učenja oblikuje značaj oz.

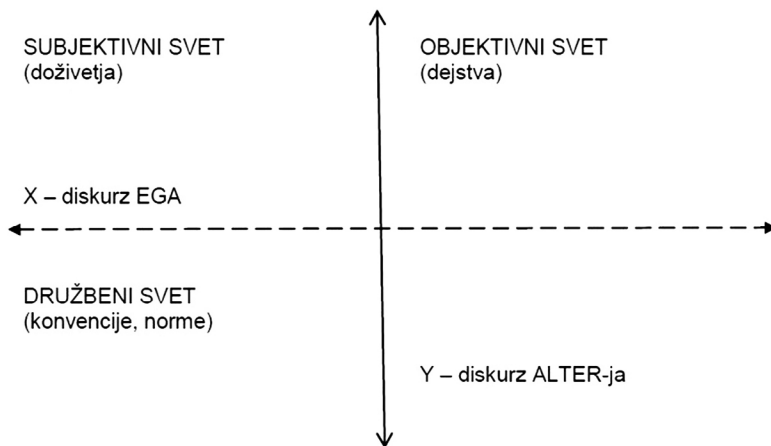
12 To lahko primerjamo s Hortonovim razlikovanjem med »konstruktivnim in destruktivnim mišljenjem«. Podobno pa razmišlja tudi: R. W. Rieber, *Body and Mind*, New York: Academic Press Inc., 1980: 177. Piaget sicer ni izdal veliko besedil o vzgoji v knjižni obliki, a se je s to problematiko veliko in tudi povsem praktično ukvarjal: od 1929 do 1968 je bil direktor Mednarodnega urada za vzgojo in ta urad je pod njegovim vodstvom uveljavljal »sporazumevanje med ljudstvi mimo nacionalizmov in političnih ideologij« ter pacifizem in se zato posvečal vzgoji otrok, izobraževanju učiteljev in komuniciranju med izobraževalnimi ministri držav članic. Urad je prirejal konference o vzgoji, sam Piaget pa je napisal vrsto nekaj časa pozabljenih »aktivističnih« besedil, ki jih je po Piagetovi smrti uredil in izdal Constantin Xypas (gl. Piaget, 1997). Sam Piaget je izdal dve knjigi na temo vzgoje in izobraževanja: *Psychologie et pédagogie*, Pariz: Gonthiers – Denoël, Médiations, 1969 in *Où va l'éducation?* Pariz: Gonthiers – Denoël, Médiations, 1972. V teh publikacijah sodijo v en sklop vzgoja osebe, se pravi konstrukcija avtonomne osebnosti, vzgoja za intelektualno in moralno svobodo, socializacija, moralna vzgoja, državljanstvo, pacifizem in mednarodno razumevanje; v drugega spisi o šoli, o aktivni pedagogiki, razmerju med učiteljem in učencem, o sankcijah in nagrajevanju v šoli in o izobraževanju učiteljev; v tretji sklop pa sodijo matematična vzgoja, znanstvena vzgoja, umetnostna vzgoja, poučevanje zgodovine in živih jezikov. Na to vsebino in zastavke Piagetovega opusa se nama zdi potrebno opozoriti zaradi množičnih zlorab v okrilju poenostavljene aplikativne psihologije in pedagogike, kjer so okleščene Piagetove koncepcije pogosto uporabljene v popolnem nasprotju z avtorjevimi intencami, njegovo ime pa rabi za alibi pri odvrcaanju učencev in učiteljev od ciljev, ki jih je Piaget zagovarjal in se zanje boril.

osebnost ljudi (potekajo procesi *subjektivacije* in *objektivacije*) in je zato to tudi konceptualizacija neformalnega pridobivanja znanja, saj procesa učenja ni mogoče omejiti na denotirane vsebine, četudi bi tako želeli, delež neformalnega pridobivanja znanja in izkušenj je v vsakem primeru prevladujoč, vplivati pa je mogoče na dejavnike, ki povzročajo ali odpravljajo psihične torzije.

Obenem je to oblikovanje socialnih razmerij tudi produciranje sposobnosti za istočasno omejevanje in razmejevanje področij objektivnega, socialnega in subjektivnega sveta. Šele potem, ko razločimo oz. identificiramo takšno refleksivno pojmovanje sveta, si lahko omogočimo tak pristop k interpretaciji sveta, da lahko govorimo o kooperativnem delovanju pri definiranju situacij. Neformalno znanje se torej pridobiva v medsebojnem sodelovanju ljudi v delovnih procesih, skupnih akcijah, delovanjih, debatah ali v vsakdanji medsebojni komunikaciji, in sicer po poti samorefleksije.

Formalni koncepti sveta imajo to funkcijo, da zaloge celovitih *družbenih reprezentacij*¹³ o svetu oz. zaloge akumuliranih subjektivnih reprezentacij o svetu ne odsevajo v stalnem zaporednem ponavljanju oz. zrcaljenju subjektivitet, ampak omogočajo opazovanje iz zornega kota tretjega – neudeleženca diskurza. Tako na primer koncept subjektivnega sveta ne zajema samo posameznikove duševne strukture, ampak tudi subjektivne svetove drugih in tudi koncept zunanjega oz. objektivnega sveta. Kooperativno delovanje in učenje drug od drugega pa pomeni ravno to, da si ego lahko predstavlja določena dejstva iz perspektive drugih (*alternacija*), pa tudi to, da so stvarni odnosi in veljavne norme prav tako sestavni del posameznikovega lastnega, egoističnega subjektivnega sveta. V kooperativnem delovanju učinkujejo subjektivni svetovi udeleženc

13 *Družbene reprezentacije* (*représentations sociales*, v slovenskem prevodu namenoma ohranja predpono »re-«, ki v izvorniku ustrezno zaznamuje ponavljanje; sicer v slovenskem prostoru terminologija ni izdelana, za ta koncept so v rabi različne sintagme – od družbenih predstav do socialnih predstav ali reprezentacij) so izvorno koncept socialne psihologije (četudi je o njem že davnega leta 1898 pisal Émile Durkheim), ki je preskočil ozke meje discipline in se kot uporabno orodje razširil na številna področja družbenih znanosti (od zgodovinske antropologije pa do zgodovine, sociologije, etnologije in lingvistike). Koncept *družbenih reprezentacij* je že pri Durkheimu zvezan z nekaterimi drugimi pomembnimi koncepti, kakršni so zaznavanje, kognicija (spoznavanje), identiteta/identifikacija, klasifikacija, izključevanje ipd. Vse to so koncepti, ki družbene subjekte umeščajo na določeno mesto v družbi, jim pripisujejo določene vrednosti, možnosti, gibanje in razmerja, ki jih imajo do drugih in drugačnih subjektov. Družbene reprezentacije so orodja prilagajanja (po Piagetu: *akomodacije*), ki nam jih družba ponuja in jih sami dodatno preoblikujemo tako, da nam pomagajo spoznavati svet, se nanj navaditi, ga ponotranjiti. So torej instrumenti in mehanizmi, s pomočjo katerih se socializiramo in živimo v družbi. Nekaj pomembnih avtorjev: Jodelet, 1989; Moscovici, 1962 in 1989; Sperber, 1989.



cev diskurza kot ogledala, v katerih se objektivni, normativni in drugi subjektivni svetovi lahko poljubno pogosto reflektirajo.

Slika 1: Racionalni diskurz – kooperativno delovanje oz. pridobivanje znanja.¹⁴

Formalna sestava treh svetov (subjektivni svet, objektivni svet, družbeni svet) pa nam lahko rabi tudi za operacionalizacijo racionalnega diskurza, ki si jo lahko zamišljamo na koordinatnem sistemu, znotraj katerega se lahko dosega (ne)soglasje (*konsens* ali *disens*) o dejstvih, veljavnih normah in trditvah (gl. *slika 1*).

V navezavi na *slika 1* si zdaj razliko med instrumentalnim in kooperativnim delovanjem v procesu pridobivanja znanja lahko shematično predočimo takole:

1. Instrumentalno delovanje:
SUBJEKT → OBJEKT → FORMALNI KONCEPTI SVETA
2. Kooperativno delovanje:
SUBJEKT/OBJEKT ↔ SUBJEKT/OBJEKT ↔ (NE)FORMALNI KONCEPTI SVETA

Razlika je torej v medsebojnem razmerju, ki je pri kooperativnem delovanju vzajemno, dialoško in s pomočjo refleksivnosti udeleženih poteka v obe smeri. Če upoštevamo zgoraj navedene zakonitosti kognitiv-

¹⁴ Vse slike so nastavki za nadaljnjo diskusijo med obema avtorjema članka. Naredil jih je Janez Kolenc Gregorič, kolikor mi je znano na podlagi v članku navedenih del in svojih dopolnil, ki naj bi se potrdila, ovrgla, dopolnila in precizirala med najino nadaljnjo diskusijo in v debati z drugimi kolegicami in kolegi na projektu. Zaradi nenadne smrti Janeza Kolenca Gregoriča so te vizualne ponazoritve miselne ostale v nedokončani obliki, ki ji ne želim vsiljevati svojih premis (opomba T. K.).

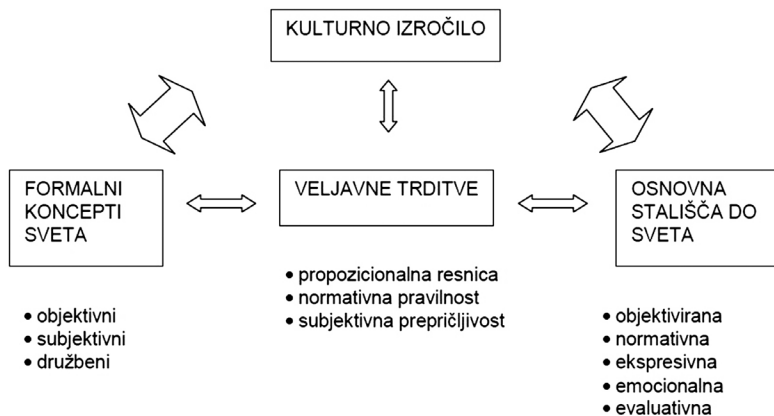
nega razvoja posameznikov, se nam v takem dispozitivu pokaže tudi razlika med pojmom *življenjskega sveta* in pojmom *kulturnega izročila*. Kadar se govorno artikulirane (diskurzivno povezane) družbene reprezentacije sveta reificirajo kot svet zase oz. kot posebna ureditev sveta in jih ne moremo opazovati kot *kritikabilen sistem razlag*, tedaj je kulturno izročilo prevladalo nad kritično mislijo v življenjskem svetu, sociocentričen posameznik pa nad egocentričnim. Na tem mestu si lahko oblikujemo dva idealna modela življenjskega sveta, v enem izmed njiju prevladuje avtonomija, v drugem pa tradicija:

Preglednica 1: Razlikovanje med dvema življenjskima svetovoma – avtonomijo in tradicijo.

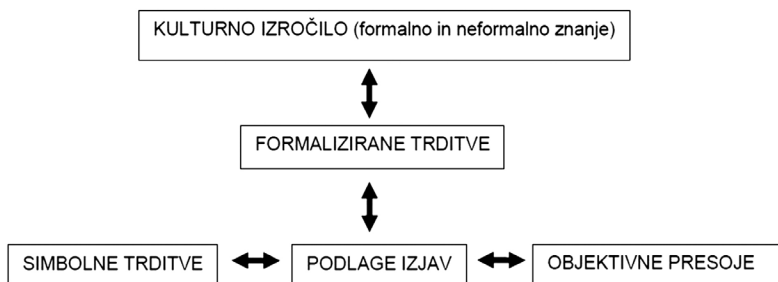
I. Življenjski svet: TRADICIJA (prevlada kulturnega izročila)	II. Življenjski svet: AVTONOMIJA (prevlada kritikabilnosti)
soglasje o veljavnih trditvah	nesoglasje o veljavnih trditvah
spoštovanje (sprejete) tradicije	kritika (sprejete) tradicije
manjša možnost ustvarjanja lastnih osnov	večja možnost ustvarjanja lastnih osnov
impliciranje trditvev (inkluzivnost)	ekspliciranje trditvev (ekskluzivnost)
nekritično sprejemanje trditvev (stališč)	kritično preverjanje trditvev (stališč) – kritikabilnost

Znotraj tradicionalnega sistema orientacij in izobraževalnih procesov ne moremo kritično presojeti različnih delovanj, saj nam konvencije preprečujejo dostop do takšnih praks. Sposobnost kritičnega presojanja pa je tista, na podlagi katere šele lahko zaživi proces komunikativnega delovanja oz. avtonomnega zavzemanja pozitivnih in negativnih stališč (DA/NE stališč), s katerimi kritiziramo veljavne trditve. Tako je mogoče ugotoviti, na katere formalne lastnosti kulturnega izročila se moramo opreti, da bi bilo mogoče v okviru tega, kar ima družba za racionalno, interpretirati življenjski svet, če si resnično želimo (le) racionalnega načina življenja. Med temi lastnostmi kulturnega izročila sta to predvsem heterogenost kulturnih orientacij in kompleksnost simbolnega sveta.

Kulturno izročilo (tradicija) mora vsebovati formalne koncepte objektivnega, socialnega in subjektivnega sveta, vključevati pa mora tudi razlikujoče se – kot *diferentiae specifica* – veljavne trditve, ki so tako propozicionalno resnične, normativno pravilne kot tudi subjektivno prepričljive. Šele na tej podlagi se lahko znotraj procesa pridobivanja znanj sproži proces razlikovanja med temeljnimi avtonomnimi stališči (nem. *Grundeinstellungen*), tj. med objektiviranimi, normativnimi



Slika 2: Komunikacijske vsebine in kulturno izročilo (avtonomija).

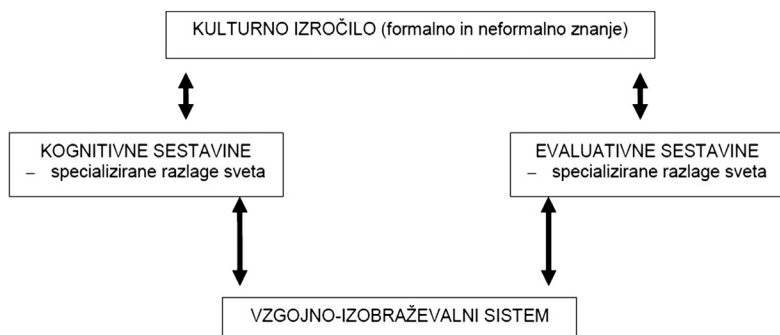


Slika 3: Formalizacija avtonomnih trditev in kulturno izročilo.

in ekspresivnimi. S tem pa tudi kulturno izročilo lahko postane podlaga racionalnega diskurza o problemih življenjskega sveta. Interakcijski model med komunikacijskimi vsebinami in takšnim kulturnim izročilom si lahko shematično predočimo takole (gl. *slika 2*).

Tako lahko udeleženci diskurza v nenehni vzajemni in dialoški interakciji kooperativno proizvajajo simbolne izjave znotraj kulturnega izročila, ki so formalizirane tako, da jih lahko sistematično preverjamo s podlagami (nem. *Gründen*) in je s tem omogočena objektivna presoja posameznih izjav. Proces formalizacije izjav prav tako poteka v določenem shematičnem procesu (gl. *slika 3*).

Kulturno izročilo z nenehno komunikacijo z izjavami in trditvami iz realnega sveta (simbolnimi, subjektivnimi, objektivnimi in formaliziranimi) vzpostavlja refleksiven odnos do samega sebe, tako da so tradicionalne interpretacije sproti podvržene kritiki in je sproti omogoče-



Slika 4: Specializirane argumentacije (šole) in kulturno izročilo.

na njihova revizija. To je mogoče le, če je ta postopek, ki dopušča kritikalnost, že predviden v njem samem. Šele ko je mogoče presojeti simbolne izjave na formalnem nivoju, lahko pričnemo sistematično obdelovati *interne smiselne zveze* oz. raziskovati tudi alternativne razlage sveta. Pot do proučevanja »internih smiselnih zvez« nam je torej odprta šele z nastankom spoznavnih-kognitivnih aktivnosti II. reda, kakršne so na primer:

- hipotetičen in argumentiran ter selekcioniran proces učenja oz. pridobivanja znanja, v katerem se lahko oblikujejo objektivne sodbe in objektiviran način mišljenja na način diskurzivne racionalnosti;
- moralno-praktični vpogledi;
- estetske zaznave.

Da pa bi se ustrezni procesi učenja, ki (še) niso prepoznavni kot etabrirani, lahko družbeno institucionalizirali, mora kulturno izročilo prepoznati svoje kognitivne in evaluativne sestavine s specializiranimi argumentacijami. Vzpostaviti mora ustanove partikularnih in specializiranih argumentacij oz. izobraževalni sistem (gl. *slika 4*).

Tako v teh dvosmernih procedurah, ki iz kulturnega izročila s pomočjo formalnih in neformalnih znanj, prek spoznavnih in evaluativnih oplanj pronicajo v izobraževalni sistem, prek njega pa zopet (spremenjene) v kulturno izročilo, nastaja pot za oblikovanje kulturnih pod-sistemov znanosti, morale in prava, umetnosti ipd., znotraj katerih se oblikuje ali naj bi se oblikovalo argumentirano, spremenljivo in poklicno utemeljeno kulturno izročilo. To izročilo je sestavljeno tako, da omogoča interpretacijo življenjskega sveta s tem, da stalno ločuje produktivno delovanje od neproduktivnega. Produktivno delovanje se tako osvobodi imperativa komunikativnega razumevanja, ki se vedno znova vrača

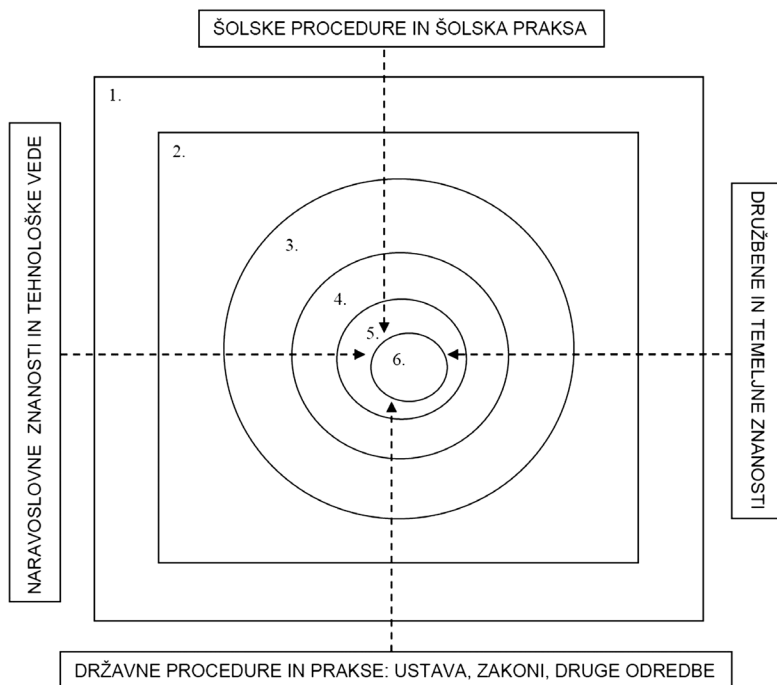
k izhodišču in s tem onemogoča konsistentno in učinkovito delovanje, tako tudi učenje vsega novega oziroma *pridobivanje novega (neformalne) znanja*. Takšno komunikativno razumevanje pa se običajno izgubi v parcialnosti oz. partikularnosti.

Kulturno izročilo (dediščina, tradicija) mora postaviti standarde učinkovitega delovanja in komunikativnega razumevanja življenjskega sveta, da bi se racionalno usmerjeno delovanje ne izgubljalo v parcialnosti in nesmiselni ter absurdni kumulativnosti nepomembnih in med seboj nepovezanih informacij. To naredi tako, da čim bolj suvereno in na odprt način za kooperativno delovanje in dopuščanje kritike oblikuje izobraževalne programe ter opredeli stopnje izobraževanja in usposabljanja (seveda nikakor ni vseeno, *kako* to naredi). S tem je, četudi gre še vedno zgolj za IAD (*ideološke aparate države* po Althusser, 1980 in 1985), omogočena družbena institucionalizacija komunikativnega delovanja, ki je namenjena učinkovitemu reševanju splošnih vprašanj, npr. z oblikovanjem podsistemov racionalnega gospodarjenja oz. reševanja vprašanj, zvezanih z medijem denarja, z oblikovanjem podsistema racionalnega upravljanja oz. reševanja vprašanj oblasti ipd.

Emancipacijska vloga šole

Šole se od drugih oblik izobraževanja ločijo po tem, da oblikujejo specializirane sisteme argumentacij in diskurzivne racionalnosti, kakršni so učni načrti in programi, t. i. kurikuli, učbeniki, predmetni načrti, urniki in podobno. Ti so že sami na sebi oblike institucionaliziranega znanja in neposredne vzgoje in izobraževanja. Šolski učni programi so jedro oz. srčika izobraževalnega sistema zahodnih družb in tvorijo enega izmed najmočnejših vzvodov tega, kar smo v zgodovini človeštva imenovali »napredovanje«; povedano drugače, skrbijo za reprodukcijo IAD (ideoloških aparatov države), sem ter tja pa omogočijo tudi spoznavni preskok, ki ga ni mogoče niti predvideti niti nadzorovati (gl. tudi *slika 5*, ki je vizualna ponazoritev teh delovanj). Vendar pa njihove vsebine, temelječe na konceptu *mimesis* in mnemonični-sholastiki v načinu prenosa znanj, ne pokrivajo mnogoterih kulturnih potez in praks, ki so nujne za inventivno menjavo idej in za demokratično participacijo v družbi. Številne od teh bazičnih družbenih in kulturnih vrednot se močno okrepijo in vodijo v emancipacijo ljudi, če se iz formalnih praks premaknemo le korak v stran – do manj formalnih in neformalnih izobraževalnih procedur.

Različne kritično-emancipatorične pedagoške in izobraževalne metodologije, kakor sta npr. Freirovo emancipatorično raziskovanje z udeležbo ali feministično vztrajanje na denaturalizacijskih postopkih in an-



Legenda:

1. Politično-družbene osnove in naloge: družbena demokracija, vzgoja za socialno pravno državo = *socializacija*
2. Individualno-osebna sfera: subjektivna svoboda, svoboda od ciljev in pritiskov = emancipacija
3. Humanitarno-socialne naloge: kooperativno, socio-politično obnašanje
4. Znanstvene osnove in naloge: uvajanje v znanstveno delo in ravnanje
5. Osnovno izobraževanje: ravnanje in uporaba literarnih, naravoslovnih in tehničnih sredstev in oblik našega časa
6. Jezikovno-kulturno, naravoslovno in tehnično osnovno izobraževanje: razmerje in uporaba jezikovnih, naravoslovnih in tehničnih sredstev ter oblik našega časa

Slika 5: Model: Šola, država, družba – komunikacije med družbeno-izobraževalnimi sferami.

tiopresivnih raziskavah (Freire, 1969; Lather, 1991; več sorodnih raziskovalnih pristopov pa najdemo v delu Humphries, Mertens in Truman, 2000), so potencialni zavezniki v projektu, ki znotraj neformalnega registra išče antropološka oprijemala za večji potencial kritične misli, ki bi spodbujala ustvarjalnost in socialno pravičnost (cf. Graeber, 2004).

Kritična teorija znotraj pedagogike in kritični znanstveniki in znanstvenice kritizirajo obstoječa družbena razmerja z namenom, da bi jih spremenili. V tem sta politična razsežnosti in politični temelj vseh kritičnih teorij. Agenda družbenokritične znanosti je v razkrivanju skritih podmen, doslej neopaženih fenomenov in »resnic«, nevidnih, a še zmerom delujočih mitov. Ta opažanja, ko postanejo bolj sistematizirana in očitna, ljudem pomagajo, pa čeprav na mikro-ravnih, spreminjati svet. Transformativne strategije, ki zaobjemajo in v svoj nabor vednosti pripuščajo neformalno pridobljena znanja, saj jih ta z večjo kognitivno močjo bogatijo, običajno potekajo v dveh etapah: v prvi se realnost popiše in evidentira, v drugi pa se deskripcija iz prve faze uporabi kot opornik za akcijo, kot sredstvo prevedbe spoznanj v prakso.

V emancipatoričnem duhu »raziskovanja kot prakse« (Lather, 1986) vrsta intelektualcev v svojem pedagoškem in raziskovalnem prijemu vsaj od 70. let 20. stoletja začenja (tudi na institucionalni ravni) uveljavljati metode, ki jih poznamo iz neformalnih družbenih praks. Njihov namen – s tem, da postavlja pod vprašaj družbene konvencije, kulturno izročilo, formal(izira)ne koncepte sveta in vednosti, torej ne verjame kar a priori, da so nevtralne – pa je v postopni restrukturaciji družbenih vednosti in tipologije sveta ter v reorganizaciji strukturnih neenakosti. Takšne prakse raziskovalnega in didaktičnega odpora in stalne komunikacije z neformalnimi aspekti vednosti prepoznava in preiskujejo sociohistorično in kulturno konstruirano naravo vednosti (Brown in Strega, eds., 2005).

Iz prikaza *slike 5* je razvidno učinkovanje formaliziranih vednosti in normativnih vrednot v različnih sferah človekovega in družbenega delovanja.

Z ozirom na funkcijo šole kot agensa vzgoje in izobraževanja so se na ravni poučevanja in prenosa znanj razvili trije modeli politične intervencije, katerih naloga je, da oblikujejo določeno mrežo orientacij in lestvico vrednot:

1. *liberalno-aktivistični model*, ki poudarja pomen osebne moralnosti, javne odgovornosti, nujnosti participacije ipd. in ga lahko označimo kot liberalno-kompetitivni model politične socializacije oz. model liberalne demokracije;
2. *integrativno-konsenzualni model*, ki poudarja predvsem patriotske vrednote in državljanske vrline, ki izhajajo iz »neomejenih možnosti«, ki jih ima npr. »dober Američan« ali »dober Slovenec«. Po-

udarjena je predvsem identifikacija z zahtevami politične skupnosti in spoštovanje »pravil igre« (*rules of game*), ki jih diktira tehnokratska elita.¹⁵ Zato je ta model, skupaj z »ideologijo talilnega lonca«, tehnokratsko-elitističen;

3. *segmentarno-organizacijski model* poudarja stabilnost in učinkovitost političnega sistema, ki se lahko doseže le z intenzivno politično participacijo državljanov.

Sami bomo¹⁶ pri obravnavi šole kot agensa vzgoje in izobraževanja izhajali iz modela, ki se opira na argumentacijo, predstavljeno v dosednji razpravi. Gre za večrazsežnostni komunikacijski model, katerega nosilec je prav šola oz. ustanove izobraževalnega sistema, ki so posredniki kognitivno-instrumentalnega in kognitivno-komunikativnega delovanja in s tem nosilci procesov družbene racionalizacije.

Ta večrazsežnostni model sestoji iz petih (5) delov:

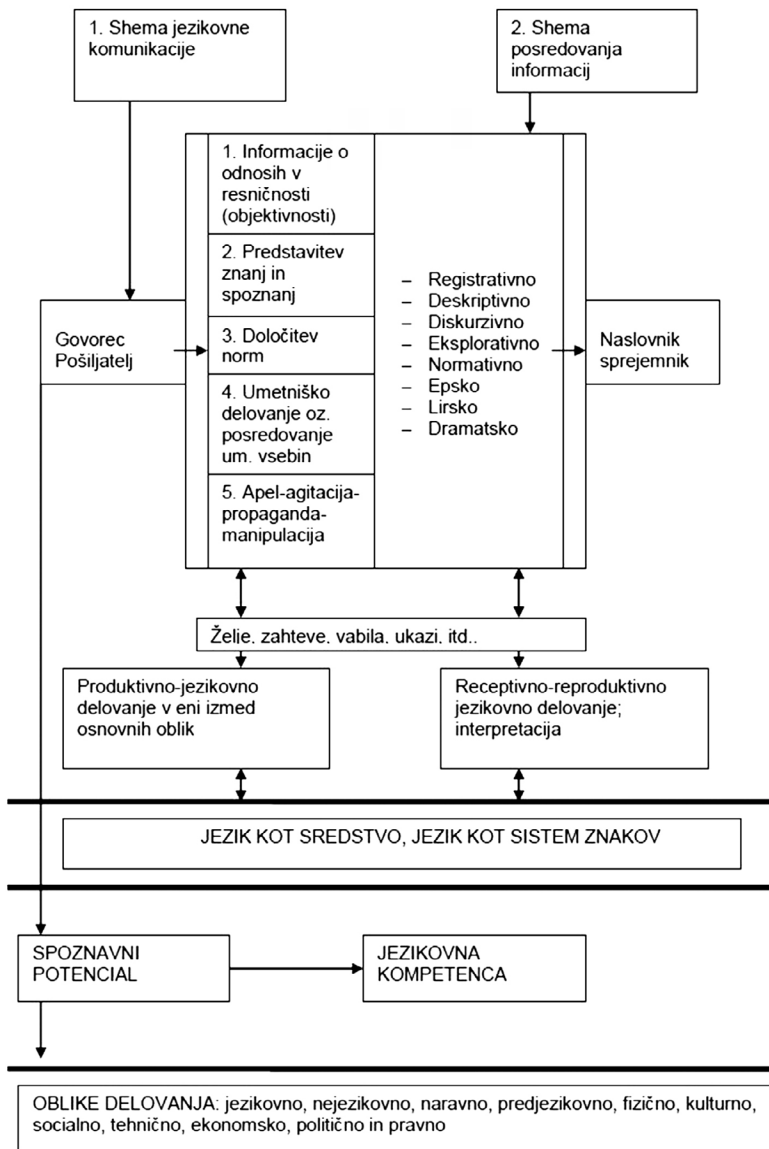
1. iz modela *ustvarjanja družbenih reprezentacij* o svetu oz. odnosov do resničnosti skozi jezikovno spoznavanje odnosa med individuom in svetom: intenzivni model;
2. iz modela *posredovanja informacij* ali ekstenzivnega modela;
3. iz modela *oblikovanja govornih in jezikovnih dejanj* oz. modela normativnega delovanja;
4. iz modela *medijskih funkcij*;
5. iz modela *dekodiranja, prevajanja informacij* v jezik in predstavniki svet sprejemnika oz. naslovnika v interakciji.

V takšnem razlagalnem modelu (kakor je prikazan na *sliki 6*) obravnavamo šolo znotraj teorije komunikativnega delovanja, in sicer kot agensa in kot producenta:

- a) *notranjih smiselnih zvez*, ki vodijo k diskurzivnim, argumentativnim oblikam racionalnega delovanja posameznikov in družbenih skupin (to so učbeniki, učni programi in načrti ter vse vsebine znanstvene in izobraževalne argumentacije, skupaj s pedagoškimi in didaktičnimi pripomočki ter metodami), in
- b) *zunanjih smiselnih zvez*, ki z razvojem specializiranih oblik argumentacij notranje smiselne zveze organizirajo in institucionalizirajo

¹⁵ Gl. sociološko studijo travmatičnih memorij nove slovenske elite v članku Kramberger A. et al., 2009.

¹⁶ Množina se nanaša na stanje diskusije v okviru raziskovalnega projekta Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanja januarja 2012, še bolj natančno pa na partikularno zastavljene preokupacije Janeza Kolenca Gregoriča znotraj projekta.



Slika 6: Model: Šole in oblike komunikativnega delovanja.

v oblikah opredmetenega znanja (to so šole, znanstvene in kulturne ustanove, pravne in politične ustanove, tudi podjetja itd.).

Notranje smiselne zveze so v modelu predstavljene kot osnovne oblike komunikativnega pristopa k svetu. V navezavi na to komunikativno razsežnost, ki v sebi nosi možnost dialoške odprtosti in prevrednotenja glasov, subjektivnosti, objektivnosti in avtoritete, bomo nadaljevali naše raziskovanje ter se skušali izogniti pastem, ki vodijo v (re)kolonizacijo znanj s strani novih formaliziranih vednosti. Kakor smo nakazali, kritična družbena znanosti v Habermasovem smislu medsebojnega učinkovanja med subjektom in objektom v procesu komunikativnega razmerja, tj. zastavljanja vprašanj in plasiranja kritičnih pripomb, modificira obe udeleženi strani, zato smo udeleženi v raziskavi prepričani, da tudi sami predstavljamo in zastopamo te udeležene strani, ki jih bo sam raziskovalni projekt oz. potek dela na njem sam obdeloval na podoben način, kakor mi njega.

V nadaljevanju raziskav v projektu (v prihodnjih letih) nas bo tako zanimalo predvsem to, kje znotraj šolskega sistema je mogoče opaziti neformalne aspekte poučevanja in kjer so niše za morebitno implementacijo neformalnih znanj, ustvarjalnih idej ter spoznanj. In tudi to, kako se, če se, ta znanja, ki imajo druge individualne in družbene vzvode, drugačne potenciale za mišljenje družbenega in ki sprožajo drugačna pomnjenja (v primerjavi s formalnimi znanji), transformirajo v formalna znanja.

Literatura

- Alexander, N. J. (1987). *Action and Its Environments*. V: Alexander, N. J. et al. (eds.). *In the Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press.
- Altheider, D. L. (2006). *Terrorism and the Politics of Fear*. Lanham, New York, Toronto, London: Altamira Press.
- Althusser, L. (1967 oz. 1974/1985). *Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov (1967)*, v prevodu Vojislava Likarja, *Studia humanitatis*, ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana (izvirnik 1967 oz. 1974: *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Pariz: Maspero).
- Althusser, L. (1980). *Ideologija in estetski učinek*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bachelard, G. (1972/1998), *Oblikovanje znanstvenega duha. Prispevek k psihoanalizi objektivnega spoznanja* (prevod Vojislav Likar), Ljubljana: *Studia humanitatis* (izvirnik 1972: *La formation de l'esprit scien-*

- tifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Pariz: Librarie philosophique J. Vrin).
- Bendix, R. (1971). *Two Sociological Traditions*. Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Pariz: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980/2002). *Praktični čut I in II* (prevedla Jelka Kernev Štrajn). Ljubljana: Studia humanitatis (izvirnik 1980: *Le sens pratique*. Pariz: Éditions de Minuit).
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Pariz: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Pariz: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Znanost o znanosti in refleksivnost* (v prevodu Drağa B. Rotarja), Ljubljana: Liberalna akademija.
- Bourdieu, P., Passeron, C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Pariz: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2006). *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (zbrala, uredila in sopedvedla Taja Kramberger in Drago B. Rotar), Koper: Založba Annales (Knjižnica Majora).
- Brown, L. in Strega, S. (eds.) (2005). *Research as Resistance. Critical Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches*, Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Certeau, M. de (1990/2007). *Iznajdba vsakdanjosti, 1. Umetnost delovanja*. (Prevod Mojke Žbona.) Ljubljana: Studia humanitatis. (Izvirnik 1990: *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Pariz: Gallimard.)
- Certeau, M. de; Giard, L. in Mayol, P. (1994). *L'invention du quotidien, 2. Habiter, cuisiner* (nova izpopolnjena izdaja z uvodom Luca Giarda), Pariz: Gallimard.
- Chugerman, S. (1965). *Lester F. Ward, the American Aristotle. A Summary and Interpretation of his Sociology*, New York: Octagon Books.
- Durkheim, É. (1999). Što je društvena činjenica? (ed. Rade Kalanj). V: Durkheim, É. *Pravila sociološke metode*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo, 23–32.
- Durkheim, É. (2002). *Samomor. Prepoved incesta in njeni izviri*. (prevedla Drago B. Rotar in Rastko Močnik), Ljubljana: Studia humanitatis.

- Flawell, J. H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, London: Van Nostrand.
- Foucault, M. (1991). *Vednost, oblast, subjekt* (zbral in uredil Mladen Dolar), Ljubljana: Krt.
- Foucault, M. (1993). *Zgodovina seksualnosti* (3. del: Skrb zase, prevedel Brane Mozetič), Ljubljana: ŠKUC.
- Freire, P. (1967/1969). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968/1970). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores.
- Furth, H. G. (1969). *Piaget and Knowledge. Theoretical Foundations*, Chicago: University of Chicago Press.
- Graeber, D. (2004). *Fragments of Anarchist Anthropology*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1969). *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society* (prevedel Thomas McCarthy). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns* (I–III). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason* (prevedel Thomas McCarthy). Boston: Beacon Press.
- Harvey Brown, R. (ed.) (1992). *Writing the Social Text: Poetics and Politics in Social Science Discourse*. New York in Berlin: Aldine de Gruyter.
- Humphries, B., Mertens, D., in Truman, C. (2000). Arguments for an »emancipatory« research paradigm. V: Humphries, B., Mertens, D. in Truman, C (eds.), *Research and inequality*, 3–23. London: UCL Press.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. V: Jodelet, D. (ed.). *Les représentations sociales*. Pariz: PUF, 31–61.
- Kaplan, B. (1967). Meditation on Genesis. *Human Development*, 10/2, 65–87.
- Kolenc, J. (1993). *Politična kultura Slovencev*. Ljubljana: Karantanija.

- Kramberger, T. (2009). Zgodovinskoantropološki oris oblikovanja univerzitetnih habitusov (projektno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kramberger, T. (2010). Razvoj univerz in oblikovanje univerzitetnih habitusov. *Monitor ZSA*, tematska številka: Temeljna besedila za zgodovinsko in socialno antropologijo II, 12/3-4, 11-41.
- Kramberger, T. in Rotar, D. B. (2006). Prehodi, prevodi, transferji. Nekaj refrakcij skozi tekste in kontekste ob prevodih Pierra Bourdieuja in Loïca Wacquanta. V: Bourdieu, P. in Wacquant, L. *Načela za reflektivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (zbrala, uredila in soprevedla Taja Kramberger in Drago B. Rotar). Koper: Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko & Ljubljana: Društvo Tropos, 9-34.
- Kramberger, T. in Rotar, D. B. (2010). *Misliti družbo, ki (se) sama ne misli*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kramberger, T. in Rotar, D. B. (2011). *Nevidne evidence. Misliti idola tribus*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kuhn, T. S. (1962/1998). *Struktura znanstvenih revolucij* (prevod Gorazd Jurman in Simon Krek), Ljubljana: Krtina (izvirnik 1962: *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press).
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56/3, 257-277.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Mills, C. W. (1967). *Power, Politics & People: The Collected Essays of C. Wright Mills*. New York: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Moscovici, S. (1962). L'atititude: théories et recherches autour d'un concept et d'un phénomène. *Bulletin du CERP*, 11, 177-191 in 247-267.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. V: Jodelet, D. (ed.). *Les représentations sociales*. Pariz: PUF, 62-86.
- Parsons, T., Bales, R. F., Shils, E. A. (eds.) (1953). *Working papers in the theory of action*. New York: Free Press.
- Parsons, T., Shils, E. A. (eds.) (1959). *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique (Tome I: La pensée mathématique, Tome II: La pensée physique, Tome III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociale)*, Pariz: PUF.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Pariz: Gonthiers – Denoël, Médiations.
- Piaget, J. (1970). L'épistémologie génétique. *Que sais-je?* Pariz: PUF.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation?* Pariz: Gonthiers – Denoël, Médiations.
- Piaget, J. (1973). *Die Entwicklung des Erkennens*, Stuttgart: Ernst Klett.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante: 1. L'abstraction des relations logico-mathématiques, 2. L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*, Pariz: PUF.
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale* (zbral in uredil Constantin Xypas), Pariz: Anthropos.
- Piaget, J., Kubli, F. (1974). *Abriss des genetischen Epistemologie*, Olten: Water.
- Rieber, R. W. (1980). *Body and Mind*, New York: Academic Press Inc.
- Sites, P. (1992). Human Needs and Control: A Foundation for Human Science and Critique. V: Harvey Brown, R. (ed.). *Writing the Social Text: Poetics and Politics in Social Science Discourse*. New York in Berlin: Aldine de Gruyter, 177–198.
- Sperber, D. (1989). L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. V: Jodelet, D. (ed.). *Les représentations sociales*. Pariz: PUF, 115–130.
- Thompson, E. P. (1980). *Plebejsche Kultur und moralische Ökonomie. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts*. Frankfurt na Majni, Berlin in Dunaj: Ullstein.
- Weber, M. (1934/1988). *Protestantska etika in duh kapitalizma* (prevledla Pavle Gantar in Štefan Vevar). Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta (izvirnik 1934: *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen: J.C.B. Mohr, napisano 1904/1905).

Viri

- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et morale*, 6, 273–302. <http://>

- classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_I_representations/representations.html (15. 11. 2012).
- Kramberger, A.; Barbič, A. in Boh, K. (2009). Instrumental Value of Elite Memories on Past Violence during the Emergence of a New State: Slovenian Experience. V: King, Ed.; Schlozman, K. L.; Lehman; Norman, H. N. (eds.). *The future of political science: 100 perspectives*. New York, London: Routledge, 12–15. http://works.bepress.com/anton_kramberger/9 (14. 11. 2012).

Neformalno učenje in dialog

Non-Formal Learning and Dialogue

71

Bojan Žalec

Povzetek

Članek ima štiri glavne dele. V prvem avtor analizira pojma učenje in izobraževanje ter njune oblike. Osrednji del drugega dela je namenjen analizi razlik med neformalnim in formalnim učenjem glede na možnosti dialoga. V tretjem delu avtor obravnava glavne (sodobne) teorije učenja, ki so še posebno pomembne za razumevanje narave in pomena neformalnega učenja ter pomena sodelovanja, skupnosti, prakse ter dialoga za učenje. V tem sklopu predstavi družbeno, situacijsko in »terensko« teorijo učenja kot teorije, ki podpirajo to trditev. Osrednja tema četrtega razdelka je dialoško raziskovanje. Celoten članek prežema prepričanje o pomenu konstruktivističnega pristopa k in v učenju, še posebno pristopa, ki ga je utemeljil Vigotski. Glavne prvine referenčnega okvira pričujoče razprave tvorijo dela Vigotskega in drugih konstruktivistov (npr. Piageta, Freireja), od sodobnejših raziskovalcev pa Doris Ash in Gordona Wellsa (dialoško raziskovanje) ter Marka K. Smitha in Daniela Schugurenškega (teorija situacijskega (priložnostnega) učenja). Pojemovna razjasnjevanja v prvem razdelku veliko dolgujejo D. W. Livingstonu. Rdečo nit članka predstavlja pojasnjevanje in dokazovanje velikega pomena neformalnega učenja in izrednega pomena dialoga za učenje. Glavni izvorni prispevek te razprave je ugotovitev prednosti neformalnega učenja (v primerjavi s formalnim) za omogočanje in spodbujanje dialoga.

Ključne besede: učenje, konstruktivistični model učenja, izobraževanje, neformalno učenje, priložnostno učenje, dialog, dialoško raziskovanje

Abstract

The present essay consists of four main parts. In the first part, the author analyses concepts of learning and education and their forms. The central subject of the second part is the differences between non-formal and formal learning in terms of the

possibilities of dialogue. In the third part the author deals with the (modern) theories of learning which are important for our understanding of the nature and meaning of non-formal learning and of the meaning of collaboration, community, praxis and dialogue for learning. In this frame he presents three theories of learning – the social, the situational and the »terrain« ones – as supporting the last claim. The central subject of the fourth part is dialogic inquiry. The whole essay is pervaded by a strong conviction of the author about the exceptional meaning of the constructivist approach to learning and in learning, especially of the approach established by Vygotsky. The main constituents of the frame of reference of the essay are represented by the work of Vygotsky and other constructivists (Piaget, Freire). Among the present researchers the names Doris Ash and Gordon Wells (dialogic inquiry), Mark K. Smith and Daniel Schugurensky (situational learning) should be mentioned in particular. The conceptual analysis in the first part can largely be attributed to D. W. Livingston. The *fil rouge* of the essay is an explanation and a justification of the theses about the great importance of non-formal learning and of the meaning of dialogue for learning. The main original contribution of the essay is establishing the advantages of non-formal learning (compared to the formal one) in terms of the possibility and stimulation of dialogue.

Key words: learning, constructivist model of learning, education, non-formal learning, situational learning, dialogue, dialogic inquiry.

Prvi namen avtorja tega članka je bil napisati sicer znanstveno, a obenem vendarle kolikor se da jasno, umljivo, tekoče in berljivo besedilo. Upam, da mi je to vsaj do neke mere uspelo. Najtršo oviro do tega cilja predstavlja prvi razdelek, to pa že zaradi svoje narave, saj gre za pojmovno analizo, ki je po svoji naravi, če je dobra, vsaj do neke mere tudi dlakocepska, take stvari pa se težko tekoče berejo. Po eni strani lahko bralec ta prvi razdelek tudi preskoči. Vendar pa se mi po drugi strani zdi, še posebno, ker sem poklicni filozof, da ga iz razprave ne morem izpustiti. Namen dobre filozofije je opozarjanje na pojmovne distinkcije, brez poznavanja katerih je naše mišljenje inferiornejše in za marsikaj slepo.

Poleg temeljne filozofske metode pojmovne analize, ki jo gojim v članku, velja omeniti usmerjenost, ki jo pravzaprav narekuje moje osnovno zadržanje solidarnega personalizma¹, ki je v temeljnem nasprotju z instrumentalizmom. To zadržanje, ki prežema vse moje razmišljanje in je njegova temeljna podlaga, *background*, mojo pozornost v prvi vrsti usmerja na dejavnike učlovečenja človeka, če uporabim govorico klasi-

1 Za podrobnejšo pojasnitev (solidarnega) personalizma in instrumentalizma cf. Žalec, B., 2010a.

ka slovenske pedagogike Karla Ozvalda, na eni strani in na dejavnike instrumentalizma na drugi. Za solidarni personalizem je dobrobit in razcvet vsake konkretne osebe najvišja vrednota, v obzorju instrumentalizma pa so konkretne osebe zgolj sredstvo za doseganje nekega cilja, ki je različen od njihove dobrobiti ali razcveta. Prevelika razpasenost instrumentalističnega mišljenja ima katastrofalne posledice za vsako družbo.

Solidarnost tukaj razumemo malce širše, kot je to običajno: ne samo v ekonomsko-materialnem smislu, ampak kot udeleženosť na življenju drugega sploh, ki ni omejena na ekonomsko-materialni vidik. Pri tem ima bistveno vlogo doživljajska solidarnost, udeleženosť na doživljanju drugega. Solidaren človek si prizadeva, da bi bil sam čim bolj udeležen na življenju drugega in da bi drugemu čim bolj omogočil solidarnost na svojem življenju. Tu pa je potrebno dodati pomembno opozorilo: nikoli ne smemo pozabiti, da je mnenje, da si lahko popolnoma udeležen na doživljanju drugega, nevarna utvara, ki lahko vodi v pokroviteljsko in (na koncu) instrumentalistično zadržanje do drugega. Vsekakor moramo gojiti solidarnost, vendar v luči personalističnega spoznanja, da smo osebe presežna bitja. Zato je prava solidarna drža obenem personalistična.

Dialog in solidarnost sta tesno povezana. Pogoji dialoga (Žalec, B., 2010b) nasploh so svobodnost (vključuje odsotnost tabujev), enakopravnost (prevelike razlike v moči onemogočajo dialog), sposobnost empatije (vživljanja v drugega) in sočutja ter zaupanje. Glavna negativna dejavnika dialoga sta nezaupanje in strah. Oba najpogosteje izvirata iz nasilja, zato je kultura miru in miroljubnosti tudi osrednji dejavnik dialoške družbe. Vsekakor pa je temeljni negativni dejavnik dialoga instrumentalizem, saj v obzorju instrumentalističnega odnosa do drugega pravi dialog z drugim ni mogoč. (ibid.) Dialog brez solidarnosti pa že logično ni mogoč, kar spoznamo, če se zavemo, da je dialog pravzaprav dogajanje doživljajske solidarnosti. (Žalec, B., 2010a.)

Prava pot na splošno, in potemtakem tudi na področju učenja in izobraževanja, je v dialoški² naravnosti, ki pa spoštuje individualnost in posebnosti, in v hkratnem prepričanju, da je med nami vendarle dovolj skupnega in dobrega, da hoja po poti dialoga in solidarnosti vendarle ni nesmiselna. Solidarni personalizem in dialoški univerzalizem tvorita duhovno obzorje, ki tako spoštovanje in prepričanje utemeljuje ter omogoča.

Članek je po eni strani bržkone precej kompleksen, po drugi strani pa ima eno glavno rdečo nit, in to je pojasnjevanje in dokazovanje veli-

2 Glede pomena dialoga v izobraževanju primerjaj tudi Juhant (2008).

kega pomena neformalnega učenja in izrednega pomena dialoga za učenje. Glavni izvorni prispevek te razprave je ugotovitev prednosti neformalnega učenja (v primerjavi s formalnim) za omogočanje in spodbujanje dialoga.

Upam, da mi je uspelo tudi drugače prispevati k osvetlitvi (pomena) dialoga, ki je pri nas še zmeraj pre pogosto zanemarjen kot znanstveni predmet, ali pa zelo skromno ali pomanjkljivo oz. enorazsežno obravnavan. In to kljub temu, da je pravzaprav na vseh ravneh (ne)dialoškost glavni problem naše družbe. Druga odlika razprave se mi zdi v tem, da so njeni predmeti obdelani z različnih zornih kotov. Nenazadnje mislim, da premore besedilo tudi določeno mero (vedno dobrodošle) nazornosti, kar bo morda še posebno razveselilo praktike, ki bodo morda ob tem dobili kakšno zamisel oz. uporabili prebrano. Tu imam v mislih predvsem zadnji del, kjer predstavim dva konkretna primera učenja na način dialoškega raziskovanja: prvi primer poteka v formalnem (učilnica), drugi pa v neformalnem okviru (muzej).

Želel sem napisati tudi tekst, ki »logično« teče in ki bralca spodbuja k predvidevanju. Pri tem se mi je zdelo »dramaturško« pomembno predvsem to, da bi se bralec skozi branje vedno bolj zavedal, kako ključnega pomena za (neformalno) učenje je dialog. Natalija Žalec mi je dejala, da se je v zadnjem delu pričujočega članka na nov način zavedla ključnega pomena pismenosti za celotno učenje. Na nov način je razumela, kako okrnjena je zmožnost učenja pri posameznikih, ki so slabo pismeni, čeprav imajo na voljo odlična in zanimiva gradiva (npr. v muzeju), in kako nujno je dialoško učenje za izboljševanje pismenosti same tudi ob gradivih, ki sicer predvidevajo samostojno učenje, saj edino ta omogoča animacijo in socialno angažiranje ljudi v reševanju skupnih problemov. Freire je zapisal, da je pomembno spregovoriti zato, da bi spremenili resničnost in sodelovali pri njenem nastajanju, v nasprotju s tezo, da je svet tak, kot je, in ga ne moremo spremeniti oz. nastaja izven nas.

Kljub temu, da je članek kar dolg, vanj nisem uspel uvrstiti pomembnih reči oz. poudarkov, ki bi jih po svoje rad bolj podrobno predstavil. Tu imam v mislih predvsem svojo tezo o instrumentalizmu. Natalija Žalec je v pogovorih z menoj uporabila posrečen izraz pedagoški instrumentalizem³, ki je značilen predvsem za transmisivne modele uče-

3 Izraz predstavlja odmik od solidarnostnega personalizma: učencu namreč odreka njegovo zmožnost ustvarjalnega učenja, saj ne upošteva njegovega že pridobljenega znanja niti njegovih posebnosti (ki izhajajo iz njegove kulture, prevladujočega stila in načinov učenja, učnih potreb, interesov ipd.), ki jih vnaša v diskurz učenja kot oseba. Za plodno sodobno uporabo in obravnavo personalističnega (pedagoškega personalizma) in instrumentalističnega pristopa (pedagoškega instrumen-

nje (ki so nasprotje konstruktivističnim). O tej dvojici malo več povem v drugem razdelku tega članka.

Ce se spet vrnem k osrednji temi mojega filozofskega raziskovanja v zadnjih letih (personalizem in instrumentalizem), bi posebej opozoril na nevarnost instrumentalizma, ki se rad prikrade skozi preveč določene, zaprte ali rigidne oblike izobraževanja (največkrat formalne).

Pričujoči članek izkazuje tudi evropsko relevantnost, kar spričo temeljnosti učenja in dialoga ne preseneča, in bo morda zanimiv tudi kot podlaga za koga, ki se ukvarja z evropskimi (EU) vidiki učenja in problemi, povezanimi z izobraževanjem. Menim, da je odsotnost inovativnosti, ki je tako nevarna za Evropo, pomembno povezana s slabostmi izobraževanja v njej. Strinjam se tudi, da se slabosti šolskih programov poklicnega izobraževanja ne kažejo samo v tem, da so ljudje strokovno podhranjeni (v smislu tehnoloških sprememb, ki ne pridejo pravočasno v šolske programe), temveč je tudi slabo poskrbljeno za izoblikovanje ključnih transverzalnih kompetenc (npr. komuniciranje, sodelovanje (v skupinah), vodenje in moderiranje skupinskega dela, ustvarjanje mrež, smisla za posel, zavzetost in pripravljenost za sodelovanje, zmožnost učenja in podobno), ki ljudem omogočajo ne le prilagajanje, temveč tudi ustvarjanje in izboljševanje obstoječega – inovativnost. Za izoblikovanje slednjih kompetenc je izredno pomembno vseživljenjsko učenje oz. poklicno izpopolnjevanje.

Članek ima štiri glavne dele. V prvem analiziram pojma učenje in izobraževanje in njune oblike. Osrednji del drugega dela je namenjen analizi razlik med neformalnim in formalnim učenjem glede na možnosti dialoga. V tretjem delu obravnavam glavne (sodobne) teorije učenja, ki so še posebno pomembne za razumevanje narave in pomena neformalnega učenja ter pomena sodelovanja, skupnosti, prakse ter dialoga za učenje. V tem sklopu predstavim družbeno, situacijsko in »terensko« teorijo učenja kot teorije, ki podpirajo to trditev. Osrednja tema četrtega razdelka je dialoško raziskovanje. Celoten članek prežema moje trdno prepričanje o pomenu konstruktivističnega pristopa k in v učenju, še posebno pristopa, ki ga je utemeljil Vigotski.

Glavne prvine referenčnega okvira pričujoče razprave tvorijo dela Vigotskega in drugih konstruktivistov (npr. Piageta, Freireja), od sodobnejših raziskovalcev pa Doris Ash in Gordona Wellsa (dialoško raziskovanje) ter Marka K. Smitha in Daniela Schugurenskega (teorija situacijskega (priložnostnega, kontekstualnega) učenja). Pojmovna razjasnjevanja v prvem razdelku veliko dolgujejo D. W. Livingstonu.

talizma) na področju učenja cf. Zalec, N., 2012b. Za personalistični pristop k oblikovanju kurikula v sodobni andragogiki cf. Zalec, N., 2012a.

Temeljne (pojmovne) distinkcije, razjasnitve in opredelitve

Dva osnovna tipa pogleda na znanje in učenje: transmisivizem versus konstruktivizem

Učenje je pridobivanje znanja in spretnosti. Ta splošna opredelitev je verjetno sprejemljiva za veliko večino preučevalcev učenja. Od tu naprej pa se splošno strinjanje hitro neha in lahko razlikujemo množico različnih pogledov na učenje in znanje. Vendarle pa lahko polje teh pogledov zamejimo z dvema osnovnima tipoma pogleda na znanje in učenje.

Prvi tip poudarja razumsko, kognitivno ali znanstveno obliko znanja. Poudarja teorije, ki se jih da zabeležiti, posneti, in opise, ki se jih da artikulirati. Te teorije in opisi tvorijo artikulirano, predhodno ugotovljeno osnovo za napredujoče razumevanje. Drugi tip poudarja praktično znanje, neposredno izkušnjo in različne (situacijske) kontekste. (Molander, 1992).

Ta dva tipa lahko malce bolj konkretno ilustriramo z dvojico konstruktivizem in transmisivizem. Po konstruktivizmu je znanje nekaj, kar je v (stalnem) nastajanju in ga ne moremo misliti izven oz. ločeno od učenca – je dejavno, parcialno, začasno oz. spremenljivo; za transmisivizem je znanje urejen sistem spoznanj, ki nastaja neodvisno od učenca in je kot tako prenosljivo npr. z učitelja na učenca. Pri konstruktivističnem pristopu (npr. Vigotski) je učitelj nekdo, ki s svojim vedenjem pomaga in pospeši, tudi optimizira proces učenja (vendar je učenec še vedno, kot pravi Piaget, arhitekt svojega znanja), pri transmisivnem pristopu pa je učenec dojet kot prazna posoda, v katero nalivamo znanje; za konstruktiviste je učenje subjektiven proces, prav tako ima znanje povsem unikatni profil in je začasno (vedno ga je npr. možno preseči), medtem ko zagovorniki transmisivne paradigme menijo, da je tudi sam proces učenja lahko zelo podoben pri vseh ljudeh – zato uporabljajo podobne metode pri sicer lahko zelo različnih učencih.

Bistvena razlika med Piagetom in Vigotskim je v tem, da je Piaget videl človeka (otroka) kot konstruktorja svojega znanja, vendar je bil pozornejši na notranje procese v otroku (v največji meri jih je pripisoval zorenju kognitivnih struktur), ni pa tudi na socialno razsežnost, ki jo učenju prinesejo družbeni odnosi – pomen te dimenzije je opazil in raziskal Vigotski, ki je povezal socialno učenje tudi z učenjem jezika oz. z govorom, ki je socialno orodje in tudi orodje mišljenja in skozi katerega si človek razlaga in konstruira svet. V tem smislu Vigotski razlaga otrokov samogovor ob igri, ki je pravzaprav znak socialne razsežnosti učenja oz. so-

cialni dejavnik učenja in otrokovega razvoja. V tem smislu je tudi Vigotski zagovornik pogleda, ki pripisuje dialogu temeljno, osrednjo in bistveno vlogo v procesu učenja.

Oblike učenja in izobraževanja

Slovarček *Terminologija izobraževanja odraslih* (Jelenc (ed.), 1991)⁴ opredeli formalno izobraževanje takole:

- »1. Strukturirano, kronološko urejeno izobraževanje, ki ga organizirajo osnovne in srednje šole ter univerze ali pa specializirane tehniške visoke šole v posebnih programih za študente s polnim študijskim časom (full-time). Izraz se uporablja tudi za označitev vrste ustanov, na katerih poteka takšno izobraževanje.
- 2. Vsako formalno strukturirano in sosledično organizirano izobraževanje, v katerem sta jasno opredeljeni učiteljeva in učenčeva vloga; učitelj vodi izobraževanje in je odgovoren za učenčevo izobraževanje.
- 3. Izobraževalni programi, ki zahtevajo vpis in registracijo učencev (po Unesco International Standard Classification of Education) /.../.« (Op. cit., 30)

Ista knjiga vsebuje tudi geslo/opredelitev izraza »formalno izobraževanje odraslih«:

- »1. Formalno strukturirano in sekvenčno organizirano izobraževanje odraslih, v katerem učenci sledijo izobraževalnemu programu, ki ga načrtuje in vodi učitelj.
- 2. Izobraževanje odraslih, ki naj privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija /.../.« (ibid.)

V slovarčku najdemo tudi definicijo neformalnega izobraževanja in neformalnega izobraževanja odraslih. Navedimo najprej geslo za prvi pojem:

- »1. *Glej* zunajšolsko izobraževanje /.../
- 2. Izobraževalni programi, ki ne zahtevajo ali ne predstavljajo uradnega vpisa ali registracije učencev (po Unesco International Standard Classification of Education).« (Op. cit., 46)

Za tem pa v istem geslu sledi pomembna opomba:

- »Op. ur. slov. izdaje: V slovenščini nimamo izrazov, s katerimi bi lahko jasno označili in razločili angleška izraza ‚non-formal‘ in ‚informal‘. Odločili smo se, da to, kar je v izvirnem angleškem besedilu opredeljeno z izrazom ‚informal adult education‘, označimo z našim izrazom ‚neformalno izobraževanje odraslih‘, kar ustreza pojasnilu izraza v izvirnem angleškem besedilu. Izraz

4 Knjižica je prevod UNESCOVE trijezične *Terminologije izobraževanja odraslih* (*Terminology of Adult Education*, Paris: UNESCO, 1979), ki so ji bila dodana nova slovenska gesla s pojasnili.

,informal education' pa sicer najustrezneje prevedemo s ,priložnostno izobraževanje' in analogno temu, ,informal learning' s ,priložnostno učenje' (glej opredelitev teh dveh izrazov).« (Op. cit., 46–47)

Gesla ,priložnostno učenje' v slovarčku nisem našel, je pa tam geslo ,priložnostno izobraževanje', v katerem lahko preberemo:

»Proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, v družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil.

Tudi vsakdanje učenje, neformalno izobraževanje.« (Op. cit., 54–55)

Zgornjim opredelitvam iz Unescovega slovarčka bomo dodali še nekaj lastnih analiz in opredelitev, ki imajo po mojem mnenju lahko razsvetljujoč učinek v pogledu razumevanja pojmov učenja in (predvsem) izobraževanja in njihovih vrst.

Štiri določila učenja

Učenja ne moremo ločiti od vpliva drugih ljudi, lahko pa razlikujemo oblike učenja glede na stopnjo usmerjevalnega nadzora nad učenjem. Tako lahko različne oblike učenja razlikujemo glede na vlogo učitelja in glede na tip korpusa znanja, ki ga je potrebno osvojiti.⁵

Učenje je lahko formalno ali neformalno. Formalno je učenje takrat, ko je kurikularno in ko ima učitelj dominanten nadzor nad učenjem (ali z drugimi besedami, učitelj je primarni delovalec). Če manjka vsaj ena od obeh značilnosti, je učenje neformalno. Kurikularno učenje poteka na podlagi kurikula. Bistven dela vsakega kurikula je vnaprej določen korpus znanja, ki ga morajo učenci osvojiti. Če ni takega vnaprej določenega korpusa znanja, ki ga mora učenec osvojiti v teku učenja, govorimo o nekurikularnem, se pravi priložnostnem (ali s tujko situacij-skem) znanju in ustrezno o nekurikularnem, se pravi priložnostnem (situacijskem) učenju.

Neformalno učenje se deli na dve vrsti: kurikularno in priložnostno. Iz zgornjih opredelitev deduktivno izhaja, da imajo pri neformalnem kurikularnem učenju dominanten nadzor nad učenjem učenci (sicer imamo opraviti s formalnim učenjem). Pri priložnostnem učenju imajo lahko dominanten nadzor učenci ali pa učitelj.⁶ V prvem prime-

5 Cf. Livingstone, 2007: 203–207.

6 Eden od bralcev različice tega članka je kritično pripomnil, da je trditev, da imajo pri priložnostnem učenju nadzor lahko učitelji ali učenci, sporna. Trdi, da po doslej uveljavljenih definicijah velja (navajam njegove besede): »Priložnostno učenje praviloma poteka nenačrtovano, brez načrtnega vira učenja, torej tudi brez učitelja.« Vendar pa na ta ugovor odgovarjam, da je kritični bralec sam uporabil besedo *praviloma*. *Praviloma* pa ne pomeni niti vedno niti nujno. In samo to trdim tudi sam: pri

ru govorimo o samousmerjajočem se učenju, pri katerem lahko spet razločimo dve vrsti: individualno in kolektivno. V drugem primeru govorimo o priložnostnem izobraževanju.

V izobraževanje mora biti vključen učitelj oz. mentor ali trener, sicer gre za učenje, ki ni izobraževanje. Po tej opredelitvi je potemtakem beseda samoizobraževanje besedno protislovje, *contradictio in adiecto*. Učitelj je nekdo, za katerega se pričakuje, da ima večje znanje, in učenec je nekdo, za katerega se meni, da ima manjše znanje in da ga bo učitelj učil oz. vodil pri učenju.

Pri tem se je potrebno zavedati, da imamo v konkretnih primerih večinoma opraviti s stopnjami: učenci ali učitelj imajo lahko večji ali manjši nadzor nad učenjem. Stopnja nadzora in celo to, kdo sploh je primarni delovalec, se lahko v teku časa tudi spreminjata. Podobno velja za razsežnost kurikularnosti. Učenje je lahko bolj ali manj kurikularno določeno, določen kurikulum je lahko bolj ali manj ohlapen, določnost kurikula ima stopnje. Pri zgornjih opredelitvah gre torej za opredelitve tipov učenja, v stvarnosti pa pravzaprav nikoli ne najdemo čistih primerkov tipov, ampak primere, ki bolj ustrezajo enemu tipu kot drugemu.

Preglednica 2: Osnovne oblike učenja.⁷

	učenci kot primarni delovalec	učitelj kot primarni delovalec
vneprej določen korpus ciljnega znanja	neformalno kurikularno izobraževanje	formalno kurikularno izobraževanje
priložnostno (situacijsko) znanje	samousmerjajoče priložnostno učenje (individualno ali kolektivno)	priložnostno izobraževanje

Razmejevanje med temi štirimi oblikami učenja je včasih težko. Razlikovati med učitelji in učenci je težko v situacijah oz. okoljih, kjer je veliko interakcije oz. kjer se spodbuja samostojno raziskovanje.

Namerno samousmerjajoče priložnostno učenje lahko ločimo od znanjavanja, splošne socializacije in nenamerne (nerazvidnega) priložnostnega učenja na osnovi tega, da ljudje v prvem primeru zavestno identificirajo določeno dejavnost kot (pomembno) učenje. Pomembna značilnost, ki razlikuje namerno samousmerjajoče učenje in urjenje od nena-

priložnostnem učenju ni niti vedno niti nujno učitelj primarni delovalec, to so lahko tudi učenci. Tako meni tudi svetovno uveljavljeni znanstvenik na področju edukacije D. W. Livingstone (gl. Livingstone 2007, 204), ki trdi, da glede na primarno delovanje (*primary agency*) obstajata dve obliki priložnostnega učenja (*situational learning*): primarni delovalec je lahko učenec (oz. učenci) ali pa učitelj (oz. učitelji).

7 Cf. Livingstone 2007, 204.

mernega, je to, da »učenci« retrospektivno prepoznajo oz. identificirajo dvoje: 1) nove pomembne oblike znanja, spretnosti in razumevanja, ki so si jih pridobili zunaj predpisanega kurikularnega okvira; 2) proces pridobivanja le-teh. To je razlika med namernim samousmerjajočim učenjem in vsemi drugimi nenamernimi (nerazvidnimi) oblikami učenja.

Eden od bralcev inačice tega članka je pripomnil, da pojma neformalno in formalno učenje nista uveljavljena pojma na področju znanosti o edukaciji ter da bi moral terminologijo v članku poenotiti in uporabljati samo uveljavljene pojme, to pa so po njegovem mnenju *formalno izobraževanje*, *neformalno izobraževanje* ter *priložnostno učenje*. Vendar tega ne morem storiti. Razloge za to bom pojasnil v naslednjih vrsticah, saj mislim, da bo ta pojasnitev pomagala tudi še kakšnemu drugemu bralcu tega članka, da ga bo lahko bolje razumel.

Formalno učenje je že tako izobraževanje. Torej lahko pojem formalnega učenja reduciramo na pojem formalnega izobraževanja. Ne moremo pa pojma neformalno učenje reducirati na pojem neformalno izobraževanje, saj obstaja neformalno učenje, ki ni izobraževanje, se pravi neformalno učenje, v katerega ni vključen učitelj (mentor, trener). Trodelna delitev (formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje), ki je po mnenju kritičnega bralca uveljavljena na področju edukacije, izhaja iz delitve učenja na formalno učenje, ki je formalno izobraževanje, ter na neformalno učenje, ki se deli na neformalno učenje, ki je izobraževanje, in na neformalno učenje, ki ni izobraževanje in se imenuje priložnostno učenje. Pri takšni delitvi pojmov se potemtakem zdi, da je vse učenje (ki je relevantno za znanost o edukaciji) zajeto s trodelno delitvijo. Vendar pa se pri analizi, ki sem jo podal v tem članku (in ki se opira na Livingstona (2007)), izkaže, da obstaja tudi priložnostno učenje, ki je izobraževanje (in ne samo priložnostno učenje, ki ni izobraževanje). Analiza razkriva tudi, da obstajata dve vrsti priložnostnega učenja: samousmerjajoče in ne-samousmerjajoče. Prvo je lahko izobraževanje (prisoten učitelj, mentor, trener) ali pa učenje, ki ni izobraževanje (ni prisoten mentor, učitelj, trener). Ne-samousmerjajoče učenje je kot tako že izobraževanje.

Skratka, pojmovna shema, ki je podana v tem članku, se od trodelne delitve (ki je po mnenju kritičnega bralca uveljavljena na področju znanosti o edukaciji) razlikuje po tem, da je bogatejša oziroma finejša od trodelne in iz katere – v nasprotju z »uveljavljeno« trodelno delitvijo – izhaja, da obstaja tudi priložnostno učenje, ki je izobraževanje. Zato v tem članku podane pojmovne sheme ne moremo reducirati na »uveljavljeno« trodelno shemo. Še več, menim, da je potrebno uporabljati tu-

kaj predstavljeno (Livingstonovo) shemo, če hočemo, da bo naše mišljenje natančnejše in ustreznejše stvarnosti.

Sicer pa je že sama trditev o uveljavljenosti trodelne delitve diskutabilna. Že dejstvo, da je pojmovno shemo, ki jo pojasnujem in uporabljam v pričujočem članku, predlagal Livingstone, ki je na področju edukacije znanstvenik svetovnega slovesa, kaže na to. Poleg tega je bila razprava, v kateri Livingstone predlaga delitev, ki jo zagovarjam, uvrščena v elitni zbornik, pri katerem že njegov podnaslov (*the informal education reader*) sugerira, da v njem ni kakšnih nedomišljenih, neutemeljenih ali premalo uveljavljenih domislic.⁸

Pri pojmovniku, ki ga uporabljam, potemtakem ne gre za kakšne poljubne ali *ad hoc* pojmovne distinkcije, ampak za logično usklajeno in koherentno pojmovno shemo, preverjeno skozi natančno lastno analizo in refleksijo, ki se opira na predloge in dognanja enega največjih poznavalcev in zaslužnih znanstvenikov na področju edukacije, zelo podrobno in več kot dobro seznanjenega tako z bolj teoretsko usmerjenimi razpravami kot tudi s konkretnim stanjem in empiričnimi raziskavami na področju edukacije. Kot tak je zelo pristojen za razvijanje skladnega ter primernega pojmovnika.

Učenje, izobraževanje in družbena verifikacija

Učenje je splošnejši pojem kot izobraževanje, ki je samo ena oblika učenja. Praktično pri vseh spremembah pri človeku⁹ (tako kognitivnih kot vrednotnih, čustvenih, duhovnih ...) gre lahko za učenje. Učenje je zavedno in nezavedno. Tudi nezavedno učenje lahko ozavestimo in obeležimo njegove izide (npr. skozi postopke ugotavljanja znanja – npr. kaj sem se naučil v različnih položajih). Največ nezavednega učenja lahko opazujemo pri učenju medosebnih odnosov in pri oblikovanju samopodobe. Večinoma gre za stvari, ki so povezane s kulturo, načinom življenja, povezane so s čustvi in z učenjem čustev, z vrednotami, tudi vrlinami, ki jih največkrat nezavedno posnemamo in sprejemamo kot veljavne že v zgodnjem otroštvu, pa tudi pozneje. Tako na primer strokovnja-

8 Še nekaj podatkov o Livingstonu, ki dovolj pričajo o njegovi znanstveni pristojnosti za uveljavljanje primernega pojmovnika oz. terminologije: »D. W. Livingstone je predstojnik Centra za preučevanje edukacije in dela na OISE/UT (Centre for Study of Education and Work at OISE/UT). Vodil je prvi kanadski nacionalni prikaz praks priložnostnega učenja. Med njegovimi zadnjimi publikacijami so naslednja dela: *Public Attitudes towards Education in Ontario* 2000; *Down-to-Earth People: The Education-Jobs Gap: Working and learning in Information Age*; in *Hidden Dimensions of the Knowledge Society*, ki razširja dejavnostno teorijo na učenje, ki temelji na študijah primerov z /.../ delavci in njihovimi družinami.« (Bekerman & Burbules & Silberman-Keller (eds.) 2007, 305)

9 In seveda ne samo pri človeku – učenje kot tako seveda ni razlikovalna značilnost človeka.

ki ugotavljajo, da učitelji največkrat poučujejo tako, kot so bili poučevani. S kritičnim premišljanjem, ki poteka v obliki dialoga, lahko ta del naučenega tudi ovrednotimo z različnih zornih kotov in se ne nazadnje naučimo drugače. To je še posebej pomembno, ko stara identiteta ni več ustrezna ali ko staro vedenje ne vodi do zelenih ciljev.

Izobraževanje je lahko družbeno potrjeno oz. verificirano (ima javno veljavno listino, ki jo ljudje uveljavljajo v različnih družbenih diskurzih), vendar pa ni vse izobraževanje tako. Pri neformalnem izobraževanju omenjena družbena verifikacija velikokrat ni prisotna, pa tudi kurikulum je pri njem navadno manj dosledno določen oz. je bolj prilagodljiv. To je še posebej pomembno v sodobnem svetu zaradi večkulturnosti, tudi hitrega znanstvenega in tehnološkega razvoja, pa tudi drugih sprememb, ki se jim mora človek nenehno prilagajati. Zaradi teh dejavnikov, zaradi katerih se znanje posameznikov nenehno spreminja, se pomemben del izobraževalnih politik danes usmerja na procese potrjevanja (verificiranja) že pridobljenega znanja. Računajo namreč, da si ljudje večino znanja pridobijo skozi življenje in delo, ko se neformalno učijo ob različnih priložnostih. Če tako pridobljeno znanje in izkušnje zberejo (v obliki dokazil, npr. potrdila o neformalnem izobraževanju, referenčna pisma, izdelki, pričevanja uporabnikov njihovih storitev...), jih lahko v obliki portfolija predložijo pooblaščenim telesom (verifikacijskim komisijam), ki na tej podlagi presodijo, ali posameznik izkazuje ustrezno znanje oz. tisto, ki ga potrebujejo v določenem kontekstu. To ima pomemben vpliv tudi na formalno izobraževanje, ki seveda s temi procesi spreminja svoj položaj, izgublja pa tudi svoj vpliv na človekovo življenje. Ni več vprašanje, kje in kako si je nekdo pridobil znanje, temveč, ali ga ima.

Dodatne razlike med neformalnim in formalnim učenjem ter prednosti prvega pred drugim

Neformalno učenje ima razne pomembne značilnosti oz. prednosti, ki ga razlikujejo od formalnega izobraževanja:¹⁰

1. neformalno učenje je (v večji meri) prostovoljno, nima obligatornega značaja šole, ki včasih privede učence do tega, da zavračajo pristope ali predmete, ki so del šolskega kurikula;
2. tisti, ki organizirajo oz. izvajajo neformalno učenje, si morajo kar precej prizadevati, da ohranjajo interes udeležencev, saj je komercialni svet zelo domiseln v ponujanju privlačnih alternativ;

¹⁰ Cf. *Education Pack »all different – all equal«*, Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2. izd. Dosegljivo na <http://ecyb.coe.int/edupack/pdf/15.pdf> (7. 11. 2012).

3. pri neformalnem učenju med udeleženci obstaja večja bližina, kar olajša komunikacijo (četudi je le-ta včasih bolj stresna);
4. vsebine so bolj prilagojene stvarnemu položaju in potrebam udeležencev;
5. obstaja večja svoboda pri določitvi ciljev in ustreznih dejavnosti;
6. goji se pristop večje dejavnosti in udeležnosti udeležencev;
7. neformalno učenje je bolj odzivno in prožno, hitreje se prilagaja spremembam, saj so postopki sprejemanja formalnega kurikula dolgotrajnejši, ker zahtevajo relativno široko soglasje med različnimi deležniki v družbeni areni. Kurikularno učenje se lahko hitreje ujame v pasti pedagoškega instrumentalizma, saj zapoveduje točno določene procedure, postavlja normative in različne druge pogoje, ki jim mora slediti načrtovalec kurikula (npr. v smislu kadrovskih pogojev, ki jih mora izpolnjevati učitelj (od vrste in stopnje izobrazbe, strokovnega izpita, pedagoško-andragoške izobrazbe ...)), ki včasih tudi ovirajo inovativnost in ne upoštevajo specifičnih dejavnikov učenega procesa. Vse to je pri neformalnem (še zlasti nekurikularnem) učenju bolj odprto in gibljivo.

Medkulturno učenje

Neformalno učenje, še posebno priložnostno, je glede na formalno izobraževanje manj določeno in načrtovano in zato bolj prožno, zato se lažje prilagaja zahtevam konkretnega časa in prostora, konkretnim kontekstom in situacijam. Iz tega razloga je zelo primerno kot oblika učenja stvari, ki se (hitro) spreminjajo oz. zahtevajo pogoste spremembe. Mednje spada npr. medkulturno učenje.

Medkulturno učenje ni kak zaprt program, ki ga lahko izvajamo oz. ponavljamo brez stalnih preoblikovanj. Prav nasprotno: ne samo, da je obseg možnih medkulturnih dejavnosti zelo širok, ampak se moramo tudi stalno spraševati, kaj delamo in zakaj nekaj delamo. Nobena (>večna<) čarobna formula, ki bi jamčila uspešnost medkulturnega učenja, ni mogoča. Zato je primerno neformalno učenje v pogledu medkulturnega učenja izredno dragoceno, pravzaprav nepogrešljivo in nenadomestljivo. Da bi nam bilo to še bolj jasno, si na hitro oglejmo cilje medkulturnega učenja:¹¹

1. zamišljanje samega sebe »od zunaj«, z gledišča druge oz. tretje osebe;
2. razumevanje sveta, v katerem živimo;
3. seznanjenost z drugimi realnostmi;

¹¹ Cf. *Education Pack »all different – all equal«*, Directorate of Youth and Sport. Council of Europe, 2. izd. Dosegljivo na <http://eycb.coe.int/edupack/pdf/15.pdf>(7. 11. 2012).

4. pozitivno vrednotenje razlik;
5. dajanje prednosti pozitivnim zadržanjem, vrednotam in vedenju.

Dialog in prednosti neformalnega učenja pred formalnim

Oglejmo si sedaj pogoje dialoga in poskušajmo ugotoviti, katere so prednosti/slabosti neformalnega učenja v primerjavi s formalnim izobraževanjem.

Prvi pogoj za dialog, ob katerem lahko primerjamo obe obliki učenja, je enakopravnost udeležencev dialoga. Pri neformalnem učenju je to enakopravnost lažje zagotoviti kot pri formalnem, kjer je to potemtakem omembe vredna ovira za dosego dialoga.

Drugi pogoj je odsotnost tabu tem. Formalno izobraževanje je kurikularno določeno in kot tako omogoča tabuiziranje določenih tem že na ravni kurikula. Neformalno učenje, še posebno nekurikularno, priložnostno načeloma omogoča razpravo brez tabujev, vsekakor pa pri priložnostnem izobraževanju ni mogoče izgovarjanje na kurikul. Tudi pri neformalnem izobraževanju je tabuiziranje mogoče, vendar pa je to težje izvedljivo in je »kršenje« tabujev težje preprečevati in sankcionirati, kaznovati, kajti ni tako trdnega formalnega okvira moči, ki bi to dovoljeval. Poleg tega so določene tabu teme v družbi zaradi cenzure težko predstavljene v osrednjih ustanovah formalnega izobraževanja. Zato je učenje o tabu temah pogosto potekalo (in še poteka) v sklopu neformalnega učenja, kjer je tovrstno obravnavo tudi lažje prikriti. Sploh pa je tabu teme težko ustrezno obravnavati (in potemtakem detabuizirati) in tudi učno podati kako drugače kot skozi dialog; neformalno učenje pa je bolj ugodno za dialog kot formalno. Tako vidimo, da po eni strani prisotnost tabujev slabi dialoškost formalnega učenja, po drugi strani pa ravno primernost neformalnega učenja za dogajanje dialoga omogoča načrtovanje tabu tem, kar še dodatno veča možnosti za dialoško učenje znotraj neformalnega učenja.

Omeniti seveda velja, da je po drugi strani ravno formalno izobraževanje lahko način, da se določene teme, ki so v družbi tabu, uvrstijo na učni dnevni red in sploh agendo obravnave v družbi oz. skupnosti. Vendar je to bolj ali manj zgolj teoretična možnost, ki dejansko ni praktično nikoli uresničena, saj kurikul formalnega izobraževanja (vsaj v njegovih glavnih središčih oz. ustanovah) odraža dominantno kulturo v družbi, hkrati z njenimi vrednotami in tabuizacijami vred.

Poleg že omenjenih razlogov obstaja še en, zaradi katerega je neformalno učenje primerno za obravnavo tabu tem (ki je lahko tudi zelo nevarna): neformalno učenje je bolj dialoško tudi v pomenu, da pri njem

ni tako poudarjena zgolj kognitivno-diskurzivna raven, ampak zajema celotno osebo in širši spekter komunikacije, ne samo med učiteljem in učenci, ampak tudi med učenci samimi. Veliko je nebesednega komuniciranja in nebesednega prenašanja znanja. Veliko je nebesednega dialoga, kajti dialog je komunikacija, ki nikakor ni omejena samo na verbalno komuniciranje. Tak celovit, neokrnjen dialog, ki ne vključuje samo verbalne komunikacije, pri katerem ne gre samo za komunikacijo ne eni »osi« (učitelj – učenec), ampak tudi na drugih »oseh« (npr. učenec – učenec) itd., pa šele praktično omogoča resnično načenjanje in obravnavo tem, ki so v določeni družbi tabu.

Pri obravnavanju tabu tem neke družbe so tako učitelji kot učenci bolj izpostavljeni sankcioniranju zaradi kršenja tabuja. Slovit primer takega kršenja tabujev predstavlja Sokrat, ki je svoje kršenje tabujev plačal z življenjem. Bržkone si Sokrata težko predstavljamo kot učitelja, ki bi moral slediti kurikulu in bi ga utesnjeval okvir kake tipične ustanove formalnega izobraževanja.¹² Podobno (in v določenem oziru še bolj) to velja za sokratika, kinika Diogenesa, ki se je razglasil za državljana sveta in zavračal vsakršno podrejenost kaki instituciji, in sicer sledeč svoji osrednji vrednoti – govoriti tisto, kar želim, ne pustiti si vzeti pravice in možnosti, da povem svoje mnenje. (Nussbaum, 1997) Diogenes je s svojim načinom življenja in z ravnanjem izzival in poučeval družbo, v kateri je živel, na svoj način ji je omogočal, da zagleda v ogledalu svoj odsev in se zave svoje kulturne in druge pogojenosti ter omejenosti. Tako iz virov vemo, da je Diogenes, ki je živel v sodu, javno masturbiral in javno jedel, použival svoje obroke. (ibid.) Slednje je bilo šok in atrakcija obenem za takratno grško družbo, za njegovo okolje, v katerem so vsi ostali jedli v intimi in se jim je zdelo javno uživanje hrane nekaj nenaravnega.¹³ Pomislimo, kakšna bi se jim zdela naša današnja kultura javnega prehranjevanja, npr. v Sloveniji, da o kakšnih ZDA sploh ne govorimo. Na Diogenesa lahko gledamo kot na svojevrstnega neformalnega izobraževalca, ki se v okvirih formalnega izobraževanja ne bi mogel lotiti tabu tem. V formalnem izobraževanju se namreč izražajo tudi odnosi v družbi – dominantne sile uveljavljajo kulturo, ki jih določa. Iz zgodovinskega razvoja družbe pa lahko razberemo, da so se ključni premiki, bodisi v zna-

12 Nenezadnje Sokrat ni pisal in za tako držo obstajajo dobri razlogi. Pisno besedilo lahko kaj hitro doživi usodo otroka brez staršev: nikogar ni, ki bi ga ustrezno zagovarjal ali branil. Tudi Sokratov učenec Platon, sicer bleščeč pisec, glede najpomembnejših reči ni zaupal pisani besedi (cf. Platon, 2004; Reale, 2002).

13 Obenem pa viri ne poročajo o tem, da bi Diogenes javno opravljal malo in veliko potrebo, četudi lahko domnevamo, da jo je. To kaže na to, da se to takratnim Grkom ni zdelo nič posebnega (v nasprotju z javnim prehranjevanjem). (Cf. Nussbaum, 1997)

nosti bodisi v socialnih odnosih ali družbenih vrednotah, navadno dogajali izven polja formalnega – kot opozicija ali dopolnilo formalnemu. V novejšem času ta razvoj lahko opazujemo npr. pri temah, povezanih z varovanjem okolja. Najprej so se pojavile v obliki gibanj in v neformalnih oblikah učenja – študijski krožki, različne kampanje in delavnice, spletne oblike socialno-kulturnega animiranja (npr. očistimo Slovenijo), ki so jih organizirala gibanja, pozneje tudi televizijske oddaje.

Premislimo o prednostih neformalnega učenja še v luči tretjega potrebnega pogoja za dialog, ki je empatija. Okviri formalnega izobraževanja po navadi ne nudijo pogojev za razvitje popolnejše empatije med učiteljem in učencem. Brez empatije je poučevanje in izobraževanje težko uspešno. Enako velja za sočutje (sočutje in empatija nista identična pojma). Empatija in sočutje sta pogoja za dialog in pravzaprav v mnogih kontekstih tudi za uspešno učenje in izobraževanje.

Odnosi, ki vključujejo ustrezno mero empatije, sočutja in čustvenega stika, so v mnogih kontekstih ključni za uspešno izobraževanje. To prav gotovo velja za delo z mladimi. Te prvine pa je v odnosih lažje doseči v okvirih neformalnega, situacijskega in podobnih oblik učenja.

Četrty pogoj za dialog (v izobraževanju) je zaupanje (med učiteljem in učencem). Do dialoga ne more priti, če ne obstaja zadostna mera zaupanja med udeleženci. Zato so pozitivni/negativni dejavniki zaupanja¹⁴ hkrati pozitivni/negativni dejavniki dialoga.

Odnosni, ekternalistični in okoljski pogledi na učenje¹⁵

Družbena teorija učenja

Postulat ali postavka te teorije je, da se ljudje učimo iz opazovanja drugih ljudi, kar poteka v določenih družbeno urejenih kontekstih. (Merriam in Caffarella, 1991) Takšno opazovanje nam omogoča, da opazujemo posledice vedenja drugih. Na tak način lahko pridemo do določenih ugotovitev o tem, kakšne posledice (lahko) ima takšno ali drugačno vedenje.

Učenje bi bilo zelo mučno in tudi tvegano, če bi se pri ugotavljanju tega, kaj naj storimo, morali zanašati samo na učinke svojih lastnih ravnanj. Na srečo pa je večino človeškega učenja učenje z »modeliranjem«: Pozorni smo na ravnanje drugih in določene stvari si zapomnimo kot

¹⁴ Pojem zaupanja, njegove vrste, pogoje, dejavnike in pomen oz. funkcijo sem podrobneje razčlenjeval v Žalec, B., 2011.

¹⁵ Cf. Smith, 1999. Dosegljivo na <http://www.chabotcollege.edu/Puente/MENTOR/docs/The%20Social-Situational%20Orientation%20to%20Learning-Handout.pdf> (7. 11. 2012).

možno paradigmo ali model. Bistven del takega opazovalnega učenja je vaja: »učenec« mora ravnanje oz. svoje ugotovitve iz opazovanja vaditi oz. jih v določenih (različnih) situacijah preizkusiti, da vidi, kako se njegove ugotovitve, smernice in spoznanja obnesejo. Iz takega opazovalnega učenja si postopoma oblikujemo vedno bolj kompleksne (in trdne) predstave in občutek o tem, kako se obnašati, kako se določeno vedenje izvaja ipd., te predstave in občutki pa nam potem služijo kot smernice za naše ravnanje. (Bandura, 1977) Ravnanje posameznika je po tem modelu učenja rezultat interakcije posameznika z njegovim okoljem.

*Situacijsko učenje*¹⁶

Ta, radikalnejši, model sta razvila Lave in Wenger (1991). Z gledišča zagovornikov teorije situacijskega učenja so učenci vpleteni v skupnosti določenih praks. V teh skupnostih so utelešene določene vrednote, vedenja in spretnosti, ki si jih morajo učenci pridobiti. Pri vključenosti v take skupnosti praks se pogosto vzpostavlja neformalno učenje (Schugurensky, 2007: 168). Ta model učenje umešča v družbene odnose, situacije (so)udeleženi. Ta pristop si (primarno) ne zastavlja vprašanja, kateri kognitivni procesi in pojmovne strukture so vpletene v učenje, ampak katere vrste družbene angažiranosti zagotavljajo pravi kontekst, da lahko pride do učenja. Ne gre toliko za to, da učenci pridobijo strukture ali modele, da bi razumeli svet, ampak za to, da so oni sami udeleženi v okvirih (kontekstih), ki imajo strukturo. Učenje bistveno vključuje udeleženosť v skupnosti določenih praks.¹⁷

Lave in Wenger (1991) sta ilustrirala svojo teorijo učenja s konkretnimi opazovanji različnih primerov vajeništva in prišla do naslednjih ugotovitev: najprej se morajo ljudje pridružiti skupnostim in se učiti na obrobju. Bolj ko postajajo kompetentni, bolj se pomikajo proti središču skupnosti. Ta model se ne osredotoča na posameznika, ki si pridobiva znanje, ampak na proces družbene udeleženosťi. Na ta proces pomembno vpliva družbena situacija.

Po tem modelu učenci participirajo v skupnosti, katere člani gojijo določene prakse. Doseganje obvladovanja določenih spretnosti in pridobivanje znanja zahteva od učencev, da se vedno bolj pomikajo proti popolni udeleženosťi v socio-kulturnih praksah skupnosti. Ko vajenci, za-

¹⁶ Cf. Schugurensky, 2007: 168–169.

¹⁷ Pri tem igra osrednjo vlogo reševanje skupnih problemov oz. tistega, kar nas vse zanima (poudarek je na skupnem interesu), s čimer so bistveno povezani delitev sredstev, (uspešno) komuniciranje, občutek pripadnosťi. Cf. Zalec, N., 2011. Za pojasnitev pojma skupnosti praks primerjaj tudi Wenger, 2006, dosegljivo na <http://www.ewenger.com/theory/> (7. 11. 2012).

četniki, novinci napredujejo z obrobja proti središču, postajajo bolj dejavni in vpeti v kulturo skupnosti in s časom prevzamejo vlogo mojstrov (ali ekspertov, »starih mačkov«). (Schugurenky, 2007: 168.)

Poleg omenjenih ta proces opisujemo še v pojmih raznih dejavnosti, identitet, artefaktov, skupnosti znanja in praks ... Proces učenja vključuje ukvarjanje z identiteto, učenjem jezika oz. prav(ilm)ega govora, improviziranje in prizadevanje za delovanje oz. ravnanje, ki je v zadevni skupnosti smiselno. »Učenje kot naraščajoča udeleženosť v skupnostih praks zadeva celotno osebo, ki deluje v svetu.« (Lave in Wenger, 1991: 49.) Tako celostna udeleženosť osebe ni značilna za učenje v bolj tradicionalnem pomenu pridobivanja določenih znanj, ki ga opisujemo z izrazi za določene kognitivne procese ter zmožnosti in spretnosti. Pri tem modelu gre za odnosni pogled na osebo in učenje, po katerem znanja in učenja ni mogoče ločiti od njegovega konteksta, učenje je bistveno odvisno od situacije. Po mnenju zagovornikov situacijskega modela o dekontekstualiziranem znanju nima smisla govoriti, učenje pa je locirano v skupnosti praks.

Večina situacijskega učenja je nenamerne in je potemtakem nenačrtovano (Schugurenky, 2007: 168). Tako je neka raziskava (Gear et al., 1994) pokazala, da je bilo 80% »epizod učenja«, ki so jih omenili intervjuvanci, nenačrtovanih. O podobnih ugotovitvah poročajo Brown, Collins in Duguid (1989) ter Lave in Wenger (1991). Foley (1999: 1) je celo zapisal: »[N]ajpomembnejše in najbolj zanimivo učenje se dogodi neformalno in naključno, v vsakdanjem življenju ljudi.« Podobne ugotovitve zasledimo v Adams (1980) ter Horton in Freire (1990).

Kot je ugotovil Jonassen (1994), se situacijsko učenje dogaja, ko se učenci učijo na pravih, stvarnih nalogah, ki odražajo stvarni svet. Če se učenje dogaja na dekontekstualiziran način, kot to velja za mnoge učilnice, se učenci sicer lahko naučijo novih pojmov in konceptov, vendar imajo probleme pri njihovi aplikaciji na stvarnost.

Povedano velja tudi za državljanske in politične veščine, ki so potrebne za delovanje demokracije. Najboljši način, da se jih naučimo, je, da jih opazujemo in izvajamo v pravih, stvarnih kontekstih. Star model vajeništva, ki temelji na opazovanju, zgledovanju in posnemanju (»modeliranju«), učenju na poskusih in napakah ter redni socialni interakciji, ima tudi še danes svojo vrednost in pomen, v določenih pogledih je še danes nepogrešljiv. Tudi po Paolu Freireju izobraževanja ne smemo razumeti izključno kot šolskega procesa, ampak tudi kot proces, ki poteka skozi izkušnje, v vsakodnevnem življenju in v različnih skupnostih

oz. njihovih segmentih.¹⁸ Eden od njih je tudi participativna demokracija. (Schugurensky, 2007: 169.)

Kljub nekaterim odprtim vprašanjem zamisel situacijskega učenja vsekakor daje določene temeljne ugotovitve oz. smernice za učno prakso:

1. Eksternalistični (antiinternalistični oz. antiindividualistični) pogled na učenje. Učenje ni nekaj, kar poteka samo v »glavi«, »umu«, »možganih«, »telesu« ipd. posameznika, ampak je nekaj, česar načelno ne moremo ustrezno opisati brez upoštevanja odnosov med ljudmi. Učenja ni mogoče ustrezno opisati/razložiti/razumeti brez opisa/razlage/razumevanja pogojev, ki ljudi povežejo in ki sploh napravijo določeno informacijo relevantno. Učenje ni stvar posameznika in njegovih načeloma nerelacijskih kakovosti, značilnosti ali stanj, ampak je del določenih komunikacij in praks, katerih del je posameznik. Ključna termina učenja sta *udeleženosť posameznika v življenju skupnosti* oziroma *vključenost posameznika v življenjske prakse skupnosti*, kar pa neizogibno pomeni, da je tudi skupnost vedno bolj udeležena na življenju posameznika.
2. Naloga izobraževalca je, da »učenci« postanejo čim bolj udeleženi v skupnostih določenih praks.
3. Učenje je del vsakodnevnega življenja, iz česar izhaja, da sta reševanje problemov in učenje iz izkušnje osrednja momenta procesa učenja.

Poudarjanje »geografije« ali »terena«¹⁹ učenja

Zagovorniki tega pristopa poudarjajo vlogo (kulturno zagotovljenih) sredstev, orodij, virov, do katerih imajo ljudje dostop, za proces učenja. Ti viri so knjižnice, dostop do medmrežja pa tudi svinčniki, papir ... V tem smislu je Gardner zapisal, da je predstava o inteligenci kot porazdeljeni v svetu ustrežnejša od tiste, ki jo predstavlja, kot da je »v glavi« (Gardner, 1999: 24). Zato mora imeti obravnava oz. upoštevanje skupnih, družbeno posredovanih dejavnosti v konkretnih kulturnih kontekstih pomembno mesto v našem ukvarjanju z učenjem.

Dialoško raziskovanje²⁰

Doris Ash in Gordon Wells, sledeč idejam, ki izvirajo iz del Vigotskega in Deweya, menita, da mora biti srce izobraževanja, bodisi formal-

18 Freire je zelo poudarjal refleksijo ob izkušnji oz. konkretni stvarnosti in seveda kritičnost, se pravi zadržanje osebe, ki ne zgolj (trpno) sprejema (tistega, kar jo poučujejo v šoli).

19 Izraza *geografija* in *teren* (ang. *terrain*) v pomenu (kulturno zagotovljenih) sredstev in virov učenja je uporabil Mark K. Smith (cf. Smith 1999). Zdita se mi zelo posrečena, zato ju uporabljam tudi sam.

20 Cf. Ash in Wells, 2007.

nega ali neformalnega, praksa dialoškega izobraževanja. (Ash in Wells, 2007: 36.)

Pojem raziskovanja (ang. *inquiry*) jemljeta avtorja od konstruktivizma (Piaget, 1952). Učenec je dejaven in konstruira znanje iz tega, kar ve. Konstruira ga skozi materialne in simbolne interakcije. Učenec ni pasiven prejemnik znanja, ampak ga sam gradi (Ash in Wells, 2007: 35–36). Raziskovanje je dejaven proces, ki je problemsko usmerjen in vodi h graditvi znanja. Zahteva dejavno udeležnost učencev, ki poteka z uporabo orodja. Učenje ne poteka izolirano od okolja in ga tako izoliranega ne moremo uspešno razumeti. Če hočemo učenje razumeti, se moramo osredotočiti na več posameznikov, ki so v medsebojni interakciji in ki so umeščeni v bogato kulturno okolje. Vigotski (1987) je dokazoval, da do učenja prihaja v združenih, skupnih dejavnostih in da se učenje prilagaja tem dejavnostim. Da bi rešili tekoče ali sodobne probleme, udeleženci v procesu učenja uporabljajo orodja, v katerih so utelešena odkritja in dosežki njihovega kulturnega okolja. Sodelovalna in ciljno usmerjena dejavnost preobrazi okolje, v katerem poteka, oz. svojo tekočo situacijo in celo orodje, saj omogoči njegovo nadaljnjo uporabo na nove načine. Poleg tega, in to je še bolj pomembno, združena dejavnost povzroči preobrazbo znanja, spretnosti in tudi identitet udeležencev (Penuel in Wertsch, 1995).

Danes se izraza ‚sociokulturne‘ in ‚socialno konstruktivistične‘ pogosto uporabljata za vigotskijanske teorije, ki so postale glavni vpliv na naše razumevanje in oblikovanje kompleksnega učenja in učnih okolij (Brown in Campione, 1996). Zelo pogosto je oblikovanje kolaborativnih skupnosti graditve znanja v učilnicah, veliko manj pa je bilo do sedaj tega oblikovanja zunaj učilnic. Tako so nam šele v zadnjem času na razpolago muzejski primeri sociokulturnega učenja (Leinhardt, Crowley in Knutson, 2002; Paris, 2002). Nekatera raziskovanja prav posebej raziskujejo dialoško raziskovanje v neformalnih okoljih (Ash, 2003).

Ash in Wells (2007) raziskujeta podobnosti in razlike med dialoškim raziskovanjem v formalnih in neformalnih okoljih, pri tem pa uporabljata dognanja Deweya, Piageta in Vigotskega. Na tak način želita priti do bolj splošne teorije učenja, ki bi jo lahko uporabljali za vse kontekste učenja. (ibid.: 36.)

Velik pomen pripisujeta (v okviru tako formalnega kot neformalnega izobraževanja) dialoškemu raziskovanju. Podala sta razlago Vigotskijeve teorije učenja in razvoja in z njo povezane teorije dejavnosti. To teorijo sta uporabila pri analizi skupnih dejavnosti tako v učilnici (okvir

formalnega učenja) kot v muzeju (okvir neformalnega učenja). Prišla sta do naslednjih ugotovitev:

1. Tako učilnični kot tudi muzejski konteksti lahko demonstrirajo podobne značilnosti kolaborativnega grajenja znanja, ki so posredovani z dialogom in artefakti, kjer odgovor ni vnaprej določen in kjer je ekspertiza porazdeljena.
2. Socialno konstruktivistični raziskovalni pristop je dragocen in tudi mogoč, izvedljiv, tako v »neformalnih« kot tudi v »formalnih« okoljih. (Ash in Wells, 2007: 52)
3. Produktivne učne dejavnosti so opazno podobne tako v učilnicah kot v muzejskem okolju.

Iz raziskovanja dela v učilnicah in v muzejih sta izpeljala ugotovitve, da si moramo pri oblikovanju okolja učenja in poučevanja prizadevati (ne glede na to, ali gre za formalni ali neformalni okvir), da je le-to čim bolj v skladu z načeli učenja, ki izhajajo iz socialnokulturne in dejavnostne teorije.

*Dialog na področju bližnjega razvoja*²¹

V Vigotskijevi teoriji učenja in razvoja (1981, 1987) zavzema osrednje mesto pojem *področje bližnjega razvoja* (v nadaljevanju PBR). PBR lahko definiramo kot »področje dejavnosti, na katerem lahko učenec navigira s pomočjo podpirajočega konteksta, ki vključuje ljudi (a ni omejen samo na njih).« (Brown et al., 1993: 5) PBR nam lahko pomaga razumeti množstvo načinov, na katere lahko drugi učenci pomagajo pri razvoju posameznika, tako iz oči v oči kot tudi z interakcijo z artefakti, ki so jih drugi oblikovali. Po Vigotskijevi razlagi socialnega izvora uma je jezik najmočnejši medij dogovarjanja o pomenu v PBR. Jezik je potemtakem najpomembnejše orodje za učenje in poučevanje, kajti učenci uporabljajo besede in pojme, ki jih besede utelešajo v dialoški kolaboraciji.

Asheva in Wells v pričujočem članku uporabljata razširjen pojem PBR, s tem ko pripoznavata dialog kot eno od množstva posredovalnih orodij. To množstvo vključuje tudi znake, prikaze, knjige, videe, druge učence in kolaborativne dejavnosti ter nekoga (ali nekaj), ki je določen za »učitelja«. Uporabljajoč ta razširjen pojem, avtorja analizirata epizode dialoga v muzeju in v učilnicah.

Opažata, da v obeh okoljih udeleženci prispevajo v skladu s svojimi trenutnimi zmožnostmi in da obenem nudijo podporo drugim pri doseganju njihovih individualnih in kolektivnih ciljev.

21 Cf. Ash in Wells, 2007: 38 ss.

*Dejavnost na področju bližnjega razvoja*²²

Po Vigotskem je vsa človeška dejavnost posredovana z artefakti, ki se uporabljajo kot orodja v delovanju na objekte, da bi proizvedli želene izide. Artefakti so lahko treh vrst:

1. primarni artefakti, kot so kladiva, računalniške simulacije, besedila ...;
2. sekundarni artefakti ali reprezentacije primarnih artefaktov;
3. terciarni artefakti, ki opisujejo ali teoretizirajo o odnosu med dejavnimi, artefakti ali akterji, ki jih uporabljajo.

Objekt dejavnosti je lahko materialen (fizični objekt) ali simbolem (npr. pogovor, miselni eksperiment, oboje ...). Izid je rezultat artefaktsko posredovanega delovanja na objekt.

Leont'ev (1981) je poglobil razumevanje osrednje vloge posredovanja in dejavnosti tako, da je vključil kulturni in historični kontekst, znotraj katerega je dejavnost umeščena. Na tej podlagi je Engerström (1993) uporabil kompleksnejšo strukturo, da bi zajel umeščenost delovanja v kontekst kulturne dejavnosti. Glavne prvine Engerströmove strukture so: posredujoči artefakti, subjekti, objekti, izidi, pravila, delitev dela, skupnost. Četudi je Engerströmov model kompleksnejši, pa je v njem podoba subjekta, ki deluje na objekt, še vedno enosmerna. Vendar pa so dialoške dejavnosti, kot sta učenje in poučevanje, v osnovi dvosmerne in odnosnostne in ravno te dejavnosti želi teorija učenja pojasniti. Zato je ključno, da dialog predstavimo in razumemo kot recipročen, vzajemen odnos, v katerem je govor izključno orodje, objekt in izid kolaborativnih dejavnosti.

Da bi ustrezno predstavil vključenost dialoga v dejavnost, je Wells (2002) oblikoval model, ki vključuje raznotere subjekte (ljudi), raznosmernost, razna orodja (materialna in simbolna), ki skupaj proizvajajo množstvo izidov, kot so stavbe in knjige, kot tudi dialog, ki omogoča njihovo proizvodnjo. Izidi kolaborativne dejavnosti imajo tako intelektualno (proizvedeni artefakti) in simbolno razsežnost (pomen artefaktov). Dialog, ki omogoča kolaboracijo, je tudi po svoje materialno-simbolen izid. Medsebojna igra med dialogom kot sredstvom za delovanje na objekte in dialogom kot proizvodom dejavnosti ustvarja »obogateno razumevanje objekta, tako individualno kot kolektivno.« (Wells, 2002: 50)

22 Cf. Ash in Wells, 2007: 37 ss.

*Značilnosti uspešnih kolaborativnih skupin*²³

Številne skupne značilnosti karakterizirajo uspešne kolaborativne skupine tako v učilnicah kot v muzejskem okviru. Uspešne kolaborativne dejavnosti spodbujajo udeležence, da se zabavajo in prispevajo k razvoju svojih zmožnosti. Puščajo tudi prostor za različne interese in načine učenja iz in s pomočjo »objektov«, ki si jih delimo. Ti objekti so lahko materialni ali simbolni. In kar je še pomembnejše, zagotavljajo močno motivacijo za udeležence, da skupaj produktivno delajo (Scardamalia et al., 1994).

*Muzej*²⁴

Ash in Wells predstavita dve okolji tako, da povzameta ključne značilnosti okolja ter druge osnovne podatke in potem podata kratko analizo dejavnosti. Iz muzejskega okvira obravnavata primer učenja družine, ki jo sestavljajo mama, oče, starejši in mlajši sin. Družina se v muzeju uči o evoluciji, spoznava njene značilnosti ipd. To učenje poteka na zabaven način in zabava (ob učenju) je bila, po maminih besedah, tudi eden od razlogov, zakaj so obiskali muzej. Primer, na katerem se učijo o evoluciji, je primer morske živali, ribe, imenovana je Fisho, ki pride na kopno in se razvije v kuščarja. Učenje poteka na način, ki se ga da zelo lepo zajeti z Vigotskijevim pojmom PBR. Poteka na način dialoga, v katerega so vključeni vsi družinski člani: najprej oče in mlajši sin, kasneje se pridruži še starejši sin in mama. Kot učenec je v središču mlajši sin, ki mu pri učenju pomaga najprej oče, kasneje pa še mama in starejši brat. V drugem delu se uči predvsem skozi sodelovanje in opazovanje starejšega brata. Seveda pa je to učenje izrazito raznosmerno in se vsi udeleženci učijo skozi medsebojno interakcijo ter uporabo raznih artefaktov oz. orodij. Pri mlajšem bratu je izrazito posnemanje, najprej očeta, potem pa starejšega brata. Tako z očetom prideta, ko sta še sama, do pomembne ugotovitve o evoluciji, ki jo oče izrazi z besedami, da evolucija zahteva čas. Pet minut kasneje, ko vsi štirje skupaj (ponovno) igrajo igrico prihoda Fishoja na kopno in njegovega razvoja v kuščarja, mlajši sin pravi, kar je rekel oče, torej da evolucija zahteva čas. Ta njegova pripomba je v dani situaciji umestna, kar kaže na to, da je že delno zapopadel to načelo. Izid obiska v muzeju je, da se je družina dialoško in učeče se zabavala.

Bistven del okolja iz našega primera je računalniški interaktivni prikaz (RIP, ang. *CID (computer interactive display)*). (Ash in Wells, 2007:

23 Cf. Ash in Wells, 2007: 40.

24 Cf. Ash in Wells, 2007: 41 ss.

49) RIP ima video zaslon in gumbe, na katere udeleženec učenja lahko poljubno pritiska in s tem realizira svoje odločitve, ki zadevajo preživetje imaginarnih ribe po imenu Fisho, ki se razvija. Namen te interaktivne igrice je podučiti o načelih preživetja v spreminjajočem se svetu. Izbiere (pritisek na gumb) zajemajo habitat, reproduktivne vzorce, prehranjevanje, zaščito pred plenilci. Najprej se igrice dialoško lotita oče in mlajši sin, kasneje se pridružita starejši sin in mama.

Zadevni muzejski primer ilustrira, kako so kolaborativni pogovori istočasno proces in proizvod in da imajo različne namene: zabava, učenje o novih idejah in reševanje problemov. Ta dialog se je razvijal med družinskimi člani in RIP, v tem smislu so ga vsi navedeni družno ustvarjali. Vsak od navedenih udeležencev je vplival na dialog. V določenem smislu je bilo tudi znanje, ki je nastajalo skozi dialog, porazdeljeno med vsemi petimi udeleženci.

Dodajmo še nekaj pripomb o posredovanju in o izidih. (Ash in Wells, 2007: 45 ss)

Posredovanje

Posredovanje v kolektivnem dialogu pomaga generirati topike in ohranja vključenost učencev. V našem primeru je RIP primarni mediator (učitelj): postavlja pravila, agendo in časovni okvir. Prva kolaboranta sta bila sedemletni sin in njegov oče. Oče je posredoval sinove dejavnosti tako, da je bral in ponavljal besedilo, da je sina spodbujal in da se je odločal zanj. Kasneje so sodelovali štirje subjekti. Medsebojna odvisnost govorcev in posredujočega artefakta učinkovito ilustrira potrebo po kompleksni predstavitvi dejavnosti, če želimo prikazati več kot en subjekt, raznotero usmerjenost in izide, ki se v teku časa spreminjajo.

Biološke teme vzreje, prehranjevanja itd. so zahtevale, da vsi člani dialoško posredujejo drug za drugega. Na določenih točkah je bila kolaboracija relativno uravnotežena, na drugih točkah sta imela vodilno vlogo oče in mlajši sin. Ideja, da razvoj zahteva čas, je sofisticirano biološko načelo. Na začetku je oče bral sporočila RIP o razvojnem procesu, na koncu jih je znal mlajši sin (smiselno) ponoviti. Te preživetvene teme zagotavljajo nujno potrebno podlago za bolj kompleksno biološko razmišljanje (Ash, 1995, 2002), tako za otroke kot za odrasle. RIP se je izkazal za to družino izkazal za odličnega »učitelja«²⁵.

25 Tudi v izogib napačnemu razumevanju na temo posredovanja in RIP kot dobrega »učitelja« ni nikakor odveč opozorilo, ki ga dolgujem Nataliji Zalec, in sicer o velikem pomenu »parafraziranja«, s čimer je mišljeno, da določena besedila (npr. v muzeju) otroku razložimo z besedami, ki jih on razume. Tu pa se že pokaže, da ima učenje samo z viri ali orodji, ki niso človek, seveda očitne omejitve, ker ne more docela upoštevati subjektivnih oz. osebnih potreb učencev. V tem smislu je posredovanje bolj

Izidi

Dva izida zadevnega muzejskega primera sta pomembna: užitek in učenje. Pred dejavnostjo je mati v intervjuju dejala, da si želi, da bi se družina zabavala. Po dejavnosti so vsi člani družine izjavili, da so uživali v reševanju problemov. Poleg tega so se člani družine kar nekaj naučili. Potem ko so si ogledali razstavo in odigrali igrice, so znali izbrati osebek, ki bi evolucijsko preživel. Starejši sin je dejal, da se je naučil igrati igrice tako, da je opazoval mlajšega sina, svojega brata.

Učilniški primer²⁶

Za razliko od muzeja z njegovim RIP šolske učilnice redko nudijo možnost za pravi, resnični dialog (Nystrand, 1997). Večino časa, ko se govori v učilnicah, vsaj ko učitelj dela s celim razredom, poteka tisto, kar sta Tharp in Gallimore (1988) imenovala »recitiranje scenarija«. Po navadi gre za izmenjave, ki imajo tri korake: učitelj postavi vprašanje, učenec odgovori in učitelj oceni učenčev odgovor. Z vidika socialnega konstruktivista je ta oblika neučinkovita, pa tudi neustrezna. O tem poročajo tudi pogosta poročila samih učencev: četudi morda lahko prestanejo preizkus, sami ne konstruirajo nobenega osebnega razumevanja snovi, ki se jo učijo. Poleg tega pa recitiranje scenarija²⁷ močno omejuje pojavljanje priložnosti, da bi učenec izrazil svoje lastne zamisli ali komentiral zamisli drugih udeležencev, jih razširil ali jih postavil pred izziv. Potrjuje se, da se skozi kolaborativno graditev znanja razvija in razširja tako individualno kot tudi kolektivno znanje.

Vendar pa je bolj dialoška oblika interakcije zagotovo možna celo, če jo vodijo učiteljevi kurikularni cilji. Asheva in Wells to ponazarjata s primerom učne ure, ki jo je izvedel eden od skupine učiteljev, ki so raziskovali, kako doseči, da bo raziskovanje postalo prevladujoč pristop h kurikularnim temam, in kako v učilnicah ustvariti kolaborativne skupnosti, ki gradijo znanje.

Zadevni primer nam kaže, da četudi učitelj postavlja začetna vprašanja, lahko pri tem izbira ali zahteva informacije, ki jih pozna in za ka-

izkušeneega, nekoga, ki je pismen, lahko ključno oz. omogoča, da npr. otroku ali slabše pismenemu pomaga razumeti stvari oz. mu omogoči dostop do novih informacij in strategij učenja. V tem smislu je pismenost ključna kompetenca, ki omogoča novo učenje oz. vseživljenjsko učenje. Sam sem pomen živega človeškega učitelja za dobro učenje, pomen telesnega stika med udeleženci učenja, pomen personalističnega pristopa v procesu učenja in poučevanja ipd. pojasnjeval v Žalec, B., 2012.

²⁶ Cf. Ash in Wells, 2007: 46 ss.

²⁷ Gre za neke vrste instrumentalizem, ki se ga učitelji pogosto naučijo že od svojih učiteljev in ga (nezavedno) gojijo naprej: včasih se ga od njih tudi pričakuje, npr. ko se usposablja za svoj poklic. Skratka, spontanosti in ustvarjalnosti, zaupanja in sodelovanja v teh razmerah ni. To pa je pedagoški instrumentalizem.

tere se pričakuje, da jih učenec pozna, ali pa postavi »pristno« vprašanje, ki spodbuja učence, da podajo svoje informacije ali mnenja, zato da bi se angažirali v kolaborativnem raziskovanju snovi oz. problema. V tem (drugem) primeru je učenec, in ne učitelj, tisti, ki ima vlogo »primarno vedočega« (Berry, 1981, ang. *primary knower*). Poleg tega lahko učitelj, celo že s samim načinom, kako postavi vprašanje, omogoči odgovor, ki je, vsaj načelno, nedoločen po svoji dolžini, ali pa odgovor omeji na določeno poved, frazo ali celo na »Da« ali »Ne«. ²⁸

V primeru, ki sta ga obravnavala Asheva in Wells, je očitno, da učitelj upravlja interakcijo, vendar pa je namen njegovih vprašanj, da spodbujajo, sprožijo, izvabijo iz učencev njihovo lastno mišljenje o predmetu razprave. Še več: četudi učitelj pogosto opravi tudi tretji korak izmenjave, le-ta pogosto služi zgolj bodisi pripoznavanju učenčevega prispevka v pozitivnem smislu bodisi spodbudi in vabilu k nadaljnjemu raziskovanju snovi oz. problema.

Ocenjevanje, napredovanje in uganjevanje

V predstavljenem učilničnem primeru gre za učno enoto o masi, v razredu, v katerem so otroci stari osem in devet let. Splošni cilj učne enote je, da bi učenci razumeli, da masa ostaja enaka, tudi če snov spremeni stanje. Ukvarjali so se z napovedovanjem izidov poizkusov. Učitelj je učencem pojasnil pomen napovedovanja, nato pa je razred prosil, naj obravnavajo odnos med napovedovanjem, oceno in ugibanjem. Diskusija je trajala kakih 30 minut, v njej so sodelovali različni učenci, ki so razlagali svoje poglede na podobnosti in razlike. Na koncu, kot je komentiral sam učitelj, res ni bilo več kaj dodati. Učenci so sami prišli do vseh potrebnih razlik, ki so jih našli, ko so naknadno pogledali v *Concise Oxford Dictionary*.

To, kar se dogaja v opisanem primeru, je primer kolaborativnega gradnje znanja. Ta graditev gradi na predhodnem praktičnem delu učencev, ko so eksperimentirali z učinki spreminjanja stanja različnih materialov. Četudi obstaja jasna časovna ločitev materialno usmerjenih dejavnosti od simbolno usmerjenih, je razvidno, da otroci prinašajo v diskusijo fond izkustvenega pomena za kontrastirane izraze.

Učiteljevo delo je potekalo na njegovi predpostavki, da sta znanje in strokovnost porazdeljena med člani razreda kot celote in med artefakti (časopisnimi članki, tabelami rezultatov, knjigami itd.), na katere so se

²⁸ Ti elementi so še posebej očitni oz. se utelesijo v ocenjevalnih postopkih in se izražajo skozi vrsto in kakovost ocenjevalnih nalog – navadno ne dosegajo najvišjih ravni znanja, ampak pogosto zahtevajo najnižje ravni, npr. reprodukcijo.

opirali v svojih predhodnih aktivnostih. Četudi je učitelj očitno upravljal z dejavnostjo, pa se ni vedel kot edini vir znanja in edini razsodnik o njem, ampak je poskušal pridobiti razna stališča in poglede ter vidike in pri tem pomagal posameznim učencem, da so izrazili svoje prispevke na načine, ki so prispevali k napredku kolaborativne razprave.

Kot ugotavljata Asheva in Wells, nam zadevni primer jasno kaže, da ni res, da mora biti formalno učenje prenašalno. V tem primeru učitelj in učenci funkcionirajo kot skupnost, ki gradi znanje, kar predpostavlja naslednje (Ash in Wells, 2007: 50):

1. izid razprave ni znan vnaprej, ampak je predmet skupnega raziskovanja;
2. vsa stališča se bodo premišljeno obravnavala;
3. napreduje se na podlagi predhodnih prispevkov: z njihovim opri-merjenjem, razdelavo, razširitvijo, dopolnjevanjem ali nestrinjanjem z njimi.

*Skupne značilnosti*²⁹

Zgornja dva primera se razlikujeta po številu udeležencev, okviru (neformalno oz. formalno učenje), znanstveni panogi (biologija, fizika), trajanju oz. namenjenemu času in še drugih bolj ali manj nebitvenih značilnostih. Vendar pa Ashova in Wells utemeljeno ugotavljata, da za oba primera veljajo enaka načela glede pogojev oz. učinkovitih možnosti za učenje. Četudi je bila med obema primeroma precejšnja razlika v trajanju (nekaj minut v muzeju, razpon čez več dni v drugem primeru), je do grajenja učinkovitega in trajnega znanja prišlo preko vzajemnih interakcij med ljudmi in posredujočimi artefakti v obeh primerih. V obeh primerih imamo opraviti z »izboljšljivim ciljem« (ang. *improvable object*), za katerega velja (Ash in Wells, 2007: 50–51):

1. da so ga družno posredovali drugi »konstituenti« situacije PBR, s svojim ravnanjem (geste, pritiski na gumbe) in govorjenjem;
2. da je bil umeščen v diskurz, v katerem je bil prispevek vsakega posameznika pravzaprav odgovor na predhodno dogajanje in anticipacija nadaljnega dialoga;
3. da je vključil množstvo dejstev;
4. da je vključeval izide, ki so bili postopoma in kontinuirano preobrazeni;
5. da je usmerjal učenje k zanimivim in intelektualno poštenim idejam.

29 Skupne značilnosti (Ash in Wells, 2007: 50–51).

Skratka, cilj njihovih dejavnosti, tako nameren kot nenameren, je bil na predek v razumevanju. Asheva in Wells ugotavljata še naslednje skupne značilnosti:

1. Oba primera sta vključevala materialna orodja, kot so besedila, eksperimentalno gradivo, table in računalniki. Vsak je vključeval intelektualno ali simbolno orodje, npr. orise nalog, slikovne predstavitve (npr. računalniške risbe živali), izrecne cilji, ki jih je predstavil »učitelj« ...
2. V obeh primerih so se udeleženci dejansko ukvarjali s pomembno vsebino in skušali priti do rezultata, o katerem bi se strinjali. Učna vsebina je bila (delno) predmet skupnega dogovarjanja udeležencev. To je mogoče tudi v učilnici, če je razred organiziran kot skupnost raziskovalnega učenja.
3. V obeh primerih je bilo potrebno, da so udeleženci prisluhnili drug drugemu in se odzivali na zamisli drugih. V taki vsevključujoči medsebojni interakciji je vsak udeleženec prispeval k skupnemu znanju in obenem napredoval k večjemu individualnemu razumevanju (skozi odzive na (stalne) izzive, ki so jih prinašali ravnanje in govorjenje drugih). Ko so udeleženci prevzemali in razvijali ideje drugih, so obenem jasnili, poglobljali in širili svoje lastno razumevanje.
4. V obeh primerih se je razumevanje razvijalo kumulativno, v teku časa, in je vključevalo številne povezane dejavnosti. Ko se je ena dejavnost končala, se je začela druga, ki je, vsaj delno, temeljila na izidu prve dejavnosti. Tako so izidi postali posredujoče orodje za naslednjo dejavnost. V tem oziru je dialog podoben dejavnosti, ki vključuje materialna orodja, kajti razumevanje oz. pomeni, ki so nastali kot proizvod določenih interakcij, postanejo temelj za nadaljnje interakcije. Tako se tudi dialog giblje od tega, da je proces, k temu, da je proizvod. Tako na mikro nivoju družine ali učilniške skupnosti kot na večji, makro zgodovinski ravni, postanejo znanje in materialni artefakti, ki so ustvarjeni v enih dejavnostih, del virov skupnosti, ki jih (lahko) uporabi kot orodje v prihodnjih okoliščinah.

Zaključek

Naj na koncu glavne ugotovitve članka strnem kot množico želja oz. upov. Upam torej, da bo članek prispeval k uveljavljanju reflektiranega in afirmativnega odnosa do naslednjih trditev:

1. Dialog in sodelovanje v skupnosti sta bistvena dejavnika in momenta ustvarjalnega učenja.

2. Dialoško učenje je v današnjem spreminjajočem se in kulturno raznolikem svetu edino, ki omogoča ustvarjanje novega, skupnega znanja in ki vodi k razvijanju zmožnosti in vrlin, ki omogočajo vseživljenjsko učenje, saj spodbuja posameznikovo pripadnost skupnosti in skupnost tudi gradi.
3. Znanje je konstrukt učečih se skupnosti in nastaja skozi odnose v skupnostih, ki temeljijo na dialogu in reševanju skupnih problemov.
4. Odprti kurikulum, v smislu upoštevanja potreb in interesov, zmožnosti udeležencev in prilagajanja učnih virov, omogoča ustvarjalno učenje, pa tudi pridobitev trajnostnih vidikov znanja v smislu, da se naučimo in želimo sodelovati pri reševanju problemov.³⁰

Literatura

- Adams, F. (1980). Highlander folk school: Social movements and social change in the American South. V: R. Paulston (eds.) *Other dreams, other schools: Folk colleges in social and ethnic movements*. Pittsburgh: University Center for International Studies.
- Ash, D. (1995). *From functional reasoning to an adaptationist stance: Children's transition toward deep biology*. Neobjavljeno besedilo. University of California, Berkeley.
- Ash, D. (2002). Negotiation of thematic conversations about biology. V: G. Leinhardt, K. Crowley in K. Knutson (eds.). *Learning conversations in museums*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 357–400.
- Ash, D. (2003). Dialogic inquiry of family groups in a science museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 40/2, 138–62.
- Ash, D., Wells, G. (2007). Dialogic Inquiry in Classroom and Museum. V: Z. Bekerman, N. Burbules, D. Silberman-Keller (eds.). *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York etc.: Peter Lang, 35–54.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. V: G. Salomon (ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press, 188–228.

30 Za komentiranje tega članka se zahvaljujem v prvi vrsti v članku že omenjeni Nataliji Žalec, poleg nje pa tudi Valeriji Japelj.

- Brown, A. L., Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of learning environments: On procedures, principles and systems. V: L. Schauble in R. Glaser (eds.). *Innovations in learning: new environments for education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 289–325.
- Brown, J. S., Collins, A., in Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18/1, 32–42.
- Engerström, Y. (1993). *Learning, working, imagining: Twelve studies in activity theory*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Education Pack »all different – all equal«*. Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2. izd.. Dosegljivo na <http://eycb.coe.int/edupack/pdf/15.pdf> (7. 11. 2012).
- Foley, G. (1999). *Learning as social action: A contribution to understanding informal learning*, New York: Zed Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for 21st century*, San Francisco: Jossey Bass.
- Gear, J., McIntosh, A., in Squires, G. (1994). *Informal learning in the professions*, Hull, VB: University of Hull, Oddelek za izobraževanje odraslih.
- Horton, M., in Freire, P. (1990). *We make the road by walking*, Philadelphia: Temple University Press.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34/4, 34–37.
- Juhant, J. (2008). Dialog in šola. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 19/5–6, 25–37.
- Lave, J., in Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leinhardt, G., Crowley, K., in Knutson, K. (2002). *Learning conversations. Explanation and identity in museums*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. V: J. V. Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe Press, 37–71.
- Livingstone, D. W. (2007). Informal learning: conceptual distinctions and preliminary findings. V: Zvi Bekerman et al. (eds.). *Learning in places: The informal education reader*. NY: Peter Lang.
- Merriam, S., in Caffarella (1991). *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Molander, B. (1992). Tacit knowledge and silenced knowledge: Fundamental problems and controversies. V: B. Goranzon in M. Florin (eds.). *Skill and education: reflection and experience*. London: Springer-Verlag.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Cambridge in London: Harvard University Press.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*, New York: Teachers College Press.
- Paris, S. G., in Ash, D. (2002). Reciprocal theory building inside and outside museums. *Curator*, 43/3, 199–210.
- Penuel, W., in Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30/2, 83–92.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (prev. M. Cook.), New York: International University Press.
- Platon (2004). Sedmo pismo. V: *Platon, Zbrana dela* (prev. in spremna besedila G. Kocijančič). Celje: Mohorjeva družba.
- Reale, G. (2002). *Zgodovina antične filozofije*, 2. zvezek (prev. M. Leskovar), Ljubljana: Studia humanitatis.
- Scardamalia et al. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into World 3. V: K. McGilley (ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press, 201–28.
- Schugurensky, D. (2007). This our School of Citizenship: Informal Learning in Local Democracy. V: Z. Bekerman, N. Burbules, D. Silberman-Keller (eds.). *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York etc.: Peter Lang, 163–182.
- Tharp, R. P., in Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. V: R. W. Rieber in A. S. Carton (eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky, 1. del: Problems of general psychology*. New York: Plenum.
- Wells, G. (2002). Dialogue in activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 9/1, 43–66.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. <http://www.ewenger.com/theory/> (7. 11. 2012).
- Žalec, B. (2010a). *Človek, morala in umetnost: uvod v filozofsko antropologijo in etiko*, Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Žalec, B. (2010b). Dejavniki dialoga in zdrava družba: solidarni personalizem, kreposti in pogubnost instrumentalizma. V: J. Juhant in B. Žalec (eds.). *Na poti k dialoški človeškosti: ovire človeškega komuniciranja*. Ljubljana: Teološka fakulteta, 25–40.
- Žalec, B. (2011). Nezaupanje kot ključni dejavnik slabega delovanja skupnosti, organizacij in družbe. *Dignitas: revija za človekove pravice*, 51/52, 351–373.
- Žalec, B. (2012). Affects and emotions in upbringing and education. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 23/1–2, 57–72.
- Žalec, N. (2012a). Presoja kurikularnih rešitev programa OŠO in priporočila za pripravo kurikula. V: E. Možina (ed.). *Osnovna šola za odrasle*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Pred izidom.)
- Žalec, N. (2012b). Temeljni družbeni pogoji in sodobne andragoške doktrine dela pri vključevanju ranljivih skupin v družbo. V: E. Možina (ed.). *Osnovna šola za odrasle*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Pred izidom.)

Viri

- Smith, M. K. (1999). The Social/Situational Orientation to Learning. Dosegljivo na <http://www.chabotcollege.edu/Puente/MENTOR/docs/The%20Social-Situational%20Orientation%20to%20Learning-Handout.pdf> (7. 11. 2012).
- Žalec, N. (2011). Značilnosti učenja v programih Projektno učenje za mlajše odrasle in Usposabljanje za življenjsko uspešnost. V: P. Jarvrh (ed.). *Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 219–241. Dosegljivo na http://arhiv.acs.si/publikacije/Obrazi_pismenosti.pdf (7. 11. 2012).

Informalno pridobivanje znanja¹

Informal Acquisition of Knowledge

Drago B. Rotar

Povzetek

Članek se ukvarja z obdelavo pojma (in polja objektov) »informalno pridobivanje znanj« v različnih diskurzih, ki obravnavajo transmisije simbolnih konstitucij v clo-

- 1 Pojasnilo k uporabi izraza »informalno pridobivanje znanja« v članku: v pričujočem besedilu ne gre za »priložnostno pridobljena znanja«. Vernakularizacija oz. »ponaševanje« tujih izrazov za vsako ceno in ob vsaki priložnosti je precej vprašljiva dejavnost z velikokrat povsem nesmiselnimi učinki. Seveda ne mislim, da je samo iskanje ustreznice povsem nesmiselno, le največkrat je škodljivo zaradi ekskomuniciranja iz znanstvenega polja, ki pri nobeni znanosti ni nacionalno, in zaradi utvare, da je koncept kaj bolj razumljiv, če je izražen z »domačo« besedo. »Poenotenje« terminologije največkrat streže tej iluziji in praktično nikoli ne izhaja iz spoznavnih razlogov znanosti, zato pa izhaja iz drugih razlogov, ki so sami potrebni rigorozne analitične obravnave. To pa je glavna problematika članka, ki sodi med obravnave zunaj institucijskega izobraževanja. Izenačevanje izraza *informal* (ki pomeni marsikaj, le priložnostno ne) z izrazom *priložnostno* (*occasional*) odreka prvemu pravico do obstoja, saj ga zreducira na naključno in obstransko, medtem ko poskušam v članku pokazati, da gre za nekaj povsem drugega: po mojih ugotovitvah, ki seveda niso andragoške, ampak antropološke, je informalno v kulturnem, torej tudi izobraževalnem, kontekstu temeljen proces, ki, poleg tega da v njem ni prav veliko naključnega, priložnostnega ali občasnega, daleč presega okvir kakršnega koli urjenja za neko (vselej za omejen čas) domnevno koristno početje ali za kakršne koli pristočasne, občasne ali priložnostne dejavnosti. *Informalno* izobraževanje je namreč *nujen del formiranja in delovanja* posameznikove avtonomije in je prav tako *nujna podlaga sleberne intelektualne dejavnosti*, tudi in v enaki meri znanosti in umetnosti. Zgled za izrivanje informalega in njegovega nadomeščanja s trivialnim, ki je bliže priložnostnemu, so različna »kreativna« izobraževanja ali urjenja, ki udeležencem vtepajo v glave vzorce hipotetično »dobrih preskušeni« praks. Drugače rečeno, informalno (nezapovedano, nenadzorovano od instanc, samoinicativno) je priložnostno le toliko, kolikor so vse človeške dejavnosti priložnostne, ni pa niti naključno niti zunaj družbenih procesov niti sporadično. Je ena izmed konstitutivnih podlag civilizacije, katere del smo. Nadomeščanje informalega s »praktičnimi« ali »koristnimi« spretnostmi ali s »priložnostnimi« oz. »frivolnimi« početji pa to civilizacijo spodjeda. Informalno, ne pa priložnostno, pridobivanje znanj je nujna sestavina znanstvene in kulturne ustvarjalnosti, brez katere ni te ustvarjalnosti, ki je ni mogoče zapovedati, jo pa je mogoče zatreti (in ponekod se je to povsem posrečilo) prav s pomočjo imperativnih poenotenj v resnici heterogenih stvari.

veških družbah bodisi v obliki »razvoja osebnosti«, komplementarnosti ali konkurenčnosti med institucionaliziranim segmentom transmissijskih praks in hipotetično nenadzorovanimi, spontanimi procesi pri formiranju individuov – vselej pripadnikov več družbenih skupin hkrati – bodisi v obliki kulture in kulturnih transmisij. Informalno zato ne pomeni neformalno, ampak nekaj, kar se informira, kar dobiva formo. Forma pa je zmeraj prepoznavna le med informiranimi.

Ključne besede: informalno izobraževanje, enkulturacija, socializacija, akulturacija, asimilacija

Abstract

The main focus of this article is elaboration of the notion (and of the field of objects) »informal acquisition of knowledge« in various discourses dealing with the transmission of symbolic constitutions in human societies – either in the form of »personality development«, complementarity and competitiveness between the institutionalized segment of transmission practises and hypothetically non-controlled, spontaneous processes in the formations of individuals – always simultaneously members of more than one social group – or in the form of culture and cultural transmissions. The word »informal« therefore cannot mean »non-formal«, but something else, namely something that informs itself, something that receives its form. However, the form is always recognisable between the informed ones only.

Key words: informal education, enculturation, socialization, acculturation, assimilation

Teme iz naslova se ne bom lotil iz izvedbenega ali »praktičnega« zornega kota, in sicer zaradi dveh razlogov. Prvi je ta, da navzlic nekajdesetletni izobraževalni praksi to »pridobivanje znanj« precej nediferencirana gmota, nekakšno skladišče vsega, česar nadzorovane in utilitarne izobraževalne in vzgojne prakse ne zajemajo ali ne morejo razvrstiti na lestvicah pojmov in vrednot, ki jih vsebujejo. To seveda ne pomeni, da o tem fenomenu ni znanstvene in strokovne literature, prav narobe, sumljivo veliko je je in zelo je nekoherentna. V tej literaturi je mogoče razbrati dve temeljni usmeritvi: pri prvi je informalno izobraževanje nekakšno odlagališče, deponija, ki jo je treba pospraviti, urediti, vsebino klasificirati na reciklažne in odpadne materiale in nato tej ureditvi primerno ravnati z njimi. Za drugo je to izobraževanje zatočišče za tisto, kar je nealieniranega in spontanega ostalo v hipernormirani in hiperinstitucionalizirani družbi poznega kapitalizma. Bolj malo pa se ta literatura ukvarja z znanstveno konceptualizacijo tega področja, natančneje, z njegovo znanstveno konceptualizacijo se ukvarja literatura, ki se ne ukvarja s »pridobivanjem znanj« kot področjem regula-

cije, osvajanja ali edifikacije, moraliziranja, komunitarizma ipd., ampak kot družbeno prakso transmisij in spoznavanja, glede na katero je »izobraževanje« zgoj tisti izrez iz množice družbenega simbolnega prometa, ki ga privilegirajo »vizije« tistih, ki jim taka delitev omogoča, da so v družbeni distribuciji mest tam, kjer so. Na eni strani je človeka seveda groza pred tem, da bi vso družbeno globino zasedli kramarji in špekulanti, na drugi strani pa je tudi res, da lepe duše za prihodnost človeštva niso veliko bolj blagodejne, saj ravno tako brišejo nekaj, kar družbe varuje pred anomijo, se pravi pred razblinjenjem in prestrukturiranjem v totalitarno mašinerijo: družbene avtonomije, ki sankcionirajo heterogenost družbenega življenja. »Informalno pridobivanje znanj« tako nenadoma dobi povsem drugo težo kakor floskule o »družbi znanja« ipd., še tem bolj, ker rigorozna opredelitev tega objekta pokaže, da gre za kontinuum, ki – kar zadeva temeljno držo do objektov in splošne pogoje za dejavnost, kakršni so pasionirano zanimanje, ločenost od interesov trenutnih hegemonov, intimno zadovoljstvo in relativno velika ravnodušnost do recepcije kulturnega/družbenega okolja – povezuje *bricolage* z znanstvenim spoznavanjem in umetniškim ustvarjanjem.

Informalno in antropološko

Koncepcija neformalnega pridobivanja znanja ali učenja, ki ni podobno šolskemu učenju, a je najmasivnejši kolektivni in individualni proces pri formiranju posameznikov, je navzlic nedvomni pomembnosti nekako zastrta. To opažajo malone vsi ljudje, ki se s to temo tako ali drugače soočajo. Ni je npr. mogoče ločiti od teme razvoja človeškega bitja od zgodnjega otroštva do starosti. Razumevanje fenomena naj bi omogočili dve konceptni mreži, socialno- ali kulturnoantropološka in kulturnopsihološka. Obe mreži vsebujeta pomembno predispozicijo za primerjanje. Kljub temu je mogoče reči, da je kulturnopsihološka mreža konceptov manj primerna za obravnavanje te materije, ker neogibno poplošuje na podlagi dvoumnega pojmovanja normalnosti oz. zamenjevanja dveh vrst normalnosti (statistične in normativne), ki sta integralen del deskriptivne in aplikativne psihologije (otroške, mladostniške, psihologije drugih starostnih obdobj), čemur se je po mojem mnenju treba izogniti. A četudi se odpovemo sodelovanju kulturne psihologije, se ni treba odpovedati tudi obravnavanju psihičnih fenomenov. Za to obstajajo konceptna orodja v okrilju same socialne oz. kulturne antropologije in zunaj nje, npr. v psihoanalizi, ki je bolj usmerjena k raziskovanju kakor k shematizirani aplikaciji. Navsezadnje so informalno pridobivanje znanj, samoizobraževanje in samovzgoja tako rekoč sinonimi za en-

kulturacijo in socializacijo. Nanašajo se na modalnosti procesov, ki jih ta dva koncepta subsumirata, ne pa na neko sporadično podobnost, ki sicer zbudi nekaj radovednosti, a je v resnici nepomembna.

Povedano namreč pomeni, da je informalno pridobivanje znanja epistemološko in teoretsko nedopustno imeti za periferno dejavnost ob glavnem toku intencionalnega izobraževanja in vzgoje, zajetega v vidne in pravno institucionalizirane ter od državnih ali religioznih oblasti imponirane ideološke aparate, saj je informalno izobraževanje tista gmo-ta družbene formativne dejavnosti, na kateri ti aparati plavajo kot nekakšen spuščaj. Tolikšna je tudi njihova vloga pri formiranju osebnosti. Prav tako ni nobenega razloga za tako podcenjevalno zmanjševanje ob-sega in moči informalnega pridobivanja znanj, saj gre za proces, ki se uvr-šča v eksistenčne in samodejne dejavnosti družbenega korpusa. Obstaja tudi polje znanstvenega raziskovanja, znotraj katerega ga je, splošno re-čeno, mogoče obravnavati in ki ima na voljo svoje teoretske okvire, refleksijo o metodah v zvezi z izbiro paradigem in množico empiričnih po-datkov, primernih za klasifikacijo in primerjavo. Vse to obstaja ne glede na to, ali se imamo namen konsekventno lotiti informalnega izobraževa-nja ali pa ga bomo še naprej potiskali med periferna dogajanja človeškega življenja. Le povezava in primerjava teh družbenih formativnih procesov s procesi, ki potekajo v politično vzpostavljenih izobraževalnih institu-cijah in jih te oblikujejo ter jim določajo cilje v interesu socialno najmanj specifične, se pravi politične družbene organizacije – ta sicer producira videze svoje totalnosti, a je glede na celoto človeškega individualnega in družbenega življenja le forma, ki je v omejeni dozi v zahodnjaških in še nekaterih družbah neogibna, čeprav spremenljiva, v drugačnih družbah pa je ni ali pa obstaja v različnih drugih stanjih in aspektih – lahko omo-goči pertinentno raziskovanje. Za ilustracijo postopka totalne kontrole – za to namreč gre, za kontrolo za malone vsako ceno, ki jo mora plača-ti kontrolirani, v skrajnem primeru tudi z iztreditvijo – lahko navedemo poskuse institucij ideoloških aparatov in njihovih paradnih strok (dolo-čene vrste psihologije, sociologije, pedagogike, ki so spremenjene v soci-alne tehnike, s katerimi naj bi obvladovali ljudi in družbo), da bi nad-zirali tudi tista področja življenja, ki so bila tudi v zahodnjaških druž-bah še pred kratkim izveta iz kontrole. Od družbenih simbolnih praks predvsem umetniško ustvarjanje, ki v normalnih dopušča le določen ob-seg tehničnih znanj, ki so hkrati poseg institucij establishmenta (v glas-bi, slikarstvu, literaturi itn.), čedalje bolj prehaja pod psihološki in ideo-loški nadzor prek tečajev za različna standardizirana »kreativna« poče-tja, od pisanja do plesanja. To je intervencija v področje dejavnosti, kakr-

šno so si želeli vsi zatiralski režimi v zgodovini, a so jo lahko doslej izvedli v zelo omejenem obsegu tudi tedaj, ko se je najbolj posrečila.

Človeški razvoj je vse prej kakor zgolj biološka ali zgolj psihološka kategorija in, kakor sem že omenil, traja vse življenje. Vanj je kajpada mogoče poseči, in to na več načinov. Doslej je bila najpogostejša oblika takega poseganja akulturacija. Beseda je v slovenskem fonetičnem zapisu hudo dvoumna, saj sta z isto besedo zapisana dva izraza, ki obstajata v angleščini in francoščini in sta tam fonetično identična, v zapisu pa nista, in pomenita zelo različne reči: gre za *aculturation* in *acculturation*. Prvi izraz označuje razmere, v katerih ljudje ne poznajo referenc skupine, ki ji pripadajo oz. s katero se identificirajo (nacije, regionalne družbe, starostnega razreda, poklica, kraja bivanja itn.). Ta izraz sodi v kontekst preseljevanja, migracij in izginjanja kulture. Akulturacija v tem pomenu sodi med glavne vzroke za šolski neuspeh in za neuspeh pri integriranju v druge institucije in predvsem v druga družbeno kulturna okolja. Akulturacija v drugem pomenu, s katero prve ne smemo zamenjevati, pa pomeni kulturno adaptacijo. To akulturacijo je mogoče opisati kot skupek fenomenov, ki so posledica trajnega neposrednega stika med osebami z različnimi kulturami in povzročajo spremembe v prvotnem kulturnem modelu ene izmed kultur ali vseh kultur v stiku – enostranska akulturacija je v resnici nemogoča, ker ni mogoče, da se v takem stiku ne bi spremenila tudi druga kultura, le da se nekatere spreminjajo na pol vede in po sili razmer, druge pa nevede in nezavedno (na primer kultura kolonialnih gospodarjev). V nobenem primeru pa ni mogoče akulturacije v prvem ali v drugem pomenu imeti za asimilacijo: vpletene kulture ostajajo navzlic akulturacijskim spremembam razločljive. Antropologija ima opraviti tako z *aculturation* kakor z *acculturation*: obe sodita k procesom, ki oblikujejo mentaliteto in imaginarij posameznikov, le da prva pomeni poraz v kulturnem konfliktu, ki je tem bolj destruktiven za posameznika, čim bolj ireduktibilen je, saj se posameznik zaradi njega znajde v svetu, ki ga ne prepozna, se pravi, v njem nima identitete. Razmere, ki nastanejo zaradi prve akulturacije, seveda zahtevajo intervencijo okolja, in sicer tako, ki bi omogočila drugo akulturacijo. Če je akulturacija št. 1 nekakšna življenjska slepa ulica, ki sili posameznika, da vztraja pri čedalje bolj degradiranih kulturnih formah, obsega akulturacija št. 2 celo pahljačo form in učinkov.²

2 Roger Bastide npr. ločuje vsaj tri tipe akulturacije 2, in sicer: spontano akulturacijo, kadar so kulture v svobodnem stiku; prisilno akulturacijo, ki jo organizira in vsili neka družbena/kulturna skupina kar pri kolonizaciji ali pri suženjstvu; načrtovano, nadzirano akulturacijo, s katero naj bi nastala nova (proletarska, nacionalna) kultura (Bastide, 1948; 1950; 1970). Antropologija akulturacije št. 2 ponava-

Transmisija in koherenca

Kakorkoli že, procesi, ki ljudem omogočajo sožitje, se pravi konec koncev eksistenco in intelektualno dejavnost, imajo veliko opraviti z razvojem osebnosti v družbenem/kulturnem okolju, torej z akulturacijo št. 2 in s procesi civiliziranja, če lahko uporabimo Eliasov izraz, (Elias, 1939; Duerr, 1998); veliko imajo opraviti s tem, kar imenujemo informalno pridobivanje znanj. Zato je tem bolj pomembno, da kar se da hitro in kar se da temeljito odpravimo vse dvoumnosti, kar jih moremo: enako kakor ne smemo zamenjevati *aculturation* in *acculturation*, ne smemo niti mešati nobene akulturacije z asimilacijo, čeprav je v določeni perspektivi mogoče asimilacijo imeti za skrajni primer akulturacije št. 2. Asimilacija namreč pomeni, da je zaradi dejavnosti skupin, ki so v razmerju akulturacije, povsem izginila kultura tiste skupine, ki je asimilirala in interiorizirala kulturo in način življenja druge skupine, s katero je v akulturacijskem stiku. Do popolne asimilacije ne pride nujno zgolj z nasiljem močnejše skupine, vselej pa zaradi njene ekonomske, politične, organizacijske ali kulturne premoči v daljšem obdobju: tako je bila akulturacija evropskih Judov uspešna (če se je sploh dogajala kaka akulturacija, se je akulturacija št. 1, se pravi odvzem ali degradacija občere religiozne skupine judov in pripenjanje vse skupine na v krščanskem svetu diskreditirano religijo) oz. pravzaprav nepotrebna, saj so bili Judje tako ali drugače komponenta evropskih kultur³, z manipulacijo v 11. stoletju ustvarjene kulturno-religiozne skupine – pa se tedanji latinski Cerkev ni posrečilo asimilirati, se pravi, pokristjaniti zaradi različnih vzrokov, med drugim tudi zato, ker je latinsko krščanstvo potrebovalo bližnjega in »porazenega« nasprotnika za ustvarjanje koherentnosti krščanskega sveta in za razkazovanje premoči (Delumeau, 1996; Delumeau, 1983; Poliakov, 1988; Fabre-Vassas, 1994; Doubnov, 1994).

Pojma, ki je vsaj na videz blizu skrajnim oblikam akulturacije št. 2 po tipologiji, ki sem jo navedel, se pravi asimilaciji, sta genocid in etno-

di, če ne štejemo asimilacije, akulturacijo razvršča v tri tipe, in sicer: sinkretizacijo ali križanje (kombinacija med prvotno in novo kulturo), multikulturalnost (sobivanje več kultur brez kombiniranja ali križanja) in naposled proti-akulturacijo (zametovanje in zavračanje nove kulture oz. vrnitev k prvotni kulturi), od česar sta multikulturalnost in proti-akulturacija nekakšni hipotetični idealni stanji, ki v realnosti ne obstajata »v čisti obliki«.

3 Pravzaprav ni ravno jasno, kaj je z evropsko kulturo, saj se je bržkone izoblikovala v fevdalnih časih, potem ko so križarske vojne onemogočile enotnost Mediterana, njena bolj ali manj navidezna polimorfnost pa je postala pomembna šele v drugi polovici 19. stoletja, ko so si sveže nastale (ali izumljene oz. izmišljene, skratka »prerrojene« ali »prebujene«) nacije uniformno pripisovale avtentične etno-nacionalne tradicije (cf. Rotar, 2007; Hobsbawm in Ranger, 1983; Anderson, 1991; Mosse, 1975; Thiesse, 1999).

cid. Genocid fizično odpravi nosilce druge kulture, jezika, religije, ideologije in ne vodi v problematiko akulturacije pri akulturirani skupini, ker je po izvršeni operaciji ni več, ampak v problematiko konstitucije genocidnih skupin, ki pa obsega tudi problematiko informalnega pridobivanja znanj. Denimo, genocidna skupina sama sebe ne vidi kot tolpo moralcev, ampak kot izbranice, ki so za neko večjo skupnost izvršili sicer prepovedana, a odrešljiva in bogu ali narodu všečna dejanja. Od tega, ali referenčna skupina to podoba sprejme ali jo zavrne, je odvisna njena prihodnja konstitucija. Akulturacijski procesi (gre za modifikacijo kulture referenčne skupine ali za njeno obrambo), ki vodijo v eno ali drugo smer, v veliki meri potekajo kot informalno izobraževanje prek govoric in občega mnenja.

Etnocid ni preprosto zgolj nedokončan genocid, ni namreč mogoče reči ne, da je genocid »dokončna rešitev« za vse v njem udeležene, ne, da med njim in etnocidom ni ireduktibilne razlike: če je etnocid že hudo delstvo, je drugačne vrste in kategorije kakor genocid. Etnocid je namreč sistematično uničevanje kulture neke določene etnične ali podobne skupine (najbrž bi bilo treba pojmovanje razširiti še na subkulture in manjšinske kulture, na primer na intelektualce, ki so pogosto objekt etnocidu podobnih, če že ne enakih prizadevanj v »civiliziranem« in manj civiliziranem svetu, ne glede na etnične attribute). Termin je potemtakem potreben preimenovanja in konceptne dopolnitve. Dokler pa tega ni, ga bomo pač uporabljali z vsemi pridržki, a vedoč, da je mogoče opredelitve in temeljne opise aplicirati na vso serijo podobnih fenomenov. Najpomembnejša lastnost je ta, da se socialno dominantna (ki je le izjema tudi največja) skupina odpove akulturaciji št. 2, denimo zato, ker zanjo nima potrebnega potenciala oz. kulturnega kapitala (a to je le eden izmed možnih razlogov), kot pogoj za svojo dominacijo pa razume popolno podreditev družbenega korpusa. Zato napade designirano skupino s stigmatiziranjem in prek zunanjih emblemov ali značilnosti, ki jih lahko povzamemo z izrazom »življenjski način«, vendar se ne zadovolji zgolj s tem, odpraviti hoče vso mentalno in etično konstitucijo designirane skupine. Etnocid je potemtakem namerno sprožena in programirana dekulturnacija, ki nima temeljnih lastnosti akulturacije št. 2; ta namreč zahteva izsiljeno ali prostovoljno privolitev akulturirancev, hkrati pa je proces, v katerem se vsaka na svoj način spreminjajo vse udeležene strani, etnocid oz. napadi na druge družbene skupine, pa se dogajajo zato, da bi dominantna skupina homogenizirala populacijo skupine, v kateri je dominantna, sama pa se ne bi morala spremeniti, zlasti pa, da ne bi morala deliti družbene moči na območju, kjer gospoduje.

Še en antropološki koncept je treba v zvezi z informalnim pridobivanjem znanja upoštevati: enkulturacijo. Enkulturacijo je kajpada treba skrbno ločevati od inkulturacije, ki je pojem iz krščanske, predvsem katoliške doktrine in prakse misionarstva. V tem religioznem kontekstu pomeni (v drugih, nereligioznih pač ne pomeni nič) načine prilagajanja krščanskega Oznanila iz Evangelijev (ki sami niso nič drugega kakor *eu-angelion* oz. »dobra novica«), ki naj bi ga misijonarji razširjali v nekrščanskih okoljih. Termin je postal znan v 18. stoletju s sporom o obredju, ko so se katoliške oblasti posvetile liturgiji, ki so jo jezuiti uporabljali na Kitajskem. Inkulturacijo pravzaprav omenjam zgolj zato, da pojma, ki sodi v teologijo, ne bi niti pomotoma zamenjali z antropološkim terminom enkulturacija, s katerim je Margaret Mead označevala družbene procese formiranja posameznikov – članov neke družbene skupine, se pravi formativne postopke, s katerimi družbene skupine prenašajo na svojo progenituro od rojstva naprej kulturne obrazce, moralne norme in vrednote (Mead, 1973), v njih pa absolutno prevladuje informalno pridobivanje znanj. Enkulturacija kajpada ni odkritje Margaret Mead: M. J. Herskovits je o njej pisal že v 40. letih 20. stoletja. Opreديلil jo je kot proces, s katerim posameznik vse življenje asimilira tradicije svoje skupine in se vede tako, kakor velevajo te tradicije (Herskovits, 1967; tudi Washburn, 2008). Enkulturacija se sicer deloma ujema z vzgojo članov skupine pred prehodom v odraslost, vendar se s tem prehodom ne konča, ker sta institucionalizirana vzgoja in izobraževanje, kadar obstajata, le majhen del tega procesa. Tako skupina človeka v obdobju pred odraslostjo opremi s temeljno obliko kulture, v kateri bo živel. Predvsem ga nauči ravnati z verbalnimi simboli, ki sestavljajo njegov jezik, obvladati oblike vedenja, ki v kulturi skupine veljajo za primerne, ga pripravi do tega, da se sprizajni z življenjskimi cilji, se prilagodi veljavnim institucijam ipd. Pri vsem tem je posameznik po Herskovitsovem mnenju povsem pasiven, nima besede in je bolj orodje kakor akter.

Področje družbenih procesov in posameznikovih dejavnosti, ki sestavljajo fenomen, ki ga imenujemo informalno pridobivanje znanj, je potemtakem zajeto v skupino med seboj povezanih antropoloških koncepcij, ki pojasnjujejo očitno najbolj masovno človeško dejavnost ter dogajanja in objekte znotraj nje, kar v grobem ustreza pojmu »človeški razvoj«. Prav zato je disciplina, katere zastavek je primerjalno raziskovanje tega razvoja, ki se običajno imenuje »*cross-cultural psychology*« in »*psychologie interculturelle*« in ki je že zdavnaj ugotovila, da »človeški razvoj« ni en sam (Dasen, 1999), čeprav je vsak vpjet, a ne kot pasiven, temveč kot sodoločajoč dejavnik, v biološko odraščanje posameznikov

vseh kultur, pravzaprav po vsebini, ciljih in v veliki meri tudi po raziskovalnih postopkih del kulturne in socialne antropologije.⁴ Raziskava tega področja človeškega življenja ne mora biti psihološka in psihologija ne mora biti normativna, da bi ta spoznanja lahko bila podlaga pedagoške in politične refleksije, predvsem tiste, ki kot svoje aplikacije predvideva konstruktivno soočanje s kulturno raznolikostjo šolske populacije in drugih populacij, v katere pooblaščen pedagoška stroka posega v družbah »civiliziranega sveta«, kar je mogoče doseči z ustreznim izobraževanjem (ne pa z dresiranjem in zastraševanjem) učiteljev (Dasen 1988; Dasen, 1991; Dasen 1992; Dasen, 2000b).

Epistemè in družbena praksa

Spoznavna podlaga, ki se oblikuje v znanstvenem polju današnje nebiološke antropologije, omogoča spoznavno distanco tudi v pedagoški doktrini, iz katere izhaja reguliranje tistega dela vzgoje in izobraževanja, ki ga izvaja ali vsaj nadzira moderna država v t. i. zahodnem svetu, in vzpostavlja odnose do tistega dela družbenega oblikovanja posameznikov, ki je slej ko prej zunaj njenega dosega, in seveda v praktični pedagogiki, ki iz te doktrine izhaja in se z njo potrjuje. Skratka, spoznavna podlaga, do katere je mogoče priti le z znanstvenim raziskovanjem in ki se ne nanaša na človeško življenje zgolj v eni kulturi ali v različnih kulturah iste vrste (ki so pravzaprav največkrat ena, s političnim in ideološkimi sredstvi segmentirana kultura), omogoča prepoznavanje kulturnega in socialnega konteksta institucionaliziranih izobraževalnih in vzgojnih posegov (to predvsem pomeni, da raziskave, izpeljane npr. v centralni Afriki niso nikakršna eksotika – pojmovanje eksotike je tako ali tako zvezano z naravo, ravno in kakovostjo izobrazbe v neki skupnosti –, ampak so enako pomembne za pedagoško doktrino in prakso v Evropi kakor raziskave, ki se posvečajo populaciji v kakem evropskem porečju ali zakotju, le da so koristne na drugačen način, denimo kot odrivalo, ki omogoča pravilnejše in inteligentnejše umeščanje lokalnih tem in problematik (gl. Dasen, 2002a in druge članke v tej monografiji)).

Če zdaj poskusimo malce bolj kontrastno prikazati razločke med formalnim, informalnim in neformalnim izobraževanjem oz. »pridobivanjem znanja«, lahko najprej ugotovimo, da se te tri oblike izobraževanja med seboj razlikujejo na empirični oz. deskriptivni ravni, kar pomeni, da jih je mogoče vsaj približno prepoznati po deskriptivnih značilnostih. To razlikovanje seveda ne pomeni, da gre za temeljno različne po-

4 Za opredelivte glej priročnike: Berry, Dasen, Sarawathi, 1997; Brill & Lehalle, 1988; Guerraoui & Troadec, 2000; Segall, Dasen, Berry, Poortinga, 1999; Troadec, 1999).

stopke, ki so namenjeni heterogenim družbenim praksam. Tako se izraz »formalno izobraževanje« nanaša na tisto, čemur v vsakdanjem govoru navadno in spontano pravimo kar izobraževanje: to je proces formiranja praviloma odraščajočih (po merilih »našega« okolja seveda) članov široke družbene skupine, ki jo zastopata država in (včasih) religiozna organizacija. Okvir, v katerem se ta proces dogaja, je potemtakem uradno ustanovljen in priznan, kar seveda v veliki meri ali – v skrajnih primerih totalitarnih režimov in religioznega fundamentalizma (še zlasti zaradi te možnosti so zaskrbljujoča prizadevanja neoliberalnih ali neokonservativnih oblasti, da bi vdrle v področje informalnega izobraževanja) – povsem odloča o vsebini, ciljih, naravi in socialnem mestu formalnega izobraževanja. S tem delom izobraževanja se potemtakem ukvarja tisti državni dispozitiv, ki mu pravimo šolski ali izobraževalni sistem, v skladu z zakoni, s katerimi je bil ustanovljen in je z njimi tudi reguliran. V ta izobraževalni dispozitiv sodijo med seboj (»vertikalno« in »horizontalno«) povezane institucije, od vrtec do institucij za visoko izobraževanje, ki so tudi nadzorna mreža nad segmentom intelektualnega in kulturnega življenja in naprava za uveljavljanje ali privilegiranje določenega dela družbene kulturne ali simbolne dejavnosti. Te institucije niso represivne le tedaj, kadar ustvarjajo zavarovana področja za prosto informalno pridobivanje znanj na področjih, ki jih »pokrivajo«, represivne in disfunkcionalne so tudi tedaj, kadar si prizadevajo nadzorovati in usmerjati informalno pridobivanje znanj in prek njega kulturno življenje v celoti. Kakor sem že omenil, pa uradni šolski ali izobraževalni dispozitiv države nikakor ne zajema vsega izobraževanja, pravzaprav dobro deluje le tedaj, kadar se lahko naveže na druge formativne procese, ki potekajo v družbi. Denimo, znanstveno izobraževanje ni produktivno, kadar izobražujoče se zasipava z znanjem v definitivni obliki kanoniziranih spoznanj, ampak tedaj, kadar odpira problematike, ki so nato postori za informalno izobraževanje, ki ga je mogoče izenačiti z znanstvenim delom v strogem pomenu besede – s produkcijo spoznanj. Znanstvenega dela v strogem pomenu besede ni mogoče naročiti, dirigirati, mu določati vnaprejšnje aplikativne cilje, predpisati zanj repertoarje tem in sezname vprašanj, na katera mora odgovoriti, da bi bilo »družbeno koristno« za to ali ono družbeno skupino s presežno močjo v naših družbah; za znanstvenike in za nas ni »družbeno koristno« tisto, s čimer se lahko okoristijo take skupine, ampak tisto, kar daje celoti družbenega korpusa orodja, ki mu omogočajo avtonomno življenje mimo imponiranih ovir in zapor. Skratka: nobeno znanstveno odkritje (ne govorim o tehničnih izumih, aplikacijskih modelih ipd., ki se uvrščajo v nek drug register) ni

nastalo s kumuliranjem šolskega znanja in s samodejnim preraščanjem šolskega izobraževanja v znanstveno delo, torej z usmerjeno, selektivno in kontrolirano enkulturacijo; nobeno znanstveno odkritje na nobenem znanstvenem področju ni bilo naročeno in vnaprej vključeno v ekonomske in politične eksploatacije. Prav po tej avtonomiji navsezadnje prepoznamo znanstveno odkritje in ga ločimo od drugih vrst pridobivanja znanj in manipuliranja z njimi.

Pri informalnem pridobivanju znanj potemtakem ne gre le za tisto danes v uradniških klasifikacijah mednarodnih organizacij in držav priljubljeno obliko, ki informalno izobraževanje omejuje na življenjske izkušnje in življenjske modrosti, ki nas doletijo ali do katerih se dokopljemo spontano in brez refleksije: te klasifikacije je mogoče imeti za del ničkolikokrat ponovljenega projekta za kontrolo in zavzetje glavnine formativnih procesov v družbi. Prvo dejanje tega pohoda je praviloma degradacija in omalovaževanje nenadzorovanih in zato »nekoristnih« dejavnosti in dogajanj, ki ga praviloma izvedejo dobrohotni in priljudni ljudje, ki pa niso zmožni analize in refleksije. Tisti, ki menijo, da se informalno pridobivanje znanj dogaja spontano in nevede, ko se v »kafiču« (kadar ni tuleče glasbe, ki onemogoča elementarno sporazumevanje) med debato s kolegi navadimo zagovarjati svoje mnenje o neki zadevi, sprejemati nove podatke od drugih oseb ter jih vključiti v debato in v svoj diskurz in se navadimo vedenja med debato, sodelujejo pri snovanju in izvajanju pohoda nekompetentnih v družbene prostore, ki tega ne prenesejo brez poškodb slehernega posameznega člana družbe. Evocirani prizor iz »kafiča« je nemara resničen, ne more pa pretendirati na to, da bi bil vse informalno izobraževanje ali vsaj temeljni model tega izobraževanja, in niti na to, da bi bil njegov najpomembnejši del. Nadaljevanje degradacije in omejevanje pa je zatiranje. Žal pa se s to zelo perečo problematiko v pričujočem besedilu ne moremo prav podrobno ukvarjati.

Formalno in informalno izobraževanje sta pogosto predstavljena kot pola socialne dejavnosti na področju mentalnega formiranja populacije v državi ali na območju neke religije. Med njima naj bi obstajale modalnosti, ki v različnih dozah združujejo elemente enega in drugega pola. To hipotetično vmesno področje naj bi bilo neformalno izobraževanje. Njegove največkrat naštete značilnosti so tele: oblika tečaja, neobvezna udeležba, omejen čas, prostovoljnost in večinoma plačljivost, odsotnost ocen in naslovov, ki bi potrjevali pridobljeno znanje in imeli javno veljavo. Pravzaprav gre za komplementarno formalno izobraževanje, ki ga država prepušča zasebnikom v zameno za kontrolo nad prostim ča-

som populacije. To izobraževanje sicer ni formalno uokvirjeno v predvideno in s pozitivnimi predpisi določeno torišče dejavnosti državnih ali po državnih posnetih izobraževalnih institucij, je pa ne glede na to nadzirano in omejeno z državnimi predpisi in instancami na različnih ravneh. Sicer pa je to neformalno izobraževanje že veliko let zgolj na videz prostovoljno, državne institucije si sposojajo njegovo obliko za t. i. dopolnilno ali specifikacijsko izobraževanje, ki je danes – sicer ne po vsebini, pač pa po udeležbi – pomemben element pri ohranjanju in, manj, razvijanju karier spodnjega dela srednjih kadrov. Ima pa tendenco k temu, da bi zajelo cele kategorije populacije in jih podvrglo permanentni pedagoški kontroli, ki ustreza državi in korporacijam.

Enkulturaciona in z njo zvezana socializacija sta del konstrukcije individualnega psihizma in s tem osebnosti kot snopa značilnosti, ki iz biološkega človeka že ob rojstvu naredijo člana družbene skupine, ki ga kot takega identificira prek različnih interpelacijskih mehanizmov. V sleherni družbi postane novorojenec najprej otrok, kar je že družbena in zgodovinska kategorija, nato pa odrasel, in to je prav tisto, za kar poskrbita procesa enkulturacije in socializacije ali kulturne transmisije. Za tisti del teh procesov, ki zadeva adolescente, obstaja v večini družb nekakšen časovni rezervat ali, kakor pravijo nekateri raziskovalci te materije, razvojna niša (Super in Harkness, 1997), ki razvijajočega se posameznika navzlic nedoraslosti in neodgovornosti s posebnimi razmerji in postopki vključuje v sistem, v katerem se dogaja interakcija naslednjih sestavin: a) fizičnih in družbenih kontekstov, v katerih posameznikov razvoj poteka, b) vzgojnih praks in c) družbenih reprezentacij, ki jih imajo odrasli o odraščanju (t. i. sorodstvene etnoteorije) oz. o tem, kaj sploh sta posameznik in njegova vzgoja (Bril, Dasen, Sabatier, 1999; Dasen, 1988).

Pojem »razvojna niša«, ki zveni precej neoliberalno in komercialno, v kontekstu tega raziskovanja seveda nima takega pomena, saj kot sociokulturni rezervat pomeni, da se posameznika ni mogoče lotiti, ne da bi se hkrati lotili celote kulturnega konteksta, katerega del je in brez katerega ne more obstajati, kakor to situacijo opisujejo nekateri raziskovalci: posameznik in kultura drug drugega gradita. Ta trditev je blizu temu, kar ugotavljajo raziskave iz človeške oz. kulturne ekologije, ki so prav tako kulturno in socialno antropološke (Bronnferbrenner, 1989; Gardner, Mutter, Kosmitzki, 1997). Pravzaprav lahko razvojno nišo opišemo kot odprt sistem, ki ga obdaja makro socialna sfera (Dasen, 2002; Berry 1995; Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 1992), tako da koncepcija te niše pravzaprav sodi na eko-kulturno področje.

Proliferacija partikularnih teorij z univerzalnimi pretenzijami, ob katere zadenemo, ko obravnavamo informalno izobraževanje kot bistveno družbeno prakso, nas ne sme zbegati: te discipline se sučejo okrog problematike, ki je bila v antropologiji dokaj konstantno zajeta in konceptualizirana, v socialni psihologiji pa ne. Proliferacija aspektov, na katere se vežejo posebne več ali manj časa »moderne« teorije, je predvsem znamenje epistemične negotovosti, ki pa ob upoštevanju te inhibicije izgubi precej naboja, še zlasti, če se nam posreči identificirati občo problematiko, katere aspekte obravnavajo, kakor da gre za znanstvene objekte, in te aspekte postaviti or. vrniti v kontekst te problematike. V tem primeru lahko prispevajo k znanstveni konceptualizaciji področja kulturno-socialnih fenomenov, med katere sodijo človekov razvoj in njegove reprezentacije v posamičnih družbenih okoljih. Pri razvojnih nišah gre za to, da na velikem, pa vendarle omejenem območju kulturnih procesov in praks opazujemo učinkovanje interakcije procesov (akulturacije št. 2, enkulturacije, kulturne transmisije), ki jih je odkrila antropologija in ki same zadoščajo za razlago tudi individualnih (»psiholoških«) dogajanj. Psihologija v tem diskurzivnem kontekstu v resnici nima vloge discipline zase, ampak vlogo mašila, ki je postavljeno na mesta, kjer še ni bilo elaboriranih konceptov, zlasti koncepta družbenih reprezentacij in koncepta družbenega imaginarija, oz. se še ni vedelo zanje. Zato je kultura v teh koncepcija še zmerom nekaj osebam vnanjega, kar ni del njihove konstitucije in je zato lahko ali instrument adaptacije (na ekološki in sociopolitični kontekst največkrat) ali okolje ali skupek dejavnikov, ki vplivajo na posameznike, ti pa nimajo rigorozne opredelitve in sodijo med fenomene imaginarne realnosti (Loner in Adamopoulos, 1997).

Časovna razsežnost obravnavanih predmetov, če je ne razumemo kot vektor ali kot teleološki niz, ampak kot pluralnost časov, ki jo vzpostavljajo dominantni procesi v posameznih segmentih družbenega življenja (eden od teh časov je tudi čas odraščanja in osebnega razvoja), vrača obravnavanim fenomenom relacijsko naravo, ki nastane s primerjanjem med posamičnimi primeri, med kulturnimi frakcijami, med kulturami, in hkrati omogoča primerjanje kot postopek spoznavanja. Filologizacija raziskovalnih pristopov je potemtakem pomemben segment družbenega raziskovanja, saj omogoča pertinentna izhodišča za natančnejše in kompleksnejše spoznavanje. Tako je tudi s koncepcijami, zvezanimi z informalnim pridobivanjem znanja: izgubijo rigidnost in postanejo spremenljive glede na kulturne in mentalitetne konstitucije družbenih skupin. Časovna konstitucija družbenega (in posameznikovega) živ-

ljenja še zdaleč ni ustrezno preiskana, četudi najdemo pri posameznih avtorjih dovolj jasno zavest o njenem obstoju in o potrebnosti raziskave.

Šole, pristopi

Ena izmed pomembnih referenc je gotovo opus Jeana Piageta, čigar glavna tema je kognitivni razvoj posameznika v povezavi s kulturo in družbenimi klasifikacijami etap posameznikovega fizičnega in psihičnega razvoja. Piagetove raziskave so bile podlaga marsičemu, kar avtorja ne bi posebno radostilo (zlasti v psihologiji adolescentov), a tudi realnemu razvoju pojmovanj in raziskovalnih instrumentarijev, denimo pri P. Dasenu (Dasen in Heron, 1981; Dasen, 1998), ki je prispel do dokaza in prikaza univerzalnosti kognitivnih procesov v stadiju konkretnih operacij in razlik v ritmičnem razvoju kognitivnih območij, denimo časa ali kvantifikacij, v povezavi z njihovim ekokulturnim vrednotenjem, se pravi, glede na vlogo, ki jo posamezna kognitivna območja igrajo v dojemljanju sveta ter fizičnega in socialnega okolja ter pri nastajanju mentalnih instrumentov za soočanje s hipotetično zunanostjo osebe v teh okoljih in z njenim mestom v respektivnih strukturah teh okolij. Posebej instruktivne so raziskave kognitivnega območja prostora v človeškem razvoju v neevropskih »tribalnih« kulturah (v Indiji, Nepal), ki so to manj utilitarno konceptijo pridobivanja znanj še dodatno utemeljile. Psihokulturna konceptija Whitinga (1977) iz 70. let 20. stoletja, katere podmena sta neodvisno od posameznika obstoječa naravni in zgodovinski kontekst, ki vplivata na izobraževalne in vzgojne prakse, ki so prav tako ločena entiteta, je samo doživela razvoj, ki je opustil slepi pozitivizem: konteksti poslej niso nekaj, kar od zunaj učinkuje na samostojno potekajoče prakse, temveč so integralni deli teh praks, ki so nastali z njihovim raziskovanjem. Nikakor niso neka od praks neodvisne in dane realnosti, ki »vpliva«. Trajnost psiholoških značilnosti pri odraslih je pravzaprav mogoče pojasniti le s to strukturirano kontinuiteto med posameznikom in okoljem (seveda so okolja različna in pluralna in z njimi so različni in pluralni tudi posamezniki, ki jih sestavljajo), ki jo kulturni psihologi, kadar govorijo o odraslih, radi imenujejo družbeni »projektivno-izrazni« sistemi, gre pa za družbene reprezentacije, kakor jih je rekoncipiral Serge Moscovici pred več kakor pol stoletja, in ki sodijo v kategorijo, ki ji kulturni antropologi in sociologi pravijo verovanja in imaginarij (npr. v zvezi z izviroi nekaterih bolezni). Moscovici je socialno psihologijo, s tem da jo je spremenil iz stroke, ki je bila preveč zvezana s šolskim sistemom, z določeno nereflektirano konceptijo kulture in z določeno deskriptivno konceptijo osebnosti, ki je ignorirala nastanek in razvoj spoznanj in

spoznavnih orodij na področju psihizmov, zlasti psihoanalizo, praktično spremenil v vejo kulturne antropologije. Kakorkoli že, ideja, ki je subvertirala psihološko zaprtost v deskriptivnost in normativnost, je prišla iz socialne/kulturne antropologije v obliki »*cross-cultural*« kategorij, ki so zahtevale primerjave z drugimi kulturnimi okolji, s časom pa tudi z zgodovinskimi kulturnimi situacijami.

Zlasti v Združenih državah je nastala mreža institucij, ki so oporišča posameznih disciplin in strok, ki kot nekakšne nadomestne znanosti, katerih namen je omogočiti izogibanje dejanskim problematikam, ustvarjajo parcialne konceptualizacije inčasne rešitve problematik, ki pa jih njihove institucije perenizirajo in še več – ponujajo jih svetu kot imperativne modele, podprte z veliko denarja in ekskluzivizmom. O teh institucijah tukaj ne bom govoril, njihovih seznamov pa ni težko sestaviti na podlagi privilegiranih in »ekspornih« statusov v anglosaškem družboslovnem svetu.⁵

Tema kulturna transmisija, kamor sodijo vzgojne in izobraževalne problematike, je že od vsega začetka antropološka tema⁶, fokusirana pa je na mehanizme kompleksne (ne le ekonomske) družbene reprodukcije in ekspanzije (prek modelov politične organizacije, prek kognitivnih modelov, prek kulturnih vzorcev ipd.), ki je največkrat posledica kolonialne diseminacije oblasti ene države, zavojevanja, njene ekonomske in vojaške hegemonije, kar vse je s časom postalo predmet antropoloških raziskav, ki že dolgo ne igrajo več vloge legitimacijskih diskurzov oblasti, razen kajpada v skrajno zakotnih okoljih, kjer ne veljajo univerzalna spoznanja oz. kjer so družbene in humanistične znanosti dopuščene, kolikor niso znanosti, ampak modalitete apologetskega diskurza oblasti. Antropologi od F. Boasa do A. Van Gennepa, Lévi-Straussa in njihovih strukturalističnih in poststrukturalističnih naslednikov, ki so izhajali iz sociokulturne organizacije velikih in majhnih, neindustrijskih in indu-

5 Naštel jih bom le nekaj po Dasenovem članku, h kateremu sem se v pričujočem članku že nekajkrat zatekel (Dasen, 2002). Okrog posameznih raziskovalnih usmeritev so se izoblikovala raziskovalna združenja in publikacijske mreže, denimo *International Association for Cross-Cultural Psychology*, *Society for Cross-Cultural Research* in frankofona *Association pour la Recherche Interculturelle*. V okviru *American Anthropological Association* obstajata dve sekciji oz. društvi, ki se deloma ukvarjata s problematiko informalnega in drugega izobraževanja, in sicer: *Society for Psychological Anthropology*, ki izdaja revijo *Ethos*, in *Council on Anthropology and Education*, ki izdaja revijo *Anthropology & Education Quarterly*. Toda v slehernem združenju so raziskovalci, ki se ukvarjajo s človeškim razvojem in informalnim izobraževanjem, v manjšini, čeprav se število počasi povečuje vsaj v nekaterih asociacijah, denimo v *Society for the Study of Behavioral Development* (Dasen & Jahoda, 1986; Dasen & Mishra, in press).

6 Okrog začetka prejšnjega stoletja sta E. Durkheim in M. Mauss temo načela brez impulza psihoanalize ali behaviorizma, saj epistemične implikacije prve še niso bile znane zunaj ozkih psihiatričnih krogov, drugega pa še ni bilo.

strijskih družb, so bili, z delno izjemo B. Malinowskega, med tvorci in nosilci kulturnega relativizma, čeprav se niso vsi prištevali v »šolo kultura in osebnost« (Clapier Valladon, 1976; Ermy, 1981, 1977 in 1981).

Kulturni relativisti so vse kulturne in socialne operacije v obravnavani družbeni skupini izvajali iz okolja, pojmovanega kot formativna naprava, za izdelovanje bazične osebnosti in njenih neposrednih derivatov, za alibi pa sta jim rabila dokaj površno poznavanje psihoanalize, ki je v času pariških umetnostnih avantgard, zlasti surrealizma, postala modna »filozofija«, in behavioristična psihologija, ki je svoj paraekonomistični model (model *feedback*, ki posnema tržno ali komercialno manipulacijo) prikazovala kot najbolj temeljno teoretsko podlago vseh družbenih in humanističnih znanosti – podobno kakor v posebno zakrknjenih psiholoških in pedagoških krogih še zmeraj vsaj potihem velja Pavlovov »izobraževalni« model stimulus – odgovor, za podlago in izhodišče psihologove in pedagogove intervencije (dresura in priučevanje). Kulturnim relativistom so se postavljali nasproti nadaljevalci klasičnih koncepcij v družbenih znanostih in »psihologi razvoja«, od G. Stanleya Hilla do J. Piageta, ki so si prizadevali, da bi človeški razvoj podredili bolj njegovi biološki kakor pa kulturni in družbeni plati, zaradi česar so – navidez paradokсно – v nasprotju z relativisti laže priznavali kulturno raznolikost, če jo je le bilo mogoče pojasniti z biološkim ciklom človeškega življenja. Kulturni relativisti so se zato polagoma premaknili v ozadje, v ospredje pa so v anglosaškem svetu v letih med 1960 in 1980 (predvsem na univerzah Yale in Harvard in predvsem na pobudo Johna in Beatrice Whiting) stopile raziskovalne in interpretacijske smeri, ki so kot psihokulturna orientacija sicer obdržale nekakšno mehko obliko kulturnega relativizma z bolj dodelanimi in sprva precej obetavnimi opazovalnimi postopki. Na Yalu so šli v smeri institucionalizacije in opreme nove smeri najdlje: G. P. Murdock je tam ustanovil *Human Relations Area Files* ali HRAF, kjer so sprva imeli zbirko etnografskih podatkov na mikrofilmih, zdaj pa na CD-romu in na internetu. Ti podatki so razvrščeni na približno 360 »kulturnih enot«, ki naj bi kar najbolje zastopale vso raznolikost družb na svetu (navedeno v Dasen 2002; gl. Barry, 1980; Segall, 1989). Pri tej zbirki podatkov je seveda pomembno njihovo število, vsaj enako pa tudi dejstvo, da so primerljivi, ker so grupirani v kategorije glede na vseh družbah vsaj v načelu obstoječe fenomene, ki so odgovori posameznih družb na potrebe, ki naj bi bile navzoče v vseh človeških družbah. Hitre in pertinentne primerjave omogočajo pozitivistično kvalificirane ugotovitve o »kulturnih prerekvizitih« in »*cross-cultural categories*«, ki so bili pred tem v veliki meri ali rezultat izredno zamu-

dnih in kljub temu ne povsem zanesljivih raziskovanj ali predmet bolj ali manj inteligentnih spekulacij.

Dasen (2002) navaja kot zgled, zvezan z njegovimi in v pričujočem besedilu tudi mojimi preokupacijami, dejstvo, da morajo vse družbe prenašati vednosti z ene generacije na drugo, zaradi česar je mogoče primerjati načine, na katere urejajo to transmisijo. V ZDA imenujejo ta primerjalni postopek, ki zajema v načelu vse človeške sedanje in pretekle kulture, *holocultural* ali *hologeistic*.

Ta postopek oz. ti postopki omogočajo statistično preverjanje hipotez npr. o razmerju med družbeno zgradbo in socializacijskimi praksami, s čimer bi se naj dokopali do obćih zakonov človeškega obnašanja (socializacijske prakse niso ravno najboljši primer, odkar vemo, da lahko družbe s praktično identično družbeno stratigrafijo izvajajo precej različne socializacijske prakse zaradi podedovanih kulturnih modelov ali zaradi trenutnega in začasnega političnega režima, tako da zgolj statistična slika ni dovolj – pot do neovrgljivih zakonov človeškega obnašanja in družbenega življenja prek statistike in v okrilju pozitivističnega razumevanja znanosti o človeških zadevah je še hudo dolga) (cf. Barry, Child in Bacon, 1959). Če rečemo »pozitivistično«, pomeni, da je raziskovanje utemeljeno na podmenah, ki jih ni mogoče imeti za edine pravilne in ne za edine možne. Kritika teh »skozikulturnih« kategorij je precej jasno pokazala meje zamisli, predvsem pa je v nasprotju z ugotovitvijo relativističnih antropologov, ki ni bila ovržena: da je sleherni kultura – problem ostaja predvsem ta, da imamo opraviti s preveliko fluktuacijo kriterijev, ki naj bi pertinentno opisali kulturo kot antropološki predmet – sistem, ki ga je treba preučevati kot avtonomno entiteto, ne pa kot bolj ali manj arbitraren snop *cross-cultural* značilnosti v provizoričnih kombinacijah. Stalnost in reprodiktibilnost kulturnih sistemov sta namreč sami na sebi področje – objekt antropoloških raziskav, ki ga ni mogoče opustiti z zamahom pozitivistične čarodejne formule. Kljub temu pa je hologeistični postopek koristen pomožni postopek v antropoloških raziskavah, ki lahko, kakor sem že zapisal, olajša in skrajša postopke pri formiranju raziskovalnih korpusov (s podatki npr. o nasilju, adolescenci [Dasen, 1996; 1999; 2000]), vendar s to rezervo, da so podatke pridobili etnologi, ki zaradi različnih vzrokov niso bili vselej zmožni natančno opazovati za družbene skupine delikatnih dogajanj, niti tistih med enkulturacijo in socializacijo ne. Zadevo so institucije poskusile rešiti tako, da so na različne konce sveta poslale raziskovalce (antropologe, včasih tudi psihologe), ki naj bi tam opazovali isti pojav z identičnimi metodami, kar naj bi prikazalo razlike. In jih tudi je, a še zmeraj ni mo-

goče potrditi, da so pertinentne. Ali kakor pravi Dasen (2002): podvigu, ki ga pomenijo obsežne objave »študije o starših in otrocih v šestih kulturah« (Withing in Withing, 1975; Withing in Edwards, 1988), je mogoče očitati v prvi vrsti to, da so se raziskovalci, ker so nabrali preveč informacij, čutili prisiljene izpeljati tako zgostitev podatkov, da so prikazovali banalnosti ali pretirana posploševanja. Na podoben način je ista skupina raziskovalcev izvedla primerjalno študijo adolescence, antropologi so na podlagi terenskih raziskav napisali kup dobrih monografij oz. *case studies*, primerjalna študija pa je ostala v senci teh objav in je bila tudi dejansko manj pomembna. Nekako stranski produkt, ki pa je vse prej kakor nepomemben, teh študij je premik t. i. vsakdanjega spoznavanja (*everyday cognition*) v območje raziskovanja več disciplin, ki je pokazal, da je to območje legitimno del interesa znanosti o izobraževanju v širokem pomenu, ki presega šolsko dojemanje izobraževanja in je blizu informalnemu izobraževanju, samo izobraževanje pa obsega skupek pojavov, zvezanih s kulturno transmisijo ne glede na to, kje se dogaja. Nekateri od pojavov presegajo transmisijo in kulturno družbeno reprodukcijo in segajo v območje produkcije spoznanj, kamor formalno izobraževanje tradicionalne in moderne vrste nikoli ne poseže.

Status realnosti ali sklep

Prav tako je enačenje izobraževanja in šolanja močno restriktivno in zmotno stališče. Ljudje navsezadnje večino življenja preživimo zunaj šolskega sistema in se ukvarjamo s stvarmi, ki imajo s tem sistemom komaj kakšno zvezo. Zunaj šole – poleg nje in po njej – se tudi z njeno pomočjo ali oporo naučimo večino stvari, ki se jih naučimo v življenju. Seveda pa ne smemo pozabiti, da je informalno izobraževanje skupek dejavnosti, ki je veliko bolj heterogen in tudi razsežnejši od izobraževanja v šolah, saj navsezadnje sega od znanstvena spoznavanja do priučevanja praks vsakdanjega življenja. V industrializiranih zahodnih družbah, kjer so praktično vsi njihovi člani preživeli nekaj časa v obvezni šoli, precej pa jih je nadaljevalo šolanje na neobveznih, a do nastanka neoliberalnih režimov favoriziranih in subvencioniranih stopnjah, kar naj bi vodilo v zviševanje meje obveznega šolanja vse populacije, je informalno izobraževanje nekako zunaj družbene samopodobe, tako zelo, da je o njem težko zastaviti pertinentna vprašanja in ga rekonstituirati kot kljub vsemu prevladujočo domeno transmisije kulturnih vzorcev in področje intelektualnih prodorov in inovacij, ki jih družbene institucije za nazaj rekuperirajo in si jih prilastijo, četudi igrajo pri njihovem dogajanju bolj vlogo ovire kakor krajev, kjer se ti procesi intencionalno in podprto dogajajo. Kakor

sem že nakazal, se danes, v postmodernem obdobju, poskušajo institucije tržne ekonomije vriniti v vse procese družbene prolongacije in reprodukcije, kar povzroča medlenje kulturnega življenja oz. njegovo transformacijo v podivjane oblike socialnega darvinizma. Nastale so substitutivne elite in nadomestni ustvarjalci, ki ustvarjajo po navodilih institucij trga; iste ali sorodne institucije so poskrbele za nadomestitev zgodovinskih mehanizmov družbene recepcije kulturnih fenomenov z mehanizmi trga, ki pustošijo po vsem informalnem področju družbenega življenja in degradirajo, kakor degradirajo tudi javne izobraževalne sisteme, ki naj bi posegali v tista kulturna območja, kjer nikoli niso delovali: osvajanje področja informalnega, ki je kontrola in zainteresirano usmerjanje kulturnih in simbolnih transmisij, pravzaprav pacifikacija in omrtvičenje tega »divjega« območja, ki ga poskušajo izpeljati birokracije, religiozne organizacije in korporacije z roko v roki, je dejansko rušilni poseg v to, kar imenujemo zahodna civilizacija (zadeva seveda tudi vse druge civilizacije). Medkulturne primerjave so orodje pri identifikaciji tega območja transmissijskih oz. kulturnih praks v tipu družb, v katerih živimo; lahko so seveda orodje z enakim namenom v vseh drugih tipih družb. To identifikacijo je sicer mogoče zlorabiti, ni pa lukrativno.

Območje informalnega izobraževanja je v nasprotju z vulgarno rabo izraza za antropologe področje »tradicionalnega izobraževanja«. To izobraževanje, ki ga diskurzi banalnosti povezujejo z oblikami šolanja pred serijo utilitarnih degradacij šolskega sistema, ki se v diskurzih banalnosti z diskurzom oblasti vred prikazujejo kot etape napredka, je v resnici aspekt procesov, s katerimi se konstituira družba in ki so ovira za od novih »elit« zaželeno anomijo in homogenizacijo na podlagi totalne podrejenosti. Etnologi in antropologi so prispevali številne opise teh tradicionalnih ali endogenih izobraževanj v neevropskih, zlasti afriških družbah. Ta izobraževanja imajo v večini teh družb neovirano formativno vlogo: iz otrok delajo odrasle člane skupnosti obeh spolov in včasih tudi homoseksualce. O tem je napisanih veliko študij, ki jih ne bom našteval, a jih ni težko najti. Antropologi so tudi primerjali to tradicionalno izobraževanje s t. i. klasičnim zahodnjaškim poučevanjem, ki ga je v obravnavane kulture prinesla kolonialna šola in se je tam obdržala kot posebno območje socialne promocije. Medtem ko je tradicionalno izobraževanje na voljo vsem, povsod in od vseh, se »klasično« zahodnjaško poučevanje dogaja na vnaprej določenem kraju v določenem času, izvaja pa ga specializirano osebje. V družbo vnaša razcep, ki ga povzroča elitizem kot konsekvence družbene promocije po zahodno. Tradicionalno izobraževanje je tudi tesno zvezano z okoljem in neposredno vpe-

to v družbene potrebe, ne vsebuje sestavil tekmovalnosti, saj vztraja pri sodelovanju in solidarnosti, pri »duhu« skupnosti, pri takojšnji uporabi priučenih spretnosti in znanj, kar vse je v radikalnem nasprotju s poukom v kolonialni šoli. Prav te lastnosti deloma pojasnjujejo politično nasilje in neodpornost solidarne in kooperativne družbe do zahodnjaških oblik oblasti. Zahodnjaško izobraževanje poudarja tisto, kar v krajih, od koder je uvoženo, velja za intelektualno (čeprav je prav to najbolj zakrknjena oblika zahodnjaškega antiintelektualizma), vendar pa pušča fizično in moralno vzgojo oz. je ta vzgoja nasprotje tega, kar producira »tradicionalno« izobraževanje in v koliziji s pričakovani »tradicionalne« družbe, ki ne diskreditira ročnega in kmečkega dela, ne goji blagovnih odnosov, ne namerava spremeniti sveta ipd. Tudi vloga staršev, starostnih razredov in kultur v izobraževanju je drugačna kakor v zahodnjaškem modelu institucionalnega izobraževanja.

To zlo seveda ni vse, kar je prinesla kolonialna šola, čeprav ni dvoma, da je sprva bila odpor zbujajoč tujek v korpusu dejanj podrejanja kolonizirane družbe; danes se čedalje bolj pogosto spreminja v orodje, ki lahko – samo spremenjeno – omogoči preživetje tradicionalnega izobraževanja in tradicionalne družbe v bistvenih parametrih. Kako pa je v zahodnjaških družbah z informalnim izobraževanjem?

Literatura

- Barry, H., Child, I. in Bacon, M. (1959). Relation of child training to subsistence economy. V: *American Anthropologist*, 61, 31–63.
- Barry, H. (1980). Description and uses of the Human Relations Area Files. V: Triandis, H., Berry, J. W. (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 2., Methodology. Boston: Allyn & Bacon, 445–478.
- Bastide, R. (1948/1998). *Initiation aux recherches sur les interpénétrations de civilisations* Paris: éditions Bastidiana.
- Bastide, R. (1950). *Sociologie et psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bastide, R. (1970) Le rire et les courts-circuits de la pensée. V: Jean Pouillon et Pierre Maranda (ed.). *Échanges et communications: mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss à l'occasion de son 60^e anniversaire*. Haag, Paris: Mouton, 953–963.
- Benedict A. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Revised Edition, London and New York: Verso, 1991.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. V: *Culture & Psychology*, 1(3), 373–380.

- Berry, J. W., Dasen, P. R., Saraswathi, T. S. (eds.). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology*, 2. izd.. 2. zvezek, *Basic processes and human development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. in Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bril, B., Dasen, P. R., Sabatier, C., Krewer, B. (eds.). (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent: quels enfants pour quelles cultures?* Paris: L'Harmattan.
- Bril, B., Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Pariz: PressesUniversitaires de France.
- Bronnfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. V: *Annals of Child Development*, 6, 185–246.
- Clapier Valladon, S. (1976). *Panorama du culturalisme*, Paris: Épi.
- Dasen, P. R. & Heron, A. (1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. V: H. C. Triandis in A. Heron (ed.), *Handbook of cross-cultural psychology*. Zvezek 4: *Developmental psychology*. Boston: Allyn & Bacon, 295–342.
- Dasen, P. R. (1988a). Cultures et développement cognitif: La recherche et ses applications. V: R. Bureau & D. de Saivre (Éd.), *Apprentissages et cultures: les manières d'apprendre* (Colloque de Cerisy). Paris: Karthala, 123–141.
- Dasen, P. R. (1998b). Piaget, entre relativisme et universalité. V: C. Meljac, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éd.), *Piaget après Piaget: évolution des modèles, richesse des pratiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 135–153.
- Dasen, P. R. (1991). La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. V: M. Lavallée, F. Ouellet & F. Larose (eds.), *Identité, culture et changement social*. Paris: L'Harmattan, 220–231.
- Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. V: J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (eds.), *Cultural diversity and the schools*. 2 zvezek. *Prejudice, polemic or progress?* London: Falmer Press, 191–204.
- Dasen, P. R. (1996). Adolescents, violences, sociétés: perspectives interculturelles. V: C. Honegger, J. M. Gabriel, R. Hirsig, J. Pfaff-Czarnecka & E. Poglià (Éd.), *Sociétés en construction. Identités, conflits, différences. Conférences générales du congrès des sciences sociales suisses*, Bern 1995, Zürich: Seismo, 451–461.

- Dasen, P. R. (1999). »Représentations sociales de l'adolescence: une perspective interculturelle«. V: B. Bril, P. R. Dasen, B. Krewer & C. Sabatier (Éds), *Propos sur l'enfant et l'adolescent: quels enfants pour quelles cultures?* Paris: L'Harmattan, 319–338.
- Dasen, P. R. (2000a). Adolescence in cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions*, 29/1–2.
- Dasen, P. R. (2000b). *Développement humain et éducation informelle*. V: Dasen P. R., Perregaux C, (Eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: DeBoeck Université, Collection »Raisons éducatives«, 3. zvezek, 107–123.
- Delumeau, J. (1978, 1983 in 1996). *La Peur en Occident (XIV^e–XVIII^e siècles)*, Pariz: Hachette.
- Delumeau, J. (1983). *Le Péché et la peur : La culpabilisation en Occident (XIII^e-XVIII^e siècles)*, Pariz: Fayard.
- Doubnov, S. (1994), *Histoire moderne du peuple juif*. Pariz: Cerf, (uvod P. Vidal-Nacquet).
- Duerr, H. P. (1998). *Nudité et pudeur. Le mythe du processus de civilisation*, Paris: Maison des sciences de l'Homme.
- Elias, N. (1939). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. I. zvezek. *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*, in II. zvezek. *Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Zivilisation*. Basel: Verlag Haus zum Falken. Angl. verzija *The Civilizing Process*, I. zvezek (1969). *The History of Manners*, Oxford: Blackwell., in *The Civilizing Process*, II. zvezek (1982). *State Formation and Civilization*, Oxford: Blackwell.
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: Payot.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres: modèles et propositions*. Paris: Harmattan.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris: P. U. F. (L'Harmattan, 1991).
- Fabre-Vassas, Cl. (1994). *La bête singulière. Les juifs, les chrétiens et le cochon*, Pariz: Gallimard, Sciences humaines.
- Gardiner, H., Mutter, J. in Kosmitzki, C. (1997). *Lives across cultures: Crosscultural human development*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Guerraoui, Z. & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lonner, W. J. in Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. V: J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (eds.), *Handbook*

- of crosscultural psychology*, druga izdaja. I. zvezek: *Theory and method*. Boston: Allyn & Bacon, 43–84.
- Herskovits, M. J. (1967). *Les Bases de l'anthropologie culturelle*, Pariz: Payot.
- Hobsbawm, E. in Ranger, T., (eds.) (1983). *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, M. (1973). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western civilisation*, New York: Morrow.
- Mosse, G. L. (1975). *The Nationalisation of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars to the Third Reich*, New York: Fertig.
- Poliakoff, L. (1955, 1961 in 1988). *Histoire de l'antisémitisme*, Pariz: Calmann-Levy.
- Rotar, D. B. (2007). Origo gentis (2. pogl.) v: Rotar, D. B. *Odbiranje iz preteklosti*, Koper: Annales, 2007, II. pogl., 61–76 in drugie.
- Segall, M. H. (1989). Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle. V: J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Éd.), *La recherche interculturelle*, vol. 1. Paris: L'Harmattan, 271–279.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. Popravljená druga izdaja. Boston: Allyn & Bacon.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. V: J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology*, druga izdaja. 2. zvezek: *Basic processes and human development*. Boston: Allyn & Bacon, 1–39.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales*. Pariz: Éditions du Seuil.
- Troadee, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris: Armand Colin.
- Washburn, D. (2008) Enculturation and the Degenerative Principle, Beograd: *Suvremene teme / Contemporary Issues*, 1/1, 49–61.
- Whiting, B. B., Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, B. B., Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures : A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whiting, J. W. M. (1977). A model for psychocultural research. V: P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (eds.), *Culture and infan-*

126 ■ Neformalno učenje? Kaj je to?

cy: Variations in the human experience. New York: Academic Press, 29–48.

Figure antiintelektualizma s posebnim ozirom na formalno in neformalno pridobljena znanja

Figures of Anti-Intellectualism with Special Regard to Formally and Non-Formally Acquired Knowledge

Taja Kramberger

Povzetek

Antiintelektualizem, močno okrepljen v okviru neoliberalne paradigme (kot njen integralni, strukturno nujni aspekt), nikakor ni nov fenomen; že dolgo vemo, da s svojimi bolj ali manj subtilnimi oz. globoko naturaliziranimi praksami sega na vsa področja življenja in jih neopazno, a odločilno zaznamuje s svojim imperativom normirane vednosti in vztrajanjem na spontanizmu *ne-mišljenega*. Kljub vsemu pa ostajajo njegove strukturne lastnosti in generične značilnosti razmeroma slabo osvetljene. Od ključne študije Richarda Hofstadterja (*Anti-intellectualism in American Life*, New York, 1963), ki zarisuje razmerje med antiintelektualizmom in demokracijo, in kasnejših besedil nekaterih raziskovalcev in raziskovalk (npr. Bourdieuja, Sapiro, Lindenberga, Duclerta, Balmanda), ki se fenomena dotikajo na različne načine, se je zanimanje za njegove mehanizme in procedure v zadnjih nekaj letih na mednarodni ravni povečalo. V slovenskem družbenem prostoru še ni prodornih študij, ki bi ga izluščile in prikazale njegovo delovanje v partikularnem srednjeevropsko-provincionalnem in sociohistoričnem kontekstu. V članku bom najprej predstavila okoliščine rojstva modernega »intelektualca« v razmerju do »antiintelektualca«, potem podala kratko zgodovino raziskav antiintelektualizma in nakazala njegovo tesno zvezo z neoliberalizmom, za konec pa prikazala, kako kritična pedagogika s poudarkom na refleksivnosti in z upoštevanjem neformalno (zlasti informalno) pridobljenih znanj, pa tudi z vztrajanjem pri vzajemni pogojenosti med prakso in teorijo učinkovito spodjeda antiintelektualne procedure.

Ključne besede: izobraževanje, formalno, neformalno in informalno znanje, antiintelektualizem, kritična pedagogika

Abstract

Anti-intellectualism, firmly strengthened in the frames of neoliberal paradigm (as its integral, structurally exigent aspect), is by no means a new phenomenon; it has been known for quite a long time that anti-intellectualism with its more or less subtle and deeply naturalized practices reaches into all areas of life, imperceptibly but decisively designating them with its imperative of normative knowledge and with its persistence on the spontaneous un-thought. In spite of all that its structural qualities and its generic characteristics remain relatively weakly exposed. Since the basic study of Richard Hofstadter (*Anti-intellectualism in American Life*, New York, 1963), which designates the relationship between anti-intellectualism and democracy, and at a later time the texts of some other researchers (such as Lindenberg, Bourdieu, Sapiro, Duclert, Balmand), which tackle the phenomenon in different ways, an interest in anti-intellectual mechanisms and procedures has risen on the international level in recent years. However, in the Slovenian social space there are still no visible or penetrating studies on anti-intellectualism which would hull the phenomenon and present its agency in the particular Central-European and socio-historical context. In the article, the birth circumstances of a modern »intellectual« in the relationship with an »anti-intellectual« will firstly be presented, followed by a short history of the research on anti-intellectualism and an indication of its narrow alliance with neoliberalism. And finally, it will be shown in what way critical pedagogy with its stress on reflexivity and with its consideration in non-formally and especially in informally acquired knowledge, but also with insistence on mutual conditioning between praxis and theory, efficiently undermines the anti-intellectual procedures. Key words: education, formal, non-formal and informal knowledge, anti-intellectualism, critical pedagogy

»The strain of anti-intellectualism has been a constant thread winding its way through our political and cultural life, nurtured by the false notion that democracy means that 'my ignorance is just as good as your knowledge.'«

»Pritisk antiintelektualizma je nenehna grožnja, ki se vije skozi naše politično in kulturno življenje, hraneč se z zmotnim pojmovanjem, da demokracija pomeni 'moja nevednost je enako dobra kakor tvoje znanje.'«

Isaac Asimov. *A Cult of Ignorance*. V: *Newsweek*, 21. januar 1980, 19.

Kratka misel Isaaca Asimova (1920–1992), ki uvaja pričujoči članek, je vpeta v širši okvir post-razsvetljske racionalistične misli, nanašajoče se na kognitivno (spoznavno) pridobivanje znanj in na državljanske razsežnosti izobraževanja. V zadnjem desetletju so si debate o metodah in učinkih izobraževanja v širšem družbenem okviru

znova izborile vidnejše mesto v akademskih in strokovnih debatah, verjetno tudi zavoljo pospešene neoliberalne deregulacije izobraževalnih sistemov, ki naglo opušča pedagoške, spoznavne in kritično-epistemološke pridobitve zadnjega stoletja in drvi v *blaženo nevednost*. To pa je že davno tega učinkovito osmešil že Asimov predhodnik Voltaire v svoji filozofski pripovedi o Kandidovih in Panglossovih prigodah.

Ker nisem ne specialistka za pedagogiko in ne posebej izurjena v prebiranju poročil in besedil na področju formalnih, neformalnih in informalnih učnih praks, ki bi moj članek postavile v določen referenčni korpus, bo moj prispevek temu korpusu nujno lateralen in omejen na to, kar lahko z zunanjim pogledom na tematiko nanizam kot zgodovinarica oz. zgodovinska antropologinja.¹ K mojim raziskavam zadnjih dveh desetletij sodijo tudi evropska zgodovina intelektualcev in univerz, transferji vednosti (od literarnega in znanstvenega prevajanja pa do prevoda govoric iz ene v drugo), epistemične podlage družbenih znanosti in humanistike od razsvetljenstva dalje in strategije ter figure antiintelektualizma kot strukturne sestavine koncepta province in provincializma.² To se mi zdi potrebno mimogrede omeniti, saj bosta tako moja aksiologija v nadaljevanju besedila, morda pa tudi kak nepotreben lapsus, ki izvira iz zgolj elementarnega poznavanja tipologije in opredelitev izobraževanja odraslih, bolj jasna.

Pa se za začetek vrnimo k praviru Asimovega razmišljanja – v razsvetljenstvo. V filozofski pripovedi o Kandidu je pravzaprav veliko momentov, ki so izredno zanimivi iz zornega kota pridobljenih znanj. Za enega od njih bi lahko rekli, da govori neposredno o *neformalno pridobljenih znanjih*, ki nikakor ne izhajajo iz preproste blažene nevednosti, ampak so skozi individualno življenje preverjena in skozi izkušnje obogatena spoznanja. To je odlomek, v katerem Kandid in Martin obiščeta beneškega plemiča Pococuranteja, bajno bogatega moža, ki živi sredi okusno urejenih in razkošnih vrtov in ima obsežno knjižnico. Pococurante ima tudi o največjih delih človeškega duha zelo suhoparno in pov-

1 To – ta nekoliko nenavadna interdisciplinarna in transgresivna narava zastavitev – je bil naposled tudi namen projekta, ko smo ga Janez Kolenc Gregorič, Drago B. Rotar in jaz (in morebiti še kdo) sestavljali za razpisno prijavo.

2 Za izčrpniji pregled raziskav o (neformalnem) izobraževanju odraslih s pripadajočo literaturo gl. Finger in Asun, 2001; Muršak et al., 2006 in Kelava, 2012; za neoliberalni poseg v javno šolstvo, za zgodovino in učinke neoliberalizma na vseh družbenih poljih gl. Laval, 2003/2005; Rotar 2007a; Bourdieu in Wacquant, 2006; Kelava in Čadež, 2009; za socialno pravičnost in pomen laične šole za demokracijo gl. Kodelja, 2005 in 2006; o družbeni sekularizaciji v 19. stoletju gl. Chadwick, 1975/1995; o krizi demokracije, mesijanskem religioznem fundamentalizmu in antiintelektualizmu v desničarski vladi G. Busha gl. Giroux, 2005.

sem neidolatrično mnenje, resda največjim sem ter tja – o njegovi subtilnosti si pač lahko vsak bralec in bralka mislita svoje – brez laskanja, kajpada, priznava kakšno odliko. Na tem je brez dvoma, če le bralec ni preveč nečimern in če plemičevih z duhovitostjo prežetih izjav ne jemlje kot za kar vsevprek omalovažujoče, precej osvobajajočega in emancipirajočega materiala. Medtem ko je Kandid spričo odgovorov povsem zbehan in osupel, saj je sam produkt formalnega izobraževanja in je zanj cona suverenega mišljenja tako rekoč *ubi leones*, pa je za njegovega spremljevalca Martina samostojen, resda nekoliko tog Pococurantev duh nalezljiv. Pococurante, ki bi ga lahko imeli za predstavnika kritično-refleksivnega razsvetljskega mišljenja (v nasprotju z mnemonično-sholastičnim, ki se vnaprej brez spraševanja sprijazni s predpisanim),³ takole odgovori na Kandidovo vprašanje, kako njegova Eksclenca razmišlja o Vergilu, Horacu in Ciceru:

»Strinjam se, je rekel Pococurante, da so druga, četrta in šesta knjiga njegove Eneide odlične; za tistega pobožnjakarja Eneja, silnega Kloanta, prijatelja Ahata, malega Askanija, bebavega kralja Latina pa mislim, da ni na svetu ni nič bolj hladnega in zoprnega. Imam pa že raje Tassa in tiste Ariostove zgodbe, ob katerih stoje za spasiš.

Dovolite, da vas vprašam, gospod, je rekel Kandid, Horaca pač radi vzamete v roke? – Nekaj pametnih misli je tam notri, je odgovoril Pococurante, ki razgledanemu človeku lahko pridejo prav, ker so zgoščene v nekaj energičnih verzov in se človeku zlahka vtisnejo v spomin. Prav nič pa me ne zanima njegovo potovanje v Brindisi, pa opisovanje neokusnih večerij ali krošnjarski prepiri med kaj vem katerim Pupilijem, za katerega pravi, da iz njegovih besed zaudarja gnoj, in še nekom drugim, katerega besede naj bi bile skisane. S skrajnim odporom sem bral tiste okorne verze, naperjene proti starkam in čarovnicam; in ne vem, kaj ima od tega, ko svojemu prijatelju Mecenu, ki ga uvršča med lirične pesnike, govori, da se s svojim vzvišenim čelom dotika zvezd. Tepec je, kdor misli, da mu mora biti pri slavnih avtorjih vse všeč. Jaz berem sam zase; ugaja mi samo tisto, kar je po moji meri.

Kandid, ki je bil vzgojen, da o ničemer ni presojal po svojih mislih, je bil krepko začuden nad tem, kar je slišal. Martinu pa se je Pococurantejevo razmišljanje zdelo precej razumno. – Oh, poglej, Cicero, je rekel Kandid. Stavim, da se tega velikega pisatelja ne morete in ne morete naveličati. – Nikoli ga ne berem, je odgovoril Benečan. Kaj me briga, če je zagovarjal Rabirija in Kluencija? Meni povsem zadoščajo vsi sodni procesi, v katerih sam razsojam; njegova filozofska dela bi se mi zdela bolj sprejemljiva, a ko sem videl, da dvo-

3 Več o tem gl. v raziskovalnem poročilu Kramberger, 2009.

mi o vsem, sem prišel do sklepa, da o tem rečeh ne vem nič manj od njega in da ne rabim nikogar, ki bi dajal potuho moji nevednosti.«⁴

Odlomek ni preprost, kakor tudi Pococurante ni preprost plemič, še manj aroganten *ignorant*. Prav narobe je res: iz njegovih odgovorov je jasno, da je prebral in pretaknil domala vse, kar naj bi v »mondnem okolju« kaj veljalo, nič ni pustil ob strani ali neprebrano, celo tisto ne, česar ni maral (navidez »obstranske« in »efemerne« detajle lahko kadar koli prikliče v spomin). S tem da je mogoče v njegovih odgovorih jasno zaznati racionalizacijo in agilno misel, njegova stališča (lahko bi rekli, da ima Pococurante *stališča* in ne operira z občimi ali zasebnimi *mnenji*), dobijo intelektualno validnost, ki nikakor ni enaka potrošnemu, krožčemu in povsod navzočemu mnenju (in s tem *nemišljenemu* pri delu). Kot taka se ta stališča tudi ne ujamejo s splošno razširjenim vrednostnim sistemom. Pococurante je razgledan, samosvoj in suveren mislec, nekakšen plemiški avtodidakt je – s svojo lastno in jasno pozicijo izjavljanja, redno preskušano v življenjski praksi (med drugim, kakor izvemo iz odlomka, tudi sodniški). Svoja stališča je – to je v Voltairovi naraciji implicitno – potemtakem oblikoval na neformalen in singularen način skozi lastne izkušnje in razmišljanja, pri čemer so mu bila izhodiščna formalna znanja in razmišljanja drugih le v posvetovalno pomoč, ne pa vnaprej odločilni vzorci za njegove poglede in sklepe. Pococurantejev *habitus*, če odmislimo ironični podton njegovega imena⁵ (ki pa ga njegove izjave deloma spodbijajo), je dobra izhodiščna ilustracija namena, ki ga imam v tem članku, ta pa je odstreti nekaj mehanizmov delovanja antiintelektualizma v razmerju do neformalno, zlasti še informalno pridobljenih znanj.⁶ Da bi to lah-

4 Navedeno po prevodu Primoža Viteza v knjigi Voltaire, 2009: 106–107.

5 Nedvomno pa je njegova dobra situiranost tudi pomembna. Zagotovljena eksistenčna podlaga je zagotovo eden od odločilnih predpogojev za avtonomnost in suverenost prijavni uporabi neformalno pridobljenih znanj.

6 UNESCOVA definicija neformalnega in informalnega izobraževanja zadeva tiste izobraževalne prakse, ki izhajajo iz zunajšolskega (*extra-scolaire*), tj. institucionalnega, in iz zunajdružinskega (*perifamiliale*) okolja, čeprav naj bi te prakse kljub temu imele korektivno in kompenzatorično funkcijo v okrilju sinergije šolskih in družinskih znanj s temi drugimi znanji iz zunajšolskega in zunajdružinskega okolja (gl. Pain, 2000: 258–259). Sicer je osnovna UNESCOVA tipologija izobraževanja (odraslih) taka: 1. *formalno izobraževanje* (angl. *formal education*; fr. *éducation formelle*; it. *educazione formale*; nem. *formelle Bildung*; šp. *educación formal*) je institucionalno organizirana, regulirana in sistematizirana oblika pridobivanja znanja, ki jo običajno vodijo profesionalci na podlagi partikularnih, vnaprej izdelanih kurikulumov in ki privede do uradnih priznanj, akreditacij in certifikatov (diplom, spričeval ipd.); 2. *neformalno izobraževanje* (angl. *non-formal education*; fr. *éducation non formelle*; it. *educazione non-formale*; nem. *non-formelle Bildung*; šp. *educación no formal*) prelamlja s »tradicionalističnimi« izobraževalnimi metodami ali se vsaj oddaljuje od rigidnih modelov »tradicionalnih« šolskih znanj, četudi – včasih znotraj kurikula, včasih pa zunaj njega – nadaljuje z elaboriranjem in prenosom znanj. (Izraz »tradicionalno« se nanaša na šolske prakse, ki so izšle iz 19. stoletja; torej tu ne pomeni istega

ko storila, bom začela z rojstvom modernega intelektualca in, v razmerju do njega, z izoblikovanjem antiintelektualca, mimogrede pa nazivala tudi nekaj ključnih avtorjev in etap iz zgodovine antiintelektualizma. V oporo mi bo postrazsvetljenska kritična misel v svojih različnih manifestacijah, ki so pustile vidno sled v različnih disciplinah družbenih znanosti.

Kristalizacija pojmovanja intelektualca in antiintelektualca v novejši evropski zgodovini

Odločilni in formativni dogodek, ki v sodobni evropski zgodovini določa pojmovanje intelektualca, je nedvomno afera Dreyfus (1894–1906).⁷ Znotraj njenega dogajanja se januarja 1898 na strani Alfreda Dreyfusa (1859–1935), vojaškega častnika judovskega porekla, po krivem obtoženega veleizdaje, javno angažira pisatelj Émile Zola (1840–1902), tedaj na višku slave. Vstop ugledne osebnosti v dotlej malo znano in na manjši krog ljudi omejeno afero s člankom »Obtožujem ...!« (»J'accuse ...!«)⁸ v Clemenceaujevem časniku *L'Aurore* popolnoma spremeni njen potek in v več registrih (četudi danes bolj ali manj pozabljenih) ključno zaznamuje evropsko zgodovino.⁹

kakor v socialni antropologiji, kjer v okviru »tradicionalnih« družb izobraževalna funkcija ni skoncentrirana v enem aparatu.) Takšno izobraževanje ne vodi do širše uradno priznanih nostrifikacij, vendar pa gradi in bogati posameznikove in posameznične nadarjenosti, spretnosti in veščine. Prakse neformalnega in informalnega izobraževanja so največkrat bolj angažirane kakor pri formalnemu izobraževanju, saj so odločilno povezane s posameznikovimi, posamezničnimi in skupinskimi interesi in nanje ne pritiska institucionalna obligacija; 3. *neformalno izobraževanje* (angl. *informal education*; fr. *éducation informelle*; it. *educazione informale*; nem. *informelle Bildung*; šp. *educación informal*) pa je izobraževanje, ki ubira povsem neinstitucionalne poti in je bliže samoraziskovanju – avtodidaktiki, učenju brez učitelja in poučevanja, bliže je bojem za ohranitev ravnovesja s pomočjo identitetnih in državljskih procedur ipd. Sem sodijo življenjske situacije, akcije, prakse, doživetja, uspehi, porazi in druge neuradne izobraževalne strategije (branja, ogledi umetniških del, debate, polemike, konflikti ipd.), ki so velikokrat povsem nenačrtne in ki strukturirajo, socializirajo, povezujejo ljudi, jim vsiljujejo refleksijo, tako da imajo ti občutek, da živijo in se udeležujejo živih dogajanj v sedanosti. Gl. Pain, 2000: 258–259; cf. Loewen, 2011; Muršak et al., 2006; Kelava, 2012. Za pionirsko in referenčno študijo o neformalnih aspektih izobraževanja velja UNESCOVO poročilo E. Fauru z naslovom *UNESCO-Report: Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Pariz: UNESCO, 1972. V njem avtor med drugim ugotavlja, da je 70 % človekovih znanj pridobljenih neformalno oz. informalno – zunajinstitucionalno. Pa še to velja le za družbe zahodnjakega tipa v 20. stoletju.

7 Intelektualce in njihova pojmovanja *ante litteram* (pred 19. stoletjem) puščam ob strani. O tem gl. Le Goff, 1998; Charle, 1990; Winock, 1997; Kramberger, 2009.

8 V slovenskem prevodu Draga B. Rotarja in uredniškem aparatu Tajke Kramberger je bilo to besedilo objavljeno v reviji *Monitor ZSA*, 2004, VI/1–2, 4–20.

9 Vstop Zolaja v afero ima izjemno daljnosežne posledice, v vrsti družbenih polj (literarno, intelektualno, vojaško, pravno, medijsko, raziskovalno idr.) zaradi sociopolitičnih ločitev in mobilizacij ljudi na eni ali drugi strani pride do temeljitih restrukturacij. Gl. Kramberger, 2008 s pripadajočo literaturo.

Ker se Zola, javna osebnost z veliko mobilizacijsko močjo, odločno postavi na stran *dreyfusarjev*,¹⁰ to je zagovornikov Dreyfusove nedolžnosti, republikanskih vrednot in laične pravne države, se *antidreyfusarska* desnica, zagovornica avtokratskih oblik vladavine, religije in vojaške hegemonije, na podlagi tribalnih in rasističnih podmen, saj v Dreyfusu ves čas afere v pretežni meri vidi le vnaprej (po naravi) *krivega juda* (antisemitizem), splaši in sprva reagira kot strnjena konservativna sila, ki se sooča z »nevarnim«¹¹ novim gibanjem: ustanovi vrsto desničarskih časopisov in listov, v svojih medijskih objavah nastopi s smešenjem, prezirom, denunciacijo in okrepljenimi antisemitskimi sestavinami (antisemitske karikature, plakati, pamfleti, polemike, peticije itn.). Ko vztrajna dreyfusarska mobilizacija obrodi prve sadove, se antidreyfusarji čutijo prisiljene prevzeti postopke, ki so jih najprej uporabljali dreyfusarji, in jih uporabiti zoper nasprotnike.¹²

Iz tega izhaja, da je pojmovanje tako »intelektualca«¹³ kakor »antiintelektualca«¹⁴ tesno zvezano z vzvratnim delovanjem francoske desnice v sociopolitičnem boju zoper *dreyfusarje*.¹⁵ Reakcija intelektualne desnice in ultra desnice zoper Zolaja *kot intelektualca* (novega, drugačnega, kritičnega, z veliko mobilizacijsko močjo *pro causa* delujočega *dans la cité – v državljanskem prostoru*, kakor bi rekli Francozi) postanejo z vso njeno argumentacijo, njenimi diskurzivnimi in medijskimi strategijami ter taktičnimi potezami v nadaljevanju paradigmska shema antiintelektualizma. Antidreyfusar Maurice Barrès (1862–1923) namreč v članku zoper Zolaja 1. februarja 1898, tj. približno dva tedna po objavi članka *Obtožujem ...!*, prvič uporabi termin »intelektualec«¹⁶ kot zmerljivko, Zola in njegovi zagovorniki pa termin bistro obrnejo in ga uporabijo kot pozitivno označbo, s čimer so v trenutku opredelili niz svojih nasprotni-

10 In s tem v kolektivno zavest prikljče in okrepi referenco Voltairovega angažmaja v aferi Calas iz časa razsvetljenstva (1761/1762). Gl. Kramberger, 2008: 23 v op. 9.

11 Mimetična sestavina desnice, ki neprestano posnema oz. prevzema (seveda le formalno) taktiko levice, je med afero izredno lepo razvidna: najprej dreyfusarji ustanovijo Ligue des droits de l'homme (Liga za človekove pravice), antidreyfusarji jim sledijo z Ligue de la Patrie française (Liga francoske očetnjave/domovine), dreyfusarji so po Zolajevem nastopu na veliko zgražanje antidreyfusarjev zakrožili več peticij in na široko zbirali podpise v prid pisatelju, tega se je udeležilo precej vidnih akademikov in kulturnih ustvarjalcev Francije. Ko je desnica dojela, da zgražanje ne zadostuje in da je podpisovanje peticij uspešen način mobiliziranja ljudi, je enako ravnal tudi antidreyfusarski tabor. Gl. Kramberger, 2008 s pripadajočo literaturo.

12 Natančneje povedano, antiintelektualizem se je izkazal za socialno pluralen fenomen, prijel se je v vsaj dveh različnih okoljih: prvo je antidreyfusarska, nacionalistična desnica (skrajna desnica), katere socialna sestava je drobna buržoazija in nižja birokracija, drugo okolje pa je revolucionarna sindikalistična levica (skrajna levica), ki je – vsaj do vstopa socialista Jeana Jaurèsu v afero na strani dreyfusarjev – bila močno prežeta z antisemitskimi predsodki (judje kot kapitalisti in izkoriščevalci revnih). Gl. Balmand, 1997: 32.

kov kot *antiintelektualce* (antidreyfusarje). Tako se zgodi obrat, ki je danes na ravni obče vednosti pozabljen, ki pa strukturno pomeni, da so diskurzivne in argumentacijske procedure dreyfusarjev v veliki meri identične s tistimi, ki jih imenujemo intelektualne, medtem ko so antidreyfusarske diskurzivne strategije in argumentacijske procedure sinonim za francoski in v glavnem nerefektirano tudi za (evropski) antiintelektualizem (Charle, 1990; 1996: 308–312; prim. Johnston, 1974, Winock, 1997).¹³ Kolikor pa so intelektualci skozi proces demokratizacije in sekularizacije v 19. stoletju (Chadwick, 1975/1995), kakor nas opominja Pascal Balmand (1992), s svojo družbeno funkcijo zapolnili mesto, ki je bilo prej rezervirano za duhovnike (gl. tudi Sapiro, 2003), je razumljivo, da so se v aferi Dreyfus, ki je kulminacija vseh teh dogajanj in družbenih restrukturacij, nasprotniki krhkega republikanskega ravnovesja spontano dvignili in reaktivirali stare predsodke, da bi se sistematično spopadli s simbolnim in imaginarnim kolesjem te nove zgradbe. Da bi razumeli, zakaj so bile sestavine antiintelektualne recepture (intelektualca) v času, ko so se intelektualci konstituirali kot specifična frakcija družbenega telesa, že razdelane v svoji totalnosti, moramo preučiti pogoje, ki so v prvi vrsti omogočili pojav intelektualcev. V zvezi s tem nas Pascal Balmand (1992: 35–36) opominja, da se antiintelektualizem ne bi mogel razviti, če kulturna politika francoske tretje republike intelektualcem ne bi pripisala simbolno odločilne funkcije varuhov univerzalnih vrednot in jih povzdignila v opornike civilnodružbene legitimnosti.¹⁴

13 Kakor navaja Charle (1996: 336–337), je navezava antiintelektualizma na antisemitizem intenzivno prisotna že v delu konservativnega nemškega zgodovinarja Treitschkeja. Po Charlovem mnenju so v njegovem diskurzu že sredi 19. stoletja prisotni mehanizmi in bistvene teme, ki jih kasneje najdemo v ozadju vrednostnega sistema antiintelektualizma (antisemitizma). Ko antisemitizem v Avstriji z županom Karlom Luegerjem (ki je bil izvoljen kar osemkrat zapored; na položaju med 1897–1910), občudovalcem francoskega antisemita Drumonta (ki je leta 1889 ustanovil Antisemitsko ligo Francije), postane legalizirana (večinska) ideologija, lahko to obenem vidimo tudi kot nevidno, a gotovo in najširšo normalizacijo antiintelektualizma. Gl. tudi Balmand (1992), ki omenja sprjetost antiintelektualizma in antisemitizma, prvega pa opredeljuje kot »tip diskurza ali ideološke držje, ki odkrito manifestira globalno sovražnost do intelektualcev kot specifičnih akterjev političnega življenja« (ibid.: 32).

14 Težavno in ambivalentno vlogo intelektualca v Franciji v času afere in po njej dobro povzema Péguy -produkt republikanske meritokracije, ki se je z vsem svojim zagonom pognal v afero na strani zagovornikov Dreyfusa in ki ga je paradoksen sociohistorični itinerarij sčasoma privedel do najradikalnejšega antiintelektualizma. Če je Barrès zasnoval prototip antiintelektualca, pa je njegovemu modelu sledilo več inkarnacij različnih profilov: npr. Drieu La Rochelle predstavlja antiintelektualizem tesnobnega odklanjanja samega sebe in refleksije in je s svojim zgledom popolne ideološke razpoložljivosti (konformnosti) vplival na številne naslednike; Péguy in Bernanos predstavljata antiintelektualizem katoliških integralistov, bolj čustvenih kakor racionalnih; Céline predstavlja antiintelektualizem obupanca in mizantropa; Jacques Perret, marcel Aymé in Roger Nimier predstavljajo antiintelektualizem desnega anarhizma itn. (Balmand, 1992: 37). Pascal Balmand (ibid.) vidi določeno stabilnost in kontinuiteto v evoluciji francoskega antiintelektualizma od afere Dreyfus pa do

Ne da bi ponavljala analizo antiintelektualnih diskurzivnih prijemov Brunetièra, Barrèsa, Maurrasa, Drumonta in drugih vodilnih antisemitov in antidreyfusarjev, izpeljano drugje (Kramberger, 2008), na tem mestu v obliki tabele (gl. preglednico 3) povzemam le nekaj ključnih značilnosti:

Preglednica 3: Značilne figure antiintelektualizma v času afere Dreyfus.

ZNAČILNE FIGURE ANTIINTELEKTUALIZMA (v diskurzih antidreyfusarjev)
<ul style="list-style-type: none"> · negativna percepcija termina »intelektualec« <ul style="list-style-type: none"> - fizično-antropološka deskripcija, sorodna opisom judov v antisemitskem diskurzu (šibkost, mršavost, bledolicičnost ipd.), »intelektualec« je kraj kristalizacije nevrednot in vseh dekadentnih in patogenih fermentacij, pogosto je zanj uporabljen medikalizacijski diskurz (patologizacija intelektualca kot »bolnega« ali »nezdravega« elementa družbe) - sociopolitična kategorizacija: nevzdržnost in zavračanje mednarodnosti (intelektualec kot izdajalec nacije), bojazen pred prodornostjo in emancipatorično dimenzijo vednosti (intelektualec kot demagog, zapeljevalec ljudi na »napačno pot«) - antagonističen juridični (razsojevalni) diskurz, uporabljen za degradacijo novosti (mi/oni, naš/vaš, črno/belo itn.) - termin »intelektualec« vpeti v omrežje negativnih konotacij drugih terminov (npr. izdaja, laž, nered, degeneracija, patologija, bolezen, pornografija, aristokratska vzvišenost), intelektualcem pa odvzeti sleherno legitimnost govora
<ul style="list-style-type: none"> · esencialistični diskurz vkoreninjenosti, organskega in fiksnege pripisa kraju, naturalizacije, truizmi
<ul style="list-style-type: none"> · prepoved intervencije v družbeno stvarnost v sedanjosti (strogo ločevanje kabinetne znanosti in domnevno nevrednega intelektualnega angažmaja v realnosti): ohranjanje režimskega statusa quo (druga plat tega je vzpostavitev »časovne distance« kot pozitivnega orodja, ki onemogoča in blokira takojšnjo intervencijo v družbeno realnost)
<ul style="list-style-type: none"> · odpor do »sterilnega« abstraktnega mišljenja (zaničevanje študija objektov, ki so nevidni in neotipljivi), blokiranje, onemogočanje možnosti za gojenje koncentriranega in zbranega mišljenja, pozornega in budnega duha, ki vodi do spoznanj in novih idej
<ul style="list-style-type: none"> · neposredno invektivna ali pa metaforična in eruditsko dekorirana psevdargumentacija namesto analitične kritične refleksije (značilna figura prekinitve dialoga ali polemike je argumentum ad personam, ki spodnese in premesti debato z argumentirane ravni na teren osebnega obrekovanja)
<ul style="list-style-type: none"> · preokupacija s formo (etiketo) in spodobnostjo oz. moraliziranjem (tj. z nevsebinskimi aspekti izjavljanja oz. izjavljenega), gre za diskurz cenzur, blokad in aporij (zaprti diskurzivna struktura)
<ul style="list-style-type: none"> · povzdigovanje spontanosti, instinkta in sovražnost do razuma, racionalizacije, »hladnega analitičnega« govora (prek tega skuša antiintelektualec konstruirati domnevno »vzvišenost intelektualcev« nad ljudmi in domnevno superiornost religije nad znanostjo)
<ul style="list-style-type: none"> · diskusije, polemike in govor brez spoznavne (kognitivne) dimenzije (odbijanje elaboriranega in diferenciranega govora v prid kratkih in preprostih povedi, ki jih razume »zdrav razum«, mnemonično-sholastična verovajska struktura, ki ne dopušča kritične refleksije)

zadnje tretjine 20. stoletja. Ključni element te kontinuitete je njegova spojenost s skrajnimi uporniškimi gibanji, ki ne priznavajo parlamentarizma in demokratičnih procesov in ki visceralno nasprotujejo individualizmu.

ZNAČILNE FIGURE ANTIINTELEKTUALIZMA
(v diskurzih antidrefusarjev)

· rasistično-nacionalistično-ksenofobi kategorialni aparat (nestrpnost do tujcev, drugega in drugačnega)

Javna polemika številnih dreyfusarjev z antidreyfusarskim literarnim zgodovinarjem Ferdinandom Brunetièrom (1849–1906)¹⁵ je kraj ključnih antiintelektualnih diskurzivnih in postopkovnih strategij in kot taka *kraj memorije* (*lieu de mémoire*) antiintelektualizma v evropskem kontekstu, saj so afero spremljali in se do nje opredeljevali domala vsi vidnejši evropski mediji (obstaja pa tudi obsežni korespondenčni arhiv ključnih figur afere Dreyfus, v katerem je vrsta pisem iz drugih držav) – in s tem prispevali k univerzalizaciji te izvorno francoske ločitve duhov.¹⁶ Ker antiintelektualizem *eo ipso* nima nobene pozitivne lastnosti ali opredelitve, je moral izdelati sovražnika, odiozno podobo »intelektualca«, ki naj bi bil sebičen, prenapet, šibek in nespodoben. Vincent Duclert v njem opazi tudi bistveno protislovje, ki je v tem, da se antiintelektualci nenehno trudijo, da bi intelektualno utemljili doktrino, ki odslavlja moč inteligence (1997: 75).

Sociopolitično rojstvo novega pojmovanja intelektualca, tj. osebe laičnega in kritičnega habitusa, angažirane v javni sferi za republikanske vrline, bi se čisto lahko – na kar opozarja Christophe Charle (1996: 310–311) – sprevrglo v pejorativno družbeno reprezentacijo, če bi ne bilo politično institucionalnega zaledja (predvsem na institucionalni ravni Lige za človekove pravice in nekaj časnikov levice), ki je energično ohranjalo njeno živahno in pozitivno podobo. Še zlasti pomembno vlogo v tem procesu pozitivne transmisije pomena pa imajo ljudske univerze, ki so

15 Odmevna figura francoske desnice in kulture od leta 1895, ko je konvertiral v katoliško vero. Bil je urednik revije *Revue des deux mondes*. Srdit nasprotnik Émila Zolaja in drugih intelektualcev, še posebej Émila Durkheima in Gabriela Monoda. Več o njegovih antiintelektualnih diskurzivnih prijemih, ki jih je leta 1898 razgrnil v drobni knjižici z naslovom *Après le procès, réponse à quelques «intellectuels»*, pa tudi v svojih številnih polemikah, gl. v Kramberger, 2008.

16 Seveda so učinki teh polemik segli tudi do Slovenije, četudi številni znanstveniki in znanstvenice v Sloveniji radi zanikajo vplive, ki jih ne poznajo ali prepoznajo (zlasti francoske v primerjavi z nemškimi in avstrijskimi): dejstvo, da se je slovensko »intelektualno« okolje v 20. stoletju odločilo za Brunetièrovo verzijo dojemanja realnosti (Brunetière postane ključna referenca primerjalne književnosti v slovenskem kontekstu, zavrnitev Zolaja kot »pornografa« in odločna začetna zavrnitev dreyfusarja Durkheima kot nepomembnega sociologa v Sloveniji sta vpeti prav v ta okvir itn.), seveda brez širšega razumevanja in konteksta, priča o tem, da je desna mentalitetna opcija tedaj prevladovala in v temeljih diktirala imaginarno delovanje družbe. Zato bi seveda bilo pravilneje, če bi slovensko okolje, dokler teh tokov in procedur temeljito ne reflektira (znotraj vsake discipline posebej), imenovali s pravim imenom – izhodiščno antiintelektualno (ta vpliv je jasen tudi kasneje – v času ustanovitve ljubljanske univerze).

se v Franciji začele ustanavljati prav v tem času, in sicer zaradi razlogov, tesno povezanih z afero: izobraziti ljudi do te mere, jim dati orodja za mišljenje družbenih situacij, da vedo, kako reagirati, ko se situacija zaostri, obenem pa jih soočiti z nujnostjo sprotne refleksije v zvezi z njihovo realno državljansko funkcijo in z aberacijami formalnega šolskega sistema (Charle, 1996: 275–281, 309–352; Kramberger, 2008). Prav v času afere Dreyfus se torej pri številnih francoskih intelektualcih v sodobnem evropskem kontekstu soočamo s pomembnim doumetjem pedagoške nezadostnosti v uradnih izobraževalnih institucijah in šibkosti formal(izira)nih znanj, ki jim manjka ključna komponenta didaktičnega dela: spodbuditi in podpreti pri učencih in učenkah kritično oz. spoznavno refleksijo preteklosti in sedanjosti. S tem se (v Franciji tedaj z večinskimi konsenzom intelektualcev) odprejo vrata za dodatna neformalna in informalno pridobljena znanja.¹⁷ Francoske ljudske univerze so posledaj dopuščale neformalna debatna srečanja med najmočnejšimi francoskimi intelektualci in univerzitetniki tedanjega časa (npr. Durkheim je rad predaval na njih) in ljudmi, ki so jih aktualna družbena dogajanja in njihovo razumevanje zanimala. Kakor pravi Charle (1996: 311) se je boj za demokratizacijo izobraževanja in za ta specifično izborjeni in izoblikovani intelektualni kraj memorije levice na ljudskih univerzah nadaljeval vse do 60. let – in se pravzaprav (zoper neoliberalizacijo šolstva) nadaljuje še danes.

Angleška samostalniška raba pojma intelektualce (*intellectual*) je morebiti, kakor ugotavlja Charle (1996: 312–326), zgodnejša od francoske, vendar pa v nasprotju s francosko orientacijo kljub številnim konvergenkam otoškega in kontinentalnega dogajanja ta beseda v angleškem kontekstu nikdar ni imela ireduktibilne politične in idiosinkratične dispozicije za zgolj sekularne tradicije in tudi ne spektakularne politične mobilizacijske razsežnosti, ki bi jo plasirala v množični obtok. Tako se konec 19. stoletja v angleškem kontekstu, v katerem je potekalo izobraževanje razmeroma ozkega sloja (*gentry*) v eksistenčno udobnem *gentlemanskem* duhu, ni tako radikalno spremenilo razmerje med intelektualci in politično oblastjo kakor v Franciji zaradi afere Dreyfus. Legitimnost in življenje intelektualcev v Angliji konec 19. in na začetku 20. stoletja ostajata pretežno nespodbitni kategoriji vse do nastopa *fabianske avantgarde* (Fabian Society), ki je postavila temelje in nakazala spremembe v politični percepciji intelektualnega polja v Angliji (Hobsbawm, 1964). Fabianska družčina, ki so ji pripadali Sidney Webb, G. B.

17 Več o tem Mercier, 1986.

Shaw, H. G. Wells, Beatrice Potter et al., se je rekrutirala iz drobne buržoazije, zaradi česar so bili v času šolanja kljub briljantnosti obsojeni na manj pomembne institucije, saj so bile najvišje (gnezdo intelektualne aristokracije) zanje finančno nedostopne. Njihov boj izhaja iz te socialne bariere, ki jim je onemogočala vertikalno mobilnost, obenem pa jih je vodila tudi po poti številnih neformalno pridobljenih znanj. Vendar pa je v Angliji razvoj tega boja potekal nekoliko drugače; zaradi številnih novih revij in medijev so se tu intelektualcem ponujala mesta, ki so kljub vsemu omogočala relativno dobro napredovanje in kasneje tudi solidne pozicije za plasiranje reformnih zahtev. Zaradi tega okvira dostopnih možnosti za *socialno permeabilnost* so angleški intelektualci bližje reformističnemu kakor revolucionarnemu idealu.

V Španiji je bil razvoj intelektualcev kot politične sile na koncu 19. stoletja soroden tistemu v Franciji, kar je nedvomno tudi učinek sosedstva, kulturnih menjav in pripadnosti latinski ter evropski katoliški skupnosti. Četudi je bila okoli leta 1900 situacija v Španiji težavna (nepismenih je bilo 63,7 %, dežela pa pretežno ruralna; Charle, 1996: 328), so si intelektualci v mestih zelo prizadevali stopiti v stik z ljudstvom. Dejstvo pa je bilo, da so bili družbeni pogoji za to precej slabši kakor v Franciji (velika ovira je bila že sama nepismenost populacije, druga pa močna konservativna liga katolikov, ki je obvladovala intelektualno vzgojo višjih slojev in ljudstva). Zaradi močne centralizacije in konservativne zaprtosti za raziskave, ki niso bile posvečene, pravi Christophe Charle (1996: 329), španske univerze niso bile oporišča za intelektualne aktivnosti. Prav zaradi tega je intelektualni boj s konca 19. stoletja v Španiji povzel obliko izobraževanja ljudstva v duhu razsvetljenstva zoper cerkveno družbeno hegemonijo, za razširitev sfere javnih svoboščin ter za intelektualno odpiranje v druge dežele in proti državnemu in vojaškemu primežu (ibid.). V času nacionalne krize (po porazu z ZDA 1898) se je vzpostavil ugoden politični okvir za reformistični projekt v smeri modernizacije Španije (tedaj se tudi pojavi *generacija 98*), znotraj katerega so španski intelektualci okrepili nekaj pomembnih španskih institucij (*Athénée*, založniške hiše, kakršna je Španija moderna, pa revije *Germinal*, *Revista blanca* itn.) in jih opremili za propulzivno mednarodno kulturno menjavo. Angažirani španski intelektualci niso imeli zadržkov pri kritičnih objavah svojih pogledov v dnevnem časopisju, ki je veljalo za tribuno – forum (tako sta Leopoldo Alas in Miguel de Unamuno objavila prek 2500 časopisnih prispevkov). Za razliko od Francije, kjer je intelektualna mobilizacija v času afere Dreyfus potekala predvsem v pariški regiji, pa so se v Španiji kot kraji inovacije in pomembnih družbenih premikov izka-

zale obrobne pokrajine (zlasti Baskija in Katalonija) in manjši kraji (Bilbao, Altamira, Oviedo, Aramburu et al.).¹⁸ Spopad španskih intelektualcev – ne le na področju izobraževanja, ampak tudi socialnih bojev na področju varovanja pravic zoper avtoritarne režime v javni sferi – z organskimi intelektualci katoliške cerkve je v nadaljevanju dobil podobno zaostreno obliko kakor v Franciji. Sicer pa je v Španiji istočasno s francosko afero Dreyfus potekala afero Montjuich (Montjuich je hrib pri Barceloni s trdnjavo, spremenjeno v zloglasno ječo), ki je napredne španske intelektualce in sile združila in angažirala proti družbeni izolaciji in torturi anarhistov, ki jo je izvajala policija.¹⁹ Ko so leta 1909 v Barceloni na smrt obsodili in usmrtili Francisca Ferrera Guardio (1859–1909), pionirja libertarne racionalistične pedagogike, se je začela delitev duhov, ki je segla izredno globoko, saj so prelomi odražali tudi pretekle nerefektirane reprezentacije zgodovine, ki so terjale kritično prevrednotenje iluzornih predstav in religioznih dogem (Charle, 1996: 332–333; Anderson, 2009).

Nemški intelektualci se na začetku 20. stoletja francoskega pojma intelektualca – zaradi številnih in zapletenih razlogov, ki so dinamizirali rivalstvo med frankofonim in germanofonim svetom – niso oprijeli, omejen je ostal le na zapise o aferi Dreyfus. »Avtohtoni«²⁰ pojem inteligence (*Intelligenz*) je v nemškem prostoru ostal prioriteten kraj opredelitve agensov s kulturnim kapitalom in nacionalnemu značaju ustrezno *Bildung*. Zanimivo je, da je v Nemčiji negativna konotacija pojma »intelektualec«, kakršna sicer (v Franciji) izvirno sodi v desni, tj. antiintelektualno-antidreyfusarski register, postala orodje odmevnih nemških frankofobih besedil, intelektualca pa domnevni sovražnik nemške *kulture* (*Kultur*).²⁰ Ta konotacija se začne spreminjati v pozitivno šele po padcu imperija (novembra 1918 z abdikacijo Viljema II), okrepi pa se v obdobju med vojnama in z weimarsko avantgardo. Christophe Charle

18 Neizključevalnost v prispevkih manjših krajev k naprednim izobraževalnim tokovom je v Španiji bržkone izjemna: tako je npr. v okviru novega ministrstva za izobraževanje Altamira postala sedež direktorata za osnovno izobraževanje za vso Španijo.

19 Več o tej aferi Anderson, 2009.

20 Zarazliko od francoske *civilizacije* (*civilisation*) seveda. Gl. Le Rider, 1994. Razlikovanje med nemškim in francoskim pojmovanjem intelektualcev je globlje in izhaja iz ključnih razlik med *Lumières* in *Aufklärung*. Znotraj zadnjega vidijo številni raziskovalci razsvetljenstva (I. Berlin, W. Barrett, P. Venturi idr.) močan tok *protirazsvetljenstva* (*Gegenaufklärung*), ki se upira radikalni in eksistenčno dosledni (v praksi udejanjeni) francoski razsvetljenski paradigmi zlasti v treh smereh: proti razumu (francoskemu racionalizmu), proti (francoskemu) univerzalizmu in proti (francoskemu) empirizmu (neposredni intervenciji v realnost). Ta konservativen protirazsvetljenski tok, ki s seboj nosi temeljne zastavke antiintelektualizma, se v nemškem prostoru v 19. stoletju okrepi in prevlada ter je podlaga za *Historizem* nemške nacionalno-politične zgodovinske episteme. O tem sem obširno pisala v knjigi *Historiografska divergenca*, gl. Kramberger, 2007: 73–104 in 204–257; v.: Rotar, 2007c: 192–196.

(1996: 334–336) meni, da je takšna odločitev izhajala iz nemške nominalistične podlage, ki je (bila) nekompatibilna s sociokulturno perspektivo, močno prav v preseganju zgolj denotativnih diskurzivnih formacij, da bi se dokopala do kompleksnejših zastavkov in razmerij med družbenimi in simbolnimi strukturami. Seveda pa dodaja, da so v času afere Dreyfus in nekoliko kasneje v nemškem prostoru obstajale iniciative (zlasti med socialno demokracijo okoli Kautskyja), podobne intelektualnim, ki so imele teoretski namen oblikovati mobilizatorično skupino kot družbeno silo (npr. angažma bralskega občinstva okoli cenzure satirične revije *Simplificissimus*, ki reviji, ki ji grozi ukinitvev, močno dvigne naklado).²¹ Popolnoma nasprotno španski izkušnji pa je angažiranje nemških znanstvenikov v javni sferi; afera Arons (1899–1900) je lepa ilustracija nemške arogance in netaktnosti oblasti v razmerju do mladega nadarjenega fizika, ki se je hotel habilitirati kot zasebni docent (*Privatdozent*), pa mu je oblast (visoki funkcionarji), ko je z velikim zgražanjem opazila, da se je Leo Arons javno postavil na stran socialne demokracije, preprečila izvolitev (Charle, 1996: 338–339).

Odsotnost intelektualnega središča v italijanskem prostoru in razmeroma šibek sloj opismenjene populacije (nepismenih naj bi bilo leta 1900 še okoli 56,3 %, Charle, 1996: 346) razkriva še hujše slabosti, kakor veljajo za Španijo ali Rusijo v tistem času. Tako se zgodi, da je središče življenja italijanskih »intelektualcev« na koncu 19. in v prvih desetletjih 20. stoletja zunaj italianofone dežele, in sicer v Parizu. Tja se je zatekla večina italijanske avantgarde (Marinetti je futuristični manifest februarja 1909 objavil na naslovnici *Figara*), Prav zaradi te dolge kontinuitete, pravi Charle (ibid.), imajo italijanski pisatelji še danes privilegiran položaj. Za razliko od izobčencev iz srednjeevropskih dežel, a duhovno v bližini romanskih, se italijanski profesorji svobodneje udeležujejo političnih debat; dober primer za italijanske univerzitetnike in raziskovalce značilne akumulacije političnih funkcij je eden najbolj odmevnih italijanskih intelektualcev s konca 19. stoletja Giosuè Carducci (1835–1907). V Italiji obstaja še ena značilnost, in sicer na eni strani povezuva univerzitetnikov z radikalno levico (primer Enrica Ferrija, Cesareja Lombrosa, Artura Labriole, Vilfreda Pareta idr.), kar je povsem nepredstavljivo v Nemčiji in Avstriji, vendar pa povsem mogoče v Franciji, na drugi strani pa zveza organskih intelektualcev, kakor bi jim rekel Gramsci, s katoliško cerkvijo (Charle, 1996: 346–351).

21 In dodaja, da je odsotnost močne in vplivne anarhistične sile v (moralno togi in državno intervencionistični) Nemčiji prispevala k temu, da je bil politični boj med različnimi strankami intelektualno in verbalno manj izbrusen, manj radikalen in predvsem krajši.

Avstrijski model »inteligenta« (o intelektualcih iz podobnih razlogov kakor v nemškem prostoru ne moremo govoriti)²² – v veliki meri gre v skladu z doslej zapisanim za antiintelektualca-antisemita²³ (še za korak močnejše profiliranega kakor v nemškem prostoru, saj je verovajska – katoliška – komponenta v teh krajih rigidnejša) – je v tem času nekoliko poseben in velja za ves srednjeevropski prostor, poln nomadskih in bolj ali manj kultiviranih eksistenc, ki druga na drugo vplivajo bežno, križno in transnacionalno, a ne zdržijo dolgo v nobenem okolju tega prostora. Ne Dunaj kot velemesto, ki je ustvarilo minimalne pogoje za zametek briljantne in močne dunajske avantgarde (z intelektualno potenco), a jo kmalu zatem tudi (antiintelektualno-antisemitsko) zadušilo, njene nosilce pa izključilo, ne manjša kulturna središča kot začasna pribežališča eksilantov, nikakor pa ne tudi ustvarjalno navdihujoči kraji, niso zmogla ustvariti zadostnih *intelektualnih* in *pluralnih* pogojev, v katerih bi se inovativne in na spoznanjih utemeljene ideje zares lahko razvijale, komunicirale med seboj ter trajno zaživele in se prijele med ljudmi.²⁴ Tako-le opisuje Dunaj raziskovalec dunajske avantgarde in moderne (modernizma) William R. Everdell:

»/.../ Dunaj ni bil nikdar takšne vrste mesto, ki bi gledalo v prihodnost. V 1890-ih letih je bil prestolnica večine katoliških dežel vzhodno od Španije, kjer se je cesar enkrat letno na dan Corpus Christi (svetega rešnjega telesa) pojavil in peš vodil procesijo drugih stanov – sledečih mu v redu po družbenem položaju – do katedrale. Bil je prestolnica cesarstva kmetov, kjer sta v nekaterih provincah en odstotek ali dva odstotka populacije imela v lasti triintrideset odstotkov zemlje. Bil je mesto valčkov in stepene smetane (v dialektu imenovane 'schlock'²⁵), kjer so se Metternicha še vedno radi spominja-

22 Avstrijski mentalni in imaginarni prostor je treba razumeti kot stopnjevano nemško orientacijo, se pravi postavljen še korak ali dva proti desnici oz. ultra desnici (močna rekatolizacija je ustvarila pogoje za rigidnejšo in imperativnejšo verovajsko paradigmo, ki je pregnala in še preganja domala vsak zametek inovativne ali kritične misli).

23 Paradokсно se zaradi te spojenosti in inverzije razkrije, da so edina družbena skupina (in tu ne merim na etnično kategorijo), ki ustreza definiciji intelektualcev, na Dunaju (in s tem v srednjeevropskem prostoru) pravzaprav Judje sami. V Zweigovem opisu iz *Včerajšnjega sveta* je emancipacijsko-intelektualna funkcija Judov na Dunaju ob koncu stoletja zelo pomembna: »Judje so sestavljali pravo javnost; polnili so gledališča, koncertne dvorane, kupovali knjige, slike, si ogledovali razstave, bili so povsod s svojim mobilnim in v tradicijo manj vpetim razumevanjem, promotorji in zagovorniki vseh novosti« (cf. po Charle, 1996: 276–277; sicer gl. Zweig, 1958). O superpoziciji in spojenosti intelektualcev in judov kot občem diskurzivnem toposu pri antiintelektualcih-antisemiti (npr. pri Drieu La Rochellu ali Célinu – zadnji celo izumi *intelektualca tal mudista*, kar dobro povzema imaginarno bližino fantazem obeh fenomenov) gl. Balmard, 1992.

24 O razcvetu in socialnem umoru dunajske avantgarde gl. Schorske, 1981; Pollak, 1984 in Everdell, 1997.

25 Šlag.

li, saj je po Napoleonu obrnil smer ure nazaj. Ko je baron Franz von Uchatius izumil projektor slik v 1850-ih letih, ga je uporabljal za učenje balistike in ga prodal lokalnemu odrskemu čarovniku. Ko je Siegfried Marcus leta 1875 peljal svoj prvi avtomobil po dunajskih ulicah, ni prejel niti enega naročila. Ko so Dunajčani, prvi na svetu, leta 1880 ustanovili organiziran aviatični inštitut, ni tega opazil nihče; ko je, dvajset let kasneje, Wilhelm Kress skušal poleteti z letalom na bencinski pogon – dve leti pred Kitty Hawk – je padel in bil pozabljen. Nekoliko kasneje je bila na dunajski univerzi zavrnjena disertacija Hermanna Obertha o vesoljskih raketah. Kar pa zadeva dunajskega cesarja Franca Jožefa, je ta ostal skeptičen do telegrafa, telefona, tipkalnih strojev, električne razsvetljave in dvigal pozno v 1890-ta leta. Ni se vozil z avtomobilom, dokler ga ni – v njegovem šestdesetem letu vladanja – angleški Edvard VII. leta 1908 potisnil vanj. V zgodnjem obdobju njegovega vladanja so bile prepovedane celo železnice, saj bi lahko privedle do revolucije, njegova hči, princesa Stephanie, si je morala sama plačati gradnjo kopalnice v njegovi palači. Za Avstrijo se situacija ni prav dosti spremenila, odkar je Napoleon dedku Franca Jožefa odvzel naziv Svetega rimskega cesarja – dedku, ki ga je to spodbodlo, da je svoje kraljestvo imenoval 'od črvov razjedena hiša; vzemi ven en del, pa se lahko zgodi, da bo se bo vse drugo sesulo'.« (1997: 13–14)

Četudi se po vsem tem zdi, da je to nemogoč kraj za ustvarjalne in misleče ljudi, se je vseeno zgodilo prav to: Dunaj se je za kratek hip ustvarjalno razcvetel. Toda, nadaljuje Everdell:

»Dunaj ni bil nikdar sedež izvirnosti. Drug za drugim so vsi dunajski modernisti zašli v težave; od Sigmunda Freuda in Ludwiga Boltzmann pa do Arnolda Schoenberga, Arthurja Schnitzlerja, Adolfa Loosa, Oskarja Koschke, Erwina Schrödingerja in Ludwiga Wittgensteina. Naposled so vsi odšli. Kakor je povzel eden od njih: 'Ta Dunaj ima – kot dopolnilo drugih pomembnih lastnosti – izjemen talent, da svoje najbolj nadarjene ljudi daje v nič ali jih ponižuje'.« (1997: 14)

Na eni strani torej bije v oči nadarjenost dunajskih in srednjeevropskih posameznikov in posameznikov z intelektualno in spoznavno kapaciteto, na drugi pa popolna, docela birokratska nezainteresiranost oblasti v razmerju do njihovega obstoja in do njihovih dosežkov. Generacija »intelektualcev« *Jung Wien* nima družbenega prostora, znotraj katerega bi zarisala svoje kraje; nima oporišč za družbeni boj, razen notranjih (v sebi), zato svoja oporišča zgradi v samozadostnem registru estetike in nasproti (in proti) politično-državlanski udeležbi v javnem prostoru. Tudi zato je definicija intelektualcev v avstrijskem prostoru najbolj oddaljena od demokratičnega in v javni sferi vitalno udeleženega kritič-

nega intelektualca v Franciji ali Španiji – in najbliže definiciji antiintelektualca-antisemita (pravzaprav je paradigma tega drugega).

Everdell jasno prikaže, kako so na Dunaju na začetku 20. stoletja še vedno preganjali razsvetljenstvo, povzdigovali pa pozitivizem in scientizem, kako so ušli celo imigranti in kako se je tu »kultura devetnajstega stoletja nenehno vmešavala v življenje ljudi z nerazumevanjem idej 20. stoletja. Modernizem se je tu nenehno boril za rojstvo, toda da bi razumeli, kaj modernizem ni bil, da bi razumeli, kaj je nadomestil in proti čemu se je boril, je treba preiskati Dunaj.« (ibid.) Zadnje, lahko bi rekli, velja tudi za dunajske intelektualce in intelektualno: da bi razumeli, kaj vse v srednjeevropskem prostoru intelektualci ni, je treba pregledati dunajski vplivni prostor in razumeti, kaj se je postavilo na njegovo mesto. Tu je namreč domicil partikularnega antiintelektualnega (obene, kar smo že navedli, antisemitskega in antimodernističnega) modela, ki se je pod skupnim žezlom Habsburžanov prijel v večini srednjeevropskih krajev.

Dunajska kulturna matrica, kakor jo opredeljuje Everdell, je bila do take mere naturalizirana, da je postala najpomembnejši del identitete ljudstev oz. narodov, ki so kot nacionalne države ali deli teh držav od pokojne dvojne monarhije podedovali večino redundantne ideološke prtljage, od bidermajerskega okusa pa do klerikalizma in še kaj – z izjemo Češke in v veliko manjši meri Trsta, brez dejanske udeležbe v evropskem kulturnem in intelektualnem življenju. Matrica je ostala kriterij resničnosti v kulturi (saj je bilo več kriterijev le na ravni utvar, ne pa tudi na ravni družbene stvarnosti, te utvare so danes dodatno zavarovane ob jezikovnih mejah še državnimi mejami) malone v vsakem oziru revne progeneriture.

V provincah, v katerih so govorili nenemške in nemadžarske jezike, je bilo pod cerkvenim nadzorom sproženo vzpostavljanje jezikovnih skupnosti, kar naj bi blokiralo kroženje informacij o dogajanju po svetu in s tem kontaminacijo z revolucionarnimi ideologijami, česar pri jezikovno homogeni populaciji ne bi bilo mogoče doseči (o tem procesu gl. Rotar, 2004a; 2005/2006; 2007b). Zamisel o »narodu«, konfiniranim v kmečki stan, katere najvidnejši zastopnik na Kranjskem in v drugih deloma slovensko govorečih okoljih je bil Anton Martin Slomšek, je avtentičen produkt Kopitarjeve, se pravi skupne Metternichove in papeške politike tistega časa (gl. Rotar, 2005/2006). Šlo je za vzpostavljanje kulturne, socialne in politične neprepustnosti jezikovnih skupin. Posledice te politike razdiranja teritorialnih družb lahko razvrstimo v štiri skupine, in sicer:

- *nastanek mentalitetne meje med mediteranskimi in notranjimi pokrajinami*, k čemur je gotovo svoj delež prispevala dokončna eliminacija Beneške republike kot suverene politične entitete, vendar to ne spremeni narave in ciljev regionalne politike. Skupina dežel (del Tirolske, Sedmograško, Koroška, Kranjska) je v drugi polovici 19. stoletja postala območje ekonomske, kulturne, politične in urbane stagnacije v cesarstvu, približno polovica tega območja pa objekt zakrinkanih ali komajda nakazanih ozemeljskih pretenzij Slovencev (bolj narodnobudnih kulturnikov kakor politikov, ki so jih kulturniki v glavnem nadomeščali vse 19. stoletje);
- *nastanek še ene mentalitetne in malone civilizacijske meje med »notranjimi« (staroavstrijskimi) območji stagnacije in območji vsaj ekonomskega izjemnega razvoja* in deloma tudi politično ideološkega in kulturnega vzpona (predvsem tržaška, graška, dunajska, praška regija), ki ni vodil v mehčanje hierarhij, odpiranje in demokratizacijo ne na ravni mentalitet in imaginarijev in ne na ravni družbene in administrativne organizacije;
- *potlačitev in nadomestitev razsvetljskega (državljskega) dispozitiva*, natančneje projekta družbe (izobraževanje ljudstva s pomočjo državnega in deželnega sistema izobraževalnih enot, izboljševanje ekonomije, uvajanje vertikalne promocije za progresivno vse večji del prebivalstva, jezikovna in verska svoboda in enakopravnost), ki so ga razvijali in udeleževali razsvetljenci (Kumerdej, Linhart, Edling, Kuralt, Zois etc.; o tem gl. Kramberger, 2007; Rotar, 2007b) z rodovno nacionalističnim (formiranje Slovencev kot *kmečkega naroda/ljudstva*; kulturno-jezikovni razkroj večjezičnih dežel in nastanek sovražnosti med jezikovno-nacionalnimi skupinami); in sprememba vsebine političnih pojmov (ljudstvo, svoboda, individualnost, podložništvo, državljanstvo ipd.) iz razsvetljskega in emancipatoričnega projekta v konstelacijo podrejenosti, represije in nadzora, ki jo je izvedla skupina piscev in konjunkturnih manipulantov, ki jih zaradi intelektualne mediokritetnosti (temeljev antiintelektualizma) in lokalnosti lahko označimo le za mračnjake (Jarnik, Marjar, Koseski, Bleiweis, Kopitar, Cigler etc.);
- *sprememba koncepcije kulture, funkcionalnosti in namembnosti izobrazbe iz usmerjanja in razvijanja ljudskih aspiracij v razsvetljenstvu*²⁶ v totalen model družbenega življenja, kar se zgodi s predmarčnim prolongiranjem provincializma z vsemi značilnostmi oz. s po-

26 Za pedagoške metode razsvetljenstva gl. Kramberger, 2007: 86–105, 116–126 in 149–154.

vzdigovanjem provincializma v obdobju, ki se je začelo v 20. letih 19. stoletja in se še ni končalo.

Če sta neokonservativna revolucija in neoliberalizem posthumna produkta antiintelektualizma obeh nekdanjih prestolnic monarhi- je (»očeta« obojega sta navsezadnje Dunajčan Hayek in Budimpeščan Friedman, numerična razmerja med proveniencami obiskovalcev inav- guracijskega neoliberalnega kraja Mont-Pèlerina pa to koloriranost potr- jujejo), je bržkone neznosno zlahka uspešna neoliberalna in neokonser- vativna osvojitve dežel Srednje Evrope v resnici, če že ne monarhična, pa zagotovo antiintelektualno-obskurantistična rekonkvista, vredna pred- marčnega modela in njegovega nadaljevanja v drugi polovici 19. stoletja.

Morebiti zdaj nekoliko bolje razumemo, da nas, kakor sem zapisala nekje drugje (gl. Kramberger, 2008: 53), intelektualna zgodovina neneh- no opominja, da so se intelektualci konec 19. in na začetku 20. stoletja v različnih evropskih in neevropskih kontekstih vzpostavili v razmerju do *partikularne družbene resnice in v kritični uporabi tega razmerja*. Antiin- telektualizem je v tem, da je to razmerje na vse mogoče načine spodbijal in zanikal, intelektualce pa prav s tem prisilil, da so ga zavestno vzeli nase in ga reševali iz brezna pozabe. Antiintelektualizem je torej prisilil inte- lektualce in intelektualke – in to prisilo še vedno izvaja – k pomembne- mu delovanju in nalogi, da sistematično in kontinuirano nasprotujejo (ali pa bi morali nasprotovati, če naj bi bili intelektualci) sovraštvom in izključevanjem v vseh oblikah. Obramba demokracije, razuma, odrin- jenih ljudi – priseljencev, Judov, žensk, homoseksualcev – ipd. intelek- tualca vzpostavljajo in ga opredeljujejo, prav tako kakor manko teh an- gažmajev opredeljuje antiintelektualca, pa če se ta tega zaveda ali ne. Kje smo s tem v slovenskem prostoru, je bolj ali manj jasno.

Poglavje iz ameriške zgodovine preučevanja antiintelektualizma

Zgodovina antiintelektualizma je neprimerno zahtevnejši projekt kakor preprosta linearna opisna zgodovina institucij ali pa kronološko nizanje družbenih dogodkov in gibanj.²⁷ Zgrajena je iz zapletene dia- lektike razmerij med posamezniki in družbenimi skupinami, ki ni eno- značna in ne antagonistična, iz navezav in prekinitev v pomenu med iz- rečenim, prekritim, nadomeščenim in zamolčanim, med verbalnim in performativnim-udejanjenim (tudi zamolčanim, na pol povedanim, ko-

27 Temu ustreza je tudi poplava knjig o intelektualcih in intelektualizmu, teže pa je najti karkoli izvir- nega o konceptni armaturi ali socio-historični genezi antiintelektualizma.

diranim, opuščeni in itn.). To sociozgodovino je treba šele narediti vidno, jo izpuliti in relacijskih raziskav in razgrniti.²⁸

Sestavljajo jo nihanja (ne gre zgolj za zvezna ali vzajemna razmerja intelekta, dejanj in spoznanj), premestitve, zamolki referenc in spoznanj, številne individualne in kolektivne ovire, ki onemogočajo spoznanja ipd.; je skratka polna pomenljivih diskontinuitet, ki na prvi pogled niso vselej razumljive in katerih globlji smisel je treba šele izkopati iz preteklih družbenih konfiguracij in kontekstov. V nekem smislu gre potemtakem za epistemično zgodovino *à l'invers*, za zgodovino preučevanja epistemičnih ovir in njihovih procedur (cenzur, blokad, preprečitev uveljavljanja spoznanj in vrednot, utišanje avtorjev in avtoric ipd.) ter socialnih motivov, torej v ožjem smislu za sociozgodovino oz. zgodovinsko antropologijo uporov-odporov zoper (nova) intelektualna spoznanja in mehanizme ter njihove družbene afirmacije. Po mnenju Maxa Webra lahko začetke antiintelektualizma sledimo vse do evangelijev, prek Pierra Damiana in Luthra do današnjih dni, in sicer v mešanju nezaupanja do diskurzivnega in delujočega razuma in bdenja nad tistimi naprednimi pisarji, ki naj bi znotraj in zunaj cerkve grešili z »intelektualnim«
nauphom (cf. Weber po Lindenberg, 1997: 7).

Vendar pa antiintelektualizem, kakor smo v prvem delu članka že prikazali v zvezi s statusom intelektualcev v nekaterih evropskih deželah na začetku 20. stoletja, nima enakega statusa znotraj dežel, v katerih je priborjeni (ne le meritokratsko delegirani) ugled intelektualcev dejstvo, kakor v deželah, kjer ni tako. Če je francoski model antiintelektualizma oprt na mnenjske tokove z obrobja, ki jih spodbujajo ekstremisti desnice in tudi levice, pa je ameriški (združenodržavski), kakor ga je analiziral Richard Hofstadter²⁹, fenomen *per se*: tesno je prepleten s samim jedrom ameriškega političnega konsenza.

28 Izraz sociozgodovina, ki pomeni nekaj drugega kakor socialna zgodovina – nenehno reflektiranje družbenih razsežnosti v raziskovalnih in demonstracijskih postopkih –, je utemeljil Gérard Noiriel. Gl. Noiriel, 2006.

29 Richard Hofstadter (1916–1970), ameriški (združenodržavski) zgodovinar in (javni) intelektualec, sin judovskega emigranta in nemške protestantke. V času študija filozofije in zgodovine (pod mentorstvom Juliusa W. Pratta na Univerzi v Buffalu) je postal radikalnejši in konsekventnejši mislec družbenih dogajanj (srečanje s Heglom in Marxom). Doktoriral je na Columbia University s temo analize socialnega darvinizma. Nekaj časa je bil član komunistične stranke, iz katere pa je ob razširjajoči se vednosti o strahotah montiranih moskovskih procesov in ob Stalinovem paktu s Hitlerjem (1939) izstopil, razočaran tudi zaradi »antiintelektualizma«
v komunističnih vrstah. Odrnil se je od politike in se temeljito posvetil študiju Bearda, Webra, Mannheima, Adorna in drugih avtorjev. Po drugi svetovni vojni je postal profesor ameriške zgodovine na Columbi in – še vedno vpet v sredinsko levo epistemično in politično orientacijo – napisal vrsto knjig, ki so postale klasika (pripadal je t. i. »konsenzualnim zgodovinarjem«
). Njegova stilistično izostrena dela kritično opazujejo in analitično preiskujejo različne aspekte ameriške družbe (diskurz, stile pripovedi, populizem, po-

Richard Hofstadter, ki svojemu interdisciplinarno zastavljenemu pionirskemu delu na področju obravnavane teme dotlej razpršenih impresionističnih mnenj o tem, kaj je in iz česa je antiintelektualizem (v kontekstu ZDA, z naslovom *Anti-Intellectualism in American Life* (New York: Alfred A. Knopf, 1963), pravi »osebna knjiga« prejkone »impulzivnega značaja« (seveda pa njegovo delo ta retorični topos skromnosti v več smereh presega), se tematike loteva skozi 4 kontekste: religioznega, političnega, ekonomskega in izobraževalnega (gl. sliko 7). Ti konteksti so zanj perpleksni in ireduktibilni, med seboj se razlikujejo v samih temeljih; potemtakem imamo – po Hofstadterju – opraviti s štirimi diskurzi, s štirimi diskurzivnimi strategijami, ki jih ni mogoče zvesti drugo na drugo, posledica česar je, da homogenizirana zgodovina na njihovi podlagi ni mogoča (razen s hibridizacijo in nekoherentno integracijo). Za razliko od antiintelektualnih manifestacij pa so tu – v navedenih štirih sferah – tudi družbeno sicer bistveno manj operativne, a kognitivno neprimerno bolj potentne intelektualne operacije, ki potekajo v vseh štirih registrih (religioznem, političnem, ekonomskem in izobraževalnem), ki pa ostajajo manj opazne, saj so nepopulistične in omejene na tisto ozko plast ljudi, ki niso vodljivi in se ne podreajo antiintelektualnim figuram, torej a priori ne sprejemajo argumenta avtoritete.

Če se antiintelektualizem pri R. Hofstadterju pojavlja v različnih pojavnih oblikah – med njimi je značilna njegova večja razvidnost ob družbenih polemikah in konfliktih, kar smo omenjali tudi kot spoznanje Pascala Balmanda (1992) v zvezi s francoskim antiintelektualizmom, se pravi ob idejnih bojih,³⁰ a tudi v politično-ideološko motiviranih intervencijah – in znotraj različnih družbenih razredov, lahko iz tega razberemo, da preči družbeno tkivo kot nevidna ali (vsaj do Hofstadterjevih študij) neopazna strukturna sestavina ameriške mentalitete.

Bolj kakor v svoji monografiji, kjer je zastavljenih vrsta dilem in očrtanih več perspektiv za prepoznavanje in konceptualizacijo antiintelektualizma (in provincializma), pa je avtor na vprašanje, kaj zanj antiintelektualizem dejansko je, odgovoril v članku z naslovom »The Paranoid Style in American Politics«, ki ga je objavil v *Harper's Magazine* novem-

litične strategije, iracionalne družbene sile ipd.), za katero meni, da je bolj »demokracija sokrivde« kakor »demokracija bratstva« (Césari, 1988: 29, 31). Danes velja za ikoničnega zgodovinarja politične kulture in pionirskega raziskovalca več področij ameriškega življenja. Gl. Stout Baker, 1985; Césari, 1988; Brown, 2006.

30 Pri tem se antiintelektualizem nemalokrat kaže kot usedlina idej, ki se z mnogoterimi poenostavljnimi prilastitvami sčasoma razredčijo v obča mesta, ki – prav zaradi obče razširjenosti, ne pa zaradi vsebinske relevance ali konsistence – postanejo učinkovita kot demagoško sredstvo za nepogojno pobijanje nasprotnika.

Figure antiintelektualizma

se stilno opirajo na:

- argument avtoritete (*nadrejeni ali pooblaščen subjekti ve več in ve boljše*)
- podpuhovanje strahu (*preveč znanja škodi*)
- normativnost znanj in spoznanj (*obstaja meja spoznanj, prekoračiti jo, je nevarno*)
- blokiranje, onemogočenje samostojnega, suverenega in kritičnega mišljenja ter argumentacije z različnimi sredstvi (*cenzura, promocija mediokritete in zaslug*) in strategijami (*homogenizacija mišljenja, spodobnost, znani na pamet velja več kakor misliti; krinka je nezaželena, subverzivna*)
- nezmožnost uvideti družbo kot sistem in zgodovino kot zapleten proces družbenih razmerj in omrežij in ne kot linearni vektor nacionalnega uverenja izbranih dogodkov (*historizem*) ali le kot rezultat individualnih dosežkov (*veliki močje delajo zgodovino*)

1. v religioznem registru	2. v političnem registru	3. v ekonomskem	4. v izobraževalnem
<ul style="list-style-type: none"> - nevrpljiva in uhitarjavna avtoriteta (Bog) določa norme in meje spoznanj - mistifikacije, ki vzpostavljajo dualizem med razumskim (nepopolno) in emocionalnim, srčnim (popolnejše) - evangelijski duh sproti spodbuda sekularno intelektualno delo, avtoriteto 	<ul style="list-style-type: none"> - pooblaščen (parlamentarne, demokracijske oblike vladavine) ali amodelegirana (vtokratske oblike vladavine) avtoriteta določa norme, meje spoznanj, nadzoruje delitev sredstev za raziskovanje in izobraževanje - populistične strategije oblikovanja javnega mnenja 	<ul style="list-style-type: none"> - tendenca, da trg dikta družbeno življenje, kar se lahko sprevrže v tržno diktarstvo (postojata, ki zaslužijo ljudi in jih podredi doksi) - devalvacija nepotrone in ne takoj uporabne intelektualne dejavnosti - stopnjevana prisila: čas je denar 	<ul style="list-style-type: none"> - togost, subparnost v stimuliranju mišljenja - nadzor nad pedagoški vsebinami, prepisovana selektivnost v izboru - meje v izobraževanju (notvrazni ljudi v polievne osebe) - mnemonično-sholastična transmisija znanja, ki ne spodbuja intelekta, kritičnega mišljenja in usvajalnosti

Slika 7: Figure antiintelektualizma (po Hofstadter, 1963 in 1965; Balmand, 1992; Kramberger, 2003 in 2007).

bra 1964, naslednje leto pa je izšla istoimenska zbirka esejev (gl. Hofstadter, 1965), ki problematiko nadalje preiskuje in elaborira. V teh besedilih prikaže stilne rabe paranoičnih načinov izražanja, ki jih ima za značilne antiintelektualne strategije, saj nadvse učinkovito in dolgotrajno blokirajo mišljenje ljudi in jih obenem prestrašijo, da si ne upajo niti misliti niti javno spregovoriti.³¹ Avtor rabe političnih retoričnih figur, katerih politični cilj je zastraševanje ljudi, poveže s politično psihologijo družbe in s koncepti, sposojenimi iz socialne psihologije, psihoanalize, literarne kritike in antropologije.³² Tako prikaže, kako je antiintelektualizem preniknil v vse pore ameriške družbe in postal neopazen del nacionalne izkušnje.

Če so se evropske univerze in druge izobraževalne ustanove, kakor jih vidi Hofstadter (1963), razvile s pomočjo nenehne skrbi za svojo avtonomijo in iz notranje družbene potrebe (kar je bilo mogoče zato, ker so bile ustanovljene zaradi potrebe, da bi organizacijsko povezali že ob-

31 Več o politiki strahu in njenem medijskem razpečevanju v knjigi sociologa Davida L. Altheiderja, 2006.

32 Ekscesen primer rabe paranoične (antiintelektualne) retorike je *makartizem* v 50-ih letih 20. stoletja v ZDA, ko se je v političnem diskurzu in v diskurzu nekaterih medijev pojavila tendenca, da bi to, kar je bilo dotlej razmeroma neškodljivo zdravorazumsko karanje intelekta, postalo bolj sistematično orožje z zlohotnimi nameni, uperjeno zoper intelektualce in intelektualke ter njihova dognanja. O nadzorovanju intelektualcev, zlasti antropologov, s strani FBI v obdobju hladne vojne gl. Price, 2004; o križnem opajanju Hofstadterja s spoznanji iz različnih disciplin gl. Howe in Finn 1974.

stoječ in razmeroma razvit sloj intelektualcev), pa so se ameriške univerze in izobraževalne inštitucije razvile iz zunanjih zahtev družbe, zaradi česar naj bi bile bistveno šibkejše in dolgo časa tudi materialno labilne (cf. po Césari, 1988: 38). Univerzitetne administracije so si – tako Hofstadter – znotraj te šibke zastavitve pridobile veliko moč in s tem prispevale k atmosferi puritanizma in utilitarizma, ki je intelektualne preokupacije potisnila v defenzivo in v ozadje (ibid.). Tako ameriški antiintelektualizem po Hofstadterju izvira iz te partikularne situacije, v kateri zadeve potekajo pod pritiskom vsebine rekla *time is money*, zaradi česar v ospredje nenehno prihajajo oportunisti in prilagodljiveži, kritični intelektualci – in takšni bi morali biti vsi, saj je *condition sine qua non* intelektualnega in znanstvenega dela v zmožnosti razdreti kopreno obče-ga mnenja – pa so sprejeti slabo (ibid.). Zaradi teh pritiskov, ki jih večina mladih ljudi ne zdrži, meni Hofstadter (1953), je na izobraževalnih inštitucijah najbolj razširjen konformistični habitus, ki je hkrati simptom in nosilec antiintelektualizma.

Hofstadter na analitičen način, ki je povzet v avtorjevem kompleksnem pogledu na družbo, ne da bi ga skušal skržiti z uporabo tehnik ali metod za izmero njenih izoliranih segmentov, pokaže, da je antiintelektualizem zapletena tema, ki je ni mogoče ujeti v preprost obrazec ali formulo, saj se zlahka ne ukloni definiranju; njena znamenja išče v kompleksu zgodovinskih razmerij, v raznoterosti drž, obnašanj, idej in vsakdanjih praks, pri čemer nakaže, da je skupna antiintelektualna nit vseh naštetih »nezadovoljstvo in sumničavost do življenja razuma in do tistih ljudi, ki to življenje reprezentirajo, in dispozicija, zaradi katere se nenehno zmanjšuje pomen tega življenja« (1963: 7; tudi 24–51 – II. poglavje, ki govori o »nepopularnosti intelekta«). Avtor tudi posebej poudarja, da znotraj horizonta intelektualizma, ki spoštuje intelektualne konvencije in argumentacijsko koherentnost, ni in ne more biti antiintelektualnih besedil, polemik, kritik ali procedur; te so zmerom poseg od zunaj, izvirajo iz okolja nepertinenc in iz razlogov, ki intelektualni problematiki niso blizu (velikokrat gre za anahronizme ali reificirane zamisli, tudi *ekspertize* ima za mišljenjske ovire). V tem smislu je antiintelektualizem lahko tudi stranski produkt nevsebinskih, nespoznavnih ali kašnih drugih namenov kritika.

Kakor smo videli pri francoskem in ameriškem modelu antiintelektualizma, obstaja pri obeh določen nabor mehanizmov in konstant, ki regulirajo njegovo spontano delovanje in učinkovanje v družbenem kontekstu. Te mehanizme bi bilo mogoče primerjati in soočati z različnimi konteksti (v prostoru in času), a vendar to na tem mestu ni mogoče.

Kot inherentna (nereflektirana) podlaga intelektualnih ustanov in sistemov je antiintelektualizem multiformen in prilagodljiv sistem, ki ni vselej opazen in neposredno razviden – na vsakdanji ravni so njegove procedure celo običajna in razmeroma neopazna praksa –, takšen postane le v kriznih razmerah.

Zdaj, ko smo si ogledali nekatere kontekste in figure antiintelektualizma, poskusimo s pomočjo Pascala Balmanda (1992: 40–42) sistematizirati nekaj aspektov antiintelektualizma, ki so konstante antiintelektualnega *modus loquendi* in *modus agendi*:

Intelektualci so oddaljeni, odtujeni od konkretne realnosti, vsakdanjega življenja in akcije. Gre kajpak za družbeno reprezentacijo v antiintelektualnih diskurzih in govoricah, katere namen je sproducirati videz, meglo oz. nepresojni ekran, saj je tisto, česar se antiintelektualci najbolj bojijo, prav vitalna zmožnost intelektualcev, da intervenirajo v konkretno realnost (Émile Zola je dober primer; Salman Rushdie prav tako), se pravi njihova sposobnost delovanja in aktiviranja v vsakdanjem, človeškem svetu. Zaradi te »nevarnosti«, ki ima potencialno moč spodnesti obstoječi režim, je treba intelektualce prikazati kot *jalove, sterilne* in aktivnosti nezmožne družbene agense, ki živijo v iluzornem svetu abstraktnih znamenj in nimajo pojma o resnici oz. resničnosti.

Intelektualci se zatekajo k utopiji, plehkim racionalizmom in lažnim univerzalizmom. S to družbeno reprezentacijo antiintelektualci ustvarjajo družbeno reprezentacijo dvomljivega in sumljivega kozmopolitizma, ki naj bi imel tendenco razvodeneti nacionalno identiteto. Takšne reprezentacije imajo namen vreči senco in negativno konotacijo na mednarodne dosežke in spoznanja, ki bi se utegnila razhajati z vernakularno resničnostjo ali sprožiti kritična razmišljanja o njej in njeni domačijski samozadostnosti. Kritična perspektiva bi namreč utegnila »izkoreniniti« ljudi iz njihovih samoumevnih položajev kot pripadnikov nacije.

Neodgovorni intelektualci s svojo aroganco in kastno vzvišenostjo prezirajo množice, četudi se v resnici delajo, da jih vodijo. Zaradi mobilizacijske moči je treba – in to antiintelektualci nagonsko vedo – pretrgati stik med intelektualcem in njegovim kolektivnim oz. socialnim zaledjem. To je mogoče narediti tako, da ga, antiintelektualni strategiji ustrežno, razglasiš za nelegitimnega, nekompetentnega vodjo, za zapeljivca in slabega »pastirja/pastorja«, ki naj bi lahkoverno množico vodil v prepad/propad, pri čemer pa naj sam v svoji domnevni buržoazni zleknjenosti ne bi nič tvegal. Vloga antiintelektualnih družbenih reprezentacij je v tem primeru ta, da ljudi preplašijo in zmedejo njihove kriterije, da ti ne znajo več razločiti intelektualca od šarmantnega šarlatana. Ko je to

doseženo, si ljudje ne upajo več pridružiti skupini, saj so dezorientirani in dezinformirani, s tem pa je intelektualna mobilizacijska sila po pričakovanjih (antiintelektualcev) okrnjena ali izničena.

Intelektualci niso samo družbeno nekoristni in nepotrebni paraziti, ampak tudi škodljivi. Diskurz in procedure neoliberalizma odlično izkoriščajo to antiintelektualno sestavino občega mnenja, saj se nanjo lahko oprejo pri zapiranju javnih šol in ukinjanju financiranja javnih služb s strani države. Sicer ta reprezentacija, ki se opira na zoorasistično primerjavo, s svojo precizno retoriko obuja zelo temen antisemitski register iz evropske zgodovine 20. stoletja. In prav tu se zopet razkriva imaginarna oz. fantazmagorična zlitost antiintelektualizma in antisemitizma.

Po vsem povedanem se zdi, da je fenomen antiintelektualizma v sodobnih družbah močno prisoten in subtilno vtkan v vse družbene sfere, z novo neoliberalno ideologijo pa še dodatno spodbujen. Nenehno latentno prisoten je tudi v številnih slojih intelektualnega sveta in običajno privre na plan, ko se družbene razmere zaostrijo, saj si ob takšnih priložnostih laže najde politični izraz in socialno afirmacijo. Mehanizmi diabolizacije in stigmatizacije intelektualcev in – v manjšem obsegu, a zgolj zato, ker jih je v javni sferi manj, a zato bolj agresivno in ultimativno – intelektualk so integralni del znanih procesov (univerzitetnih in podobnih čistk, individualnih ali skupinskih pregonov intelektualcev ali raziskovalnih ekip, novinarjev, ki so načeli neljube teme itn.). Z ohranjanjem antiintelektualizma bodisi na latentni ali na virulentni ravni napreduje in se krepi učinkovanje ideologije večne nespremenljivosti in nenehne devalvacije ideje kulture vprid ideje o pozitivni vrednosti narave, spontanosti, intuicije, se pravi ideologije, o kateri dobro vemo, da ne vodi v svet demokratičnih vrednot in pravic človeka in državljana (Balmand, 1992: 42).

Spoznavanje in spoznavni procesi v formalnem in neformalnem izobraževanju

Izobraževalni sistem ni osamljen, družbeno izoliran sistem, ampak ena od strukturnih sestavin družbene realnosti. Kot tak sprejema (včasih tudi zavrača)³³ družbene tokove okolja, v katerem je, in je obenem tudi vzrok in učinek mehanizmov strukturiranja družbe, v katero je postavljen. Prav tako je tudi izobraževanje zapletena, obsežna in odprta kategorija, ni je mogoče zamejiti ali reducirati na ozko področje uradnega

33 Zavrnitve in suverene odločitve izobraževalnih ustanov v razmerju do oblasti, kadar jih te zmorejo izpeljati, povečujejo njihovo avtonomnost v družbenem prostoru.

izobraževanja in dokončanja šol (pridobitve papirjev, tj. diplom, certifikatov, potrdil ipd.). Individualno in socialno ga, zlasti tedaj, ko sega čez okvire uradno priznanih, formaliziranih institucij, poganja veliko bolj temeljno prizadevanje ljudi, da bi svoje mesto in delovanje v svetu razumeli, da bi svoje izkušnje in spoznanja na tak ali drugačen način implementirali v prakso, a tudi, da bi jih na čim bolj učinkovit način prenesli na svoje bližnje. Izobraževanje torej obsega skupek različnih fenomenov kulturne transmisije, od katerih se jih le nekaj odvija v uradnem šolskem okolju.

Transformativna razsežnostjo izobraževanja je prav v poseganju v realnost. Ta razsežnost je obenem *spoznavnega* in *političnega* reda (seveda ne v smislu strankarskega opredeljevanja, ampak v pomenu *le politique* – čuta za skupnost in skupinske dosežke)³⁴, skozenjo pa se prek neformalno, še zlasti informalno pridobljenih znanj in veščin, ki se vpisujejo v državljanske habituse, odpira prostor za individualno (a tudi skupinsko) ustvarjalnost, medtem ko ostaja znotraj formalnih izobraževalnih praks, katerih osnovni namen je reprodukcija že znanega, tj. institucionaliziranega znanja, ta prostor ožje zamejen ali pridržan – če sploh – le za nekaj izbrancev in izbrank.

Četudi – na ravni splošnih reprezentacij – formalno izobraževanje velja za najpomembnejše, je vendarle tudi jasno, da visoko vrednotenje formalnega izobraževanja in izobraževalnih moči (potencialov) nujno izhaja iz totalnosti vseh preteklih in sedanjih družbenih in socio-historičnih razmerij v določeni skupnosti. Razmerij, ki jih skupnost kot taka vzpostavlja s seboj, s svojo preteklostjo in sedanjostjo, s svojimi članicami in člani, z njihovim delom in prizadevanji, s praksami, spoznanji, z invencijami, potemtakem s skupnimi arhivi vsega navedenega in s tistimi razmerji, ki jih posamezni člani in članice vzpostavljajo med seboj v interakcijah, in še s spoznanji in z dognanji, ki so jih člani in članice skupnosti dosegli v preteklosti in jih dosegajo v sedanjosti. V tem smislu je teža neformalnega (predvsem informalnega) izobraževanja povsem enakovredna in komplementarna teži formalnega izobraževanja, saj brez

34 Razlikovanje med *politiko* (*la politique*) in *političnim* (*le politique*) je zelo pomembno in deluje kot sprožilec državljskega delovanja. Medtem ko je *politika* skupek spretnosti, ki so potrebne za dobro funkcioniranje političnega sistema, v katerega se vpisujejo, in tudi projekt, katerega namen je povezan s skupkom državljskega, družbe in izvajanja družbene pogodbe, se *politično* nanaša na snop socialnih struktur, konceptov in organizacijskih načel življenja v državljski sferi in državi. Gre za dejanski temelj vladajočega sistema, oblasti in moči, ki iz njega izhajajo. Politično v najširšem pomenu je čut za skupnost, je dejanska infrastruktura naših družb (ta pa nikakor ne bi smela biti zgolj politika v ožjem pomenu; kadar ni tako, je to anomalija političnega polja), pri čemer nacionalna država za zdaj še vedno ostaja garant za njen obstoj in delovanje. Cf. Balibar, 2001/2007.

drugega ni elementarne podlage znanj, brez prvega pa v družbi ni niti razvoja oz. nadaljnje elaboracije spoznanj niti družbene dinamike, ki je potrebna za spremembe (Van de Velde, 2004: 84–89). Zdi se, da ni in ne more biti poenostavljenih opredelitev koncepta neformalno pridobljenih znanj, saj bi to *eo ipso* pomenilo, da steriliziramo njegove mnogotere izkušnje in poti. Tako se zdi varneje izhajati iz široke platforme pedagoških in didaktičnih izkušenj, ki merijo na neformal(izira)nost.

Če imamo spoznanja, skupaj z mentalnimi orodji, koncepti in drugimi instrumenti, ki omogočajo in spodbujajo misel, za dinamične (in ne statične) elemente,³⁵ ki znotraj izobraževalnega procesa in njegovih interakcij, še bolj pa v okviru neformalnega pridobivanja znanj, kjer je okvir delovanja manj rigiden oz. bolj sproščen, ljudem nudijo opornice za mišljenje, potem nam je jasno tudi, da spoznanja ne morejo biti sama v sebi dovršena dejstva, sicer bi izgubila svojo ključno, inherentno dialektično sestavino, ki je tako rekoč podlaga in prvi pogoj za samo spoznavanje. Kakor pravi Paulo Freire (1978: 63), proces spoznavanja izvira iz permanentne refleksije praks, ki ljudi integrirajo v realnost. Način delovanja, kjer so izkušnje ljudi, njihove prakse in spoznanja sama del refleksije, problematizacije, racionalizacije in preiskovanja, krepí interpretativne in ustvarjalne potenciale ljudi, ljudem pa omogoča, da teoretične rešitve, ki nastajajo na podlagi praktičnih problemov, dvignejo na zahtevnejšo raven. V tako zastavljenem modelu ne more biti prostora za enosmerno pedagoško predavanje iz uvoda v to in to, prav tako ne branj zahtevnih tekstov zgolj z namenom, da bi jih brali – preprosto povedano: ni prostora za infiltracijo antiintelektualizma, saj je ta spremljevalec neživljenjskih strategij in dogmatičnih akomodacij. Tu sama znanja, ki so nastala na podlagi racionalizacije ljudskih praks, ključnih dogodkov, izmenjave izkušenj itn., nenadoma pridobijo svojo spoznavno razsežnost.

Tematizacija lastne mišljenjske pozicije sproži v človeku proces denaturalizacije in kritike spontanističnih kriterijev, ki so morebiti še pred kratkim vodili njegovo misel. Gre za to, da se zave svojega mesta izjavljanja oz. da to mesto uzre in reflektira, kar povzroči preskok iz doksolskega »prežvekovanja prežvečenega« v spoznavni proces, ki nima konca in ki zaradi odmika od prejšnje konstelacije začenja prepoznavati antiintelektualne ovire, v katere je bil njegov um še trenutek prej vkljenjen. Tega procesa (pravzaprav gre za informalno pridobivanje znanj in spoznanj) praviloma ni mogoče vključiti v učne načrte šolskega izobraževa-

35 Kolikor niso statični, se tudi laže izogonejo antiintelektualnim pastem, ki vznikajo prav iz družbene *stasis*.

nja – ti ga kvečjemu ovirajo –, sodi pa med procese in razmerja, v katere se človek zaplete zaradi svoje prisebnosti, kadar je priseben in uporablja svoj intelekt.

Neformalna pridobivanja znanj, ki potekajo zunaj utečenih konfiguracij, vrednostnih hierarhij in institucionaliziranih okolij, so v tem oziru korektivni normativnih oz. formalno pridobljenih znanj, ki ne prestandejo dobro preizkusov realnosti. Skozi procese neformalnega pridobivanja znanj prihaja do novih spoznavnih pridobitev, ki (še) niso, a bodo bržkone intergirane v formalizirane sisteme. Podobno kakor ljudsko izobraževanje (deloma se z njimi tudi prekrivajo) so tudi neformalno pridobljena znanja *de facto* politični in državljanski odgovor na socialne neenakosti in disrupcije – na družbeno diskriminacijo, segregacijo, na ekonomsko ali kako drugo izkoriščanje, na kulturno odvisnost in politično dominacijo, na monopolizacijo vednosti in intelektualnih procesov. Z njihovo pomočjo, saj ponujajo vrsto izvirnih metodoloških referenc in napotkov za družbene prakse, ki pri ljudeh spodbujajo kognitivno, pluralno in dinamično uporabo znanj, se ljudje emancipirajo istočasno na osebni in kolektivni ravni, prek česar postanejo sami zmožni identificirati in analizirati razloge, vzroke in posledice tistih družbenih fenomenov, ki so privedli do manifestacij neenakosti in drugih anomalij v družbeni, ekonomski in politični konstituciji.

Transformacije izobraževanja, antiintelektualizem, neoliberalizem in sodobni svet

V radikalni transformaciji izobraževanja, ki jo je predpostavil Paulo Freire (1967/1969; 1968/1970),³⁶ za njim pa naprej diverzificirala in elaborirala vrsta drugih učenjakov in učenjakinj (Giroux, 1992; McLaren, 2001 in 2010; Corol, 2004; Brown in Strega, eds., 2005 etc.; intervju s Petrom McLarenom gl. v Sardoč in McLaren, 2001), se proces spozna-

36 Za tukaj razgrnjen pogled je največja (epistemična in hevristična) vrednost – poleg seveda vrste drugih manjših praktičnih inovacij – Freirove zapuščine prav v premestitvi celotnega fokusa (epistemičnega horizonta) iz enostranskega metodološkega monizma, ki spodbuja hierarhične odnose in solipsistične rešitve, v pluralen metodološki relazionem in procesnost dogajanj ter spoznavanj (dva od Freirovih pogosto navajanih citatov merita prav na to relacijsko, mrežno pomensko strukturo: »Nihče nikogar ne uči, nihče se ne uči sam; ljudje se učijo med seboj s pomočjo sveta« in »Ločena od prakse se teorija spremeni v preprost verbalizem. Ločena od teorije praksa ni drugega kakor slep aktivizem«. (Freire, 1970; cf. po Torres Novoa, 1978: 85.) Revolucija je v spremenjenih razmerjih (gl. tudi sliko 8). Iz njegovih zastavkov in njegove prakseologije je popolnoma jasno, kar med drugimi avtorji zahteva, denimo, tudi Pierre Bourdieu, da je pogoj za vstop v relacijski način mišljenja na eni strani zmožnost agensov za kritično refleksijo, na drugi pa prelom s substancialističnim načinom mišljenja (zdravorazumarskimi binarizmi, ukvarjanje s stvarmi in stanji, namesto z razmerji in procesi itn.). Gl. Bourdieu 2004; Bourdieu in Wacquant, 2006: 57–63; cf. Kramberger in Rotar, 2006.

vanja začne v neposredni realnosti – v vsakdanjih praksah ljudi, ki skozi procesno refleksijo posameznic in posameznikov ter skupin postanejo opore za historizacijo osebnih izkušenj in razumevanje zgodovinskih dogajanj. V tako zastavljenem dispozitivu se toga imobilnost antiintelektualizma, ki zahteva sklenjen in selektiven nabor znanj in ki meni, da lahko *preveč* znanja ljudem škodi oz. da je dezinteresirano (nekoristoljubno) izobraževanje in razmišljanje potrata, postopoma – seveda skozi kontinuirane diskusije, akcije in refleksije akcij, ki vpletenim pomagajo odstraniti mišljenske ovire – umakne konsistentni intelektualni argumentaciji. Zaradi odločilne prepletenosti (in ne ločenosti) prakse in teorije, pri čemer teorija nujno izhaja šele iz refleksije prakse, po Freiru teorija sama zase ne more obstajati,³⁷ prav tako je tudi umeščanje *zgolj* teorije kot nekakšnega prerekvizita ali atributa posebej posvečenih in abstrakcije zmožnih intelektualcev povsem jalovo in v bistvu antiintelektualno početje *par excellence*, saj »teoretskega konteksta ne more biti, če ta ne izhaja iz dialektične spojenosti s konkretnim kontekstom, /.../ namreč, šele znotraj konkretnega konteksta smo lahko subjekti in objekti relacijske dialektike z realnostjo« (Freire po Torres Novoa, 1978: 85). Loïc Wacquant (2006: 175–182), ki meni, da je najbolj plodno tisto mišljenje, ki se umešča na sotočje dveh velikih tradicij, epistemološke in družbenokritične, na soroden način kakor Freire nazorno prikaže, kako družba, ki je prisebna, za svoj obstoj nujno potrebuje neprestan, aktiven in radikalen način preverjanja uveljavljenih oblik kolektivnega znanja in aktualnosti. Wacquant takšno živo kritično mišljenje, ki nenehno in sprti razkriva slabo premišljene (bolje: nemišljene) očitnosti in razgrinja obstranske družbene možnosti, ki so bile odrinjene, opuščene ipd., imenuje *topilo za dokso* (doksa kot občost, mnenje, predsodek).

Neoliberalna deregulacija družbenega in ekonomskega življenja, ki jo v evropskem kontekstu z vse večjo agresivnostjo občutimo v zadnjem desetletju, je po večinskem mnenju svoj »osvajalni« pohod po svetu začela že v 70. letih v deželah Južne Amerike (bolj verjetno je, da se je proces začel že prej – z zasedbo Irana in Gvatemale s strani Združenih držav –, 1953 in 1954).³⁸ Med »ustvarjalne« procedure deregulacije sodita uničenje države blaginje (pod krinko »umika države« iz vsega mogo-

37 »Praksa in teorija se intimno prepletata. Ni mogoče razmeti ene brez druge. Obe druga na drugo vplivata in se vzajemno določata. Naša dejanja pogojujejo naša spoznanja in istočasno naša spoznanja pogojujejo naša dejanja.« (Freire po Torres Novoa, 1978: 52–53)

38 Sumarni pregled in analizo preobrazb in reprezentacij dogodkov v drugi polovici 20. stoletja v evropskem kontekstu sta na podlagi raziskave medijev izdelala Igor Ž. Žagar in Primož Krašovec (Žagar in Krašovec, 2011).

čega) in vzpostavitev diktature »prostega trga« tako rekoč v vseh družbenih sferah. Vzporedno s tem se kot novi življenjski stili pojavljajo (oz. vračajo) socialni darvinizem (ki namesto argumentirane konfrontacije uveljavlja »uspeh« v karieri in bogatenju), obča kompetitivnost (namesto kolegialne solidarnosti), vsiljevanje tržnih kriterijev in komercialnih meril, ki s kvantifikacijo in redukcijo dela na ceno nadomeščajo vsebine in lastnosti, vsem družbenim poljem (namesto ohranjanja specifik, pertinenc in avtonomij posamičnega družbenega ali disciplinskega polja) in prekarnost v delovnih razmerjih in brezposelnost (negotovost, brez kompenzacijske infrastrukture, zaradi česar se ljudje v težkem eksistenčnem položaju spreminjajo v »rezervno armado kapitala«). Problem definicije besed in poimenovanj, ki jim neoliberalizem kot močna ideologija sprevrča pomene (mimogrede, redefiniranje slovarja je ena prvih strukturnih značilnosti, ki oznanjajo totalitarizem), ostaja; tako je denimo »svoboda«, ki ji – kakor ponazarja Zdenko Kodolja (2005: 320–321) – neoliberalizem daje prednost pred socialno enakostjo, pravzaprav svoboda (za fašizem) peščice uzurpatorjev, ki izvaja svobodi ljudstva diametralno nasprotna dejanja (cf. Giroux, 2005).

Polona Kelava in Maja Čadež v članku z naslovom *Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij* (2009), ki prikazuje učinke neoliberalizma v izobraževanju, lepo prikažeta najprej razlikovanje med liberalističnimi in neoliberalističnimi mehanizmi in pričakanji v razmerju do šolskih oblasti, nato pa opozorita na deformiranje odnosov med zaposlovanjem in izobraževanjem ter na povečevanje socialnih razlik kot posledic vdora neoliberalizma v slovenski družbeni prostor.³⁹

Antiintelektualizem kot oblika in orodje reprodukcije oligarhične diktature je enak kakor dominantna oblika kulturnega in izobraženškega življenja v zgodnjem 19. stoletju v okviru habsburške monarhije (predmarčno obdobje), le da imamo zdaj v srednje- in vzhodnoevropskem prostoru opraviti s »samostojnimi nacijami«, se pravi s provinca-

39 Avtorici to ilustrirata tudi skozi statistične podatke, dostopne za Slovenijo. Za primerjavo: v Franciji je revija *Les Inrockuptibles* (februar 2004, 429) objavila peticijo »Apel zoper vojno inteligenci« (»Appel contre la guerre à l'intelligence«), ki opozarja na množični napad s strani antiintelektualne vlade (Raffarinova vlada predsednika Chiraca) na vse izobraževalne sektorje, na politiko ubožanja in negotovosti, uperjeno proti vsem, kar ni neposredno uporabno in prodajljivo. Podpisalo jo je več kakor 80.000 ljudi. Leta 2002 je francoska vlada zamrznila javna raziskovalna sredstva in spremenila 550 pozicij mladih raziskovalcev za nedoločen čas v prekarne pogodbe. To je v Franciji sprožilo intelektualni beg možganov (predvsem v ZDA). Marca 2004 sta dve tretjini od 5000 raziskovalcev, vodilj institucij in laboratorijev, ki so vladi zagrozili z odstopom, če ne bo ukrepala korektno in umaknila svojih destruktivnih ukrepov, to tudi res storili.

mi nekdanjih metropol, ki so izgubile njihovo merilo realnosti in intelektualne kapacitete, ne da bi si kdaj izdelale svoje merilo ali se odprle za univerzalnosti. Stalinistične ali njim sorodne diktature v regiji v resnici niso bile tak tujek, kakor se poskuša prikazati, saj so le stopile na mesto fašističnih, novi režimi pa jih v svojih manirah vladanja zvesto kopirajo, obenem pa, kakor one, svoje vladanje razglašajo za »resnično demokracijo«. Novost je le ta, da je nekaj bolj kakor v brezbožnih časih v ospredju RKC, ki se vrača v vlogo, ki so ji jo vzele enako regresivne in moralkarske ideološke komisije. Izobraževalni sistemi so se znašli v stanju pred izzvanim razkrojem zaradi ravnodušnosti novih elit do kakršne koli vsebine (zato so te elite idealne zaveznice vseh regresivnih ideoloških konfiguracij, od rasizmov, fundamentalizmov do militarizmov »novega reda« ipd., ki jih imajo za primerna orodja za pacifikacijo prebivalstva, za odstranjevanje intelektualnih nevarnosti in intelektualcev, za vzpostavljanje »idejne« homogenosti, kar jim omogoča redistribucijo družbenih bogastev v svoj prid, seveda, kadar niso kar same vse naštetu in jim ni treba deliti oblasti in plena).

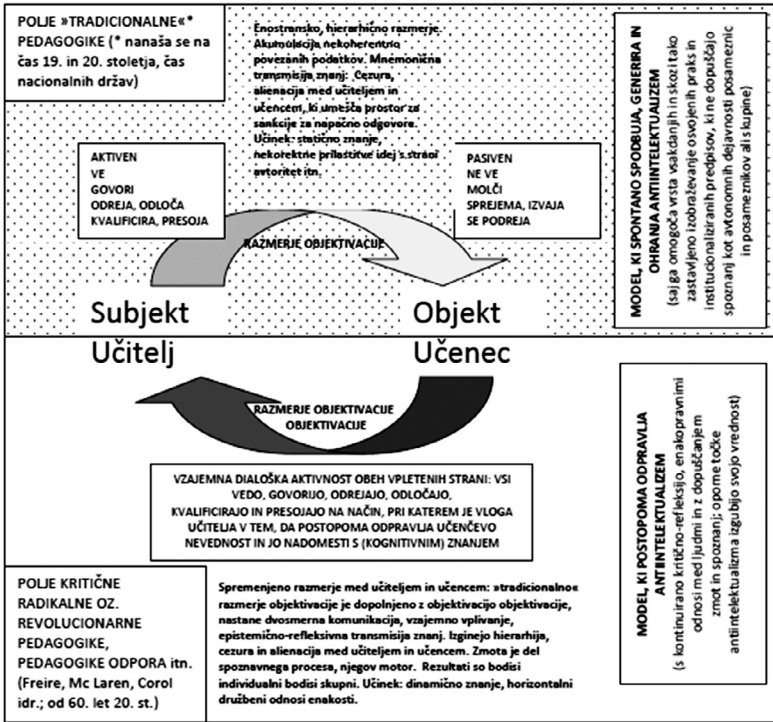
Nosilci družbene moči se v neoliberalnem dispozitivu umikajo iz izobraževalnega sistema kot javne službe in ideološkega aparata, ker niso zainteresirani za nikakršno izobraževanje populacije razen za urjenje v izvajanju cenenih del in pokorščini. Kolikor pa je posamezne okruške nekdanjih izobraževalnih sistemov mogoče lukrativno izkoriščati, pa jih je treba privatizirati oz. vzeti iz pristojnosti javnih oblasti. Za najbolj rudimentarno splošno izobraževanje (opismenjevanje kakor v Slomškovih časih) ostajajo zainteresirane le še mračnjaške ideološke formacije, ker jim takšna pismenost olajšuje indoktrinacijo najširših slojev prebivalstva. Vloga neformalnega izobraževanja bi se v kateri drugi vrsti družbe nemudoma povečala, postala bi ključna linija demokratične genealogije znanj, skozi bi se prenašala demokratična in svobodnjaška izročila, saj bi družba tako poskušala ohraniti svojo identiteto. Nenavadnost Srednje Evrope pa je ta, da so *oligarhična diktatura, podrejenost populacije, vdanost v usodo*, ki je posledica skoraj dvestoletne deindividualizacije (depersonalizacije), in *vrsta državljanских odsotnosti* – od državljanškega habitusa do intelektualne avtonomije – sestavine socialne identitete srednjeevropskih populacij, še posebej pa slovenske. Če bi se neformalno izobraževanje v teh razmerah klub vsemu aktiviralo, tako se zdi logično iz zgodovinske perspektive, ne bi imelo na voljo nobene emancipatorične vsebine.

Neoliberalizem ima vsekakor veliko skupnega z antiintelektualizmom, ki je starejša oblika popolne družbene arbitrarnosti, pragmatičnosti in udobnosti. Kakor antiintelektualizma tudi neoliberalizma ne zanima elaboriranje znanj oz. vednosti, še manj njuna kognitivna dimenzija, pač pa le izhodiščni vložek in končni dobiček ubrane strategije. Kakor antiintelektualizem bi tudi neoliberalizem rad družbam in skupnostim podtaknil svojo doktrino kot set nerazločljivih in naturaliziranih vrednot, kakršne učinkujejo in delujejo na verovanjski ravni, ki naj bi vrh tega bile še neizogibne, obigatorne in nevprašljive. Prav tako kakor antiintelektualizem želi tudi neoliberalizem z majhnim vložkom in energijo (zgolj z na hitro pridobljenimi kompetencami in aplikacijo brez temeljnih raziskav in dolgoletnih študij) iztržiti čim večji dobiček. Podobno velja za neoliberalno premestitev javnih dobrin v zasebno sfero (in transfiguracijo javnih financ v privatno lastnino), ki seveda spominja na antiintelektualno *antijavno* tendenco k oblikovanju zaprtih krogov oz. klik in delitev sredstev zgolj preverjenim brez javnih pojasnil in argumentacije, ki je precej starejša od neoliberalizma (neoliberalizem te stare *nejavne* strategije preprosto prevzame, legitimira in legalizira). In še bi lahko naštevali, pa za zdaj recimo le, da je srednjeevropski prostor, v katerem je kronični oz. endemični antiintelektualizem zelo močna mentalna paradigma, odličen teren za uspešno invazijo neoliberalizma in za razkroj že tako malo koherentne družbe, saj se strukturno izredno dobro ujemata (cf. Kramberger, 2003).

Med antiintelektualne procedure, ki v močno antiintelektualnem prostoru – srednjeevropski prostor je zaradi socio-političnih in zgodovinskih specifik pretežno prav tak – nemalokrat povzemajo videze ali vulgarne reprezentacije intelektualnih procedur, sodi tudi ustvarjanje videza socialne dinamike tam, kjer zaradi strukturnih aporij, cenzur in ponotranjenih ter naturaliziranih samocenzur, implicitnih v vrsti utečenih praks v izobraževalnem in družbenem sistemu, te dinamike ni. Na njenem mestu vlada mehanična – sebi identična in samodejna – transmisija konformizma, ki naj bi prek privilegirane osebne pozicije posameznika ali posameznice zagotavljal »primernim« osebam zasedbo najvišjih pozicij v družbi (s čimer se zakrije delovanje interesnih skupin in klik), s čimer naj bi bila naturalizirana in dosežena prilagoditev populacije na družbeno neenakost.⁴⁰ Naturalizacija konformistič-

40 Obe knjigi, ki sva jih napisala Drago B. Rotar in jaz (Kramberger in Rotar, 2010 in 2011), si skozi študije primerov preteklih in sedanjih dogajanj prizadevata prodreti v jedro in manifestacije tega *antiintelektualnega* in *nemišljenega*, ki delujeta kot močna epistemološka ovira za mišljenje, ter ju pripeljati v vidno polje, kjer bi ju bilo mogoče reflektirati.

nega habitusa in prenosa ustvarja lažno, površinsko dinamiko osebnih spopadov in obračunavanj, ki prikrivajo precej bolj sistematične in daljnosežnejše okultne politične prakse. Antiintelektualizem seveda ni nevtralna ali obstranska stvar, je tisto grobo in nasilno jedro konformizma tako rekoč v sleherni zastavitvi in projektu, ki preži v zasedi in na izvedbo projekta učinkuje z dvojno cenzuro: na eni strani blokira mišljenje in refleksijo, na drugi pa zaustavlja akcijo (prevedbo spoznanj v prakso), zato ga je mogoče izluščiti in postopno odstraniti iz varnega domicila le z vztrajanjem pri kritično-refleksivnem mišljenju in s sprotno racionalizacijo praks, dejanj in izjav posameznic, posameznikov in skupin (gl. Rotar, 2004b in 2004c).



Slika 8: Antiintelektualni in kritično-refleksivni (intelektualni) dispozitiv skozi razmerje učitelj – učenec (po: Freire 1969 in 1970; Bourdieu 1970, 1984, 1989, 2002; Rancière, 2005; Kramberger, 2009).

Na zgornjem delu slike 8 je v polju (s pikčasto podlago) prikazan dispozitiv »tradicionalnega«⁴¹ mnemonično-sholastičnega (*ex-cathedra*) poučevanja oz. pridobivanja znanj (cf. Kramberger, 2007 in 2009), v katerega dispozitivu je razmerje med učiteljem in učencem hierarhično in togo, te togosti, ki mladim pretežno ne more odpirati svetov in jih usposobiti za mišljenje, ga razbremeni šele šola, ki dopušča odnose enakopravnosti in učensko objektivacijo učiteljske avtoritete. Seveda je funkcija, pripisana učitelju v polju »tradicionalne« pedagogike, spektakulska ter relativna in ne ustreza povsem denominacijam, ki jih učitelju (na sliki 8) pripisujem. »Tradicionalni« učitelj je v znanje posvečen, aktiven in kvalificiran le v razmerju do svojih učencev, v razmerju do nadrejenih instanc pa je sam v vlogi objekta/učenca.

Razmerje med subjektom in objektom oz. učiteljem in učencem, ki ga vzpostavljajo kritična teorija s Habermasom (1985) na čelu, pa različne oblike pedagogik odpora, začeni s revolucionarno pedagogiko, je novo in revolucionarno samo na sebi: enostransko delovanje se odpre tudi za povratni vpliv učenca na učitelja, prek česar je vzpostavljen enakopraven dialog, ki subjektivira in modificira oba udeležena in šele vzpostavlja pogoje in odpira možnost za spoznavni proces.⁴² Pierre Bourdieu (2002 in 2004) je takšnemu delovanju rekel *objektivacija objektivacije*, ki je potrebna, da si pridemo na jasno z dvojnimi delovanjem predmetne konstrukcije (družbena znanost je družbena konstrukcija družbene konstrukcije). S tem se razkrije, da konstrukcija raziskovalnega predmeta ni kaka nevrprašljiva danost ali že kar vnaprej objektivno dejstvo, ampak področje boja za interpretacijo. Učitelj oz. raziskovalec je sam del sveta in je kot tak ujet v svet, ki ga skuša objektivirati. Zaradi te ujetosti sam na predmet prenaša tiste intelektualne premise, tokove in prisile, katerih del je – to pa ni brez družbenih učinkov (gl. Bourdieu, 2004: 135–168). Zato je potrebna objektivacija objektivacije.

Številna dela in študije navajajo bogato gradivo o znanjih, pridobljenih zunaj uradnih izobraževalnih ustanov (gl. Brown in Strega, eds., 2005 s pripadajočo literaturo). Matthias Finger in Jose Manuel Asun (2001), ki v zapleteni sofistifikaciji in vse večjih in vse bolj togih prisilah uradnega izobraževalnega sistema vidita neprivlačnost za ljudi, ki jih ta-

41 Izraz »tradicionalna« je nezadosten – v razsežnosti Hobsbawmovih in Rangerjevih spoznanj o invenciji tradicije (Hobsbawm in Ranger, eds., 1997), a v obči rabi. Za nekaj definicij »tradicionalnega« izobraževanja gl. Dasen, 2000: 113–114. V svojem članku z njim merim predvsem na izobraževalne metode, ki so nastale v 19. stoletju v okviru nacionalnih držav in kot take večinoma sledijo sorodnemu vzorcu, kjerkoli že.

42 Glej citat Habermasa (1985: 106) o medsebojnem vplivanju subjekta in objekta v članku Kolenc Gregorič in Kramberger v pričujoči monografiji.

kšen dispozitiv odvrča od želje po znanju in obiskovanju ustanov, v pretes jemljeta Illichove pedagoške ideje neformalnih (in informalnih) izobraževalnih poti, po katerih je *učenje nasprotno šolanju, veselje nasprotno manipulaciji in odgovornost nasprotna nadzorovanju*.

Neformalni epilog

Ezra Pound v enem od svojih lucidnih esejev (pravzaprav gre za kratko besedilce z naslovom *Država/The State*, napisano leta 1927; gl. Pound, 1973: 214–215), polnih analitičnih vpogledov v naravo stvari in institucij, govori o prehodnih, trajnejših in permanentnih dobrinah oz. dosežkih družbe, pri čemer opozarja, da »ekonomisti« radi pošiljajo v obtok škart, ki sodi med prehodne dobrine, z oznako *permanence*, saj med kategorijami ne znajo (ali nočejo) vzpostaviti razlike. Med prve (prehodne dobrine-dosežke) uvršča svežo zelenjavo, razkošne stvari, bedno zgrajene hiše, lažno umetnost, psevdoknjige in bojne ladje, k drugim (trajnejše dobrine-dosežke) prišteva dobro zgrajene stavbe, ceste, javna dela, kanale, inteligentne pogozditve. V zadnji kategoriji, med permanentnimi dobrinami-dosežki, so znanstvena odkritja, umetniška dela in klasiki. Zадnje je po Poundovem mnenju v svoji lastni kategoriji zato, ker »so vselej v uporabi in nikdar potrošeni« oz., v bolj občem žargonu, »so trošeni, a nikdar potrošeni« (Pound, 1973: 215). To pa je mogoče le, če gre za spoznavno odprte znanstvene in umetniške govornice brez antiintelektualnih figur in aporij, ki so zmerom odraz časovnih (efemernih) determinant ali ideoloških primesi, podtaknjenih znanstveni in umetniški govorici.

Umetniška in znanstvena spoznanja, katerih izvor tudi Drago B. Rotar odločilno postavlja v informalne izobraževalne prakse,⁴³ so inteligibilne družbene dobrine. Kot take so, zapiše Maurizio Lazzarato (2002: 150), neprilastljive, nezamenljive in neporabljive; *per definitinam* so *partageable*, namenjene skupni uporabi, diskusiji, deljenju, udeležbi, humanizaciji razvojnega procesa ob sodelovanju ljudi, ki sooblikujejo ta proces. Torej so namenjene ljudem, četudi ti tega morda ne vedo; vrednotiti jih je mogoče le v njihovi mrežni pomenski in epistemični strukturi, nikakor ne v neekvivalentnem odnosu do drugih dveh kategorij, do prehodnih ali trajnejših dobrin. Ne gre za tržne dobrine, ki se jih je mogoče dotakniti, si jih prilastiti, jih unovčiti na trgu, menjati ali potrošiti. Kdor koli želi ta dva registra, spoznavnega (intelektualnega) in tržnega (antiintelektualna primes), ki sta popolnoma vsaksebi in ne izhajata iz iste pa-

43 Glej njegov prispevek v pričujoči monografiji.

radigme, zamenjati ali spremešati, je prekinil pertinenco mišljenja, storil je antiintelektualno dejanje.

Vsaka imperativna (totalitarna) ideologija, ki želi obvladovati vsa družbena in intelektualna razmerja v prostoru, ki ga obvladuje, in določati naravo družbenih vezi vseh skupin in dobrin v okolju, je torej v svojem poseganju v mišljenja in diskurze ljudi inherentno antiintelektualna. Tako tudi neoliberalizem, ki je – poleg marsičesa drugega, ne posebno prijetnega – predvsem ofenziva antiintelektualizma *par excellence*.^{44 45}

Literatura

- Altheider, D. L. (2006). *Terrorism and the Politics of Fear*. Lanham, New York, Toronto, London: Altamira Press.
- Anderson, B. (2009). *Under Three Flags: Anarchism and the Anti-Colonial Imagination*, London: Verso.
- Balibar, É. (2001/2007). *Mi, državljani Evrope?* (prevod Katarina Rotar). Ljubljana: Založba Sophia, Ljubljana (izvirnik 2001: *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'État, le peuple*, Pariz: Éditions La Découverte).
- Balmand, P. (1992). L'anti-intellectualisme dans la culture politique française. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 36, 31–42.
- Bourdieu, P. (2004). *Znanost o znanosti in refleksivnost* (v prevodu Dražga B. Rotarja), Ljubljana: Liberalna akademija.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2006). *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (zbrala, uredila in soprevedla Taja Kramberger in Drago B. Rotar), Koper: Založba Annales (Knjižnica Majora).
- Brown, D. S. (2006). *Richard Hofstadter: An Intellectual Biography*, Chicago: University of Chicago Press.
- Césari, L. (1988). Richard Hofstadter (1916–1970). V: *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 18, 29–42.
- Chadwick, O. (1975/1995). *The Secularization of the European Mind in the Nineteenth Century* (1. izdaja 1975), Cambridge: Cambridge University Press.
- Charle, C. (1990). *Naissance des "intellectuels" (1880–1900)*. Pariz: Éditions de Minuit.
- Charle, C. (1996). *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle. Essai d'histoire comparée*. Pariz: Éditions du Seuil.

44 V.: tudi Bourdieu in Wacquant, 2006; Kramberger; 2003a; 2003b; 2005.

45 Recenzentkama dolgujem zahvalo za izboljšave v članku.

- Corol, C. (2004). *Pedagogía della resistencia*. Buenos Aires: América Libre – Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Dasen, P. R. (2000). *Développement humain et éducation informelle*. V: Dasen P. R., Perregaux C, (Eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: DeBoeck Université, Collection »Raisons éducatives«, 3. zvezek, 107–123.
- Duclert, V. (1997). Anti-intellectualisme et intellectuels pendant l'affaire Dreyfus. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle* (Cahiers Georges Sorel), 15/1, 69–83.
- Everdell, W. R. (1997). *The First Moderns. Profiles in the Origins of Twentieth-Century Thought*, Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Faure, E. (1972). *UNESCO-Report: Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, Pariz: UNESCO, 1972.
- Finger, M. in Asun, J. M. (2001). *Adult Education at the Crossroads: Learning Our Way Out*. London: Zed Books.
- Freire, P. (1967/1969). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968/1970). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (z uvodom P. Freira), México in Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2005). The Passion of the Right: Religious Fundamentalism and the Crisis of Democracy. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 5/3, 309–317.
- Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns* (I–III). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Hobsbawm, E. (1964). The Fabians Reconsidered. *Labouring Men. Studies in the History of Labour*, London: Weidenfeld & Nicholson, 250–271.
- Hobsbawm, E. J., Ranger, T. (eds.) (1997). *The Invention of Tradition* (1. izdaja 1983), Cambridge: Cambridge University Press (Canto Edition).
- Hofstadter, R. (1953). Democracy and Anti-Intellectualism in America. *The Michigan Alumnus Quarterly Review*, 58/8, 281–295.
- Hofstadter, R. (1963). *Anti-Intellectualism in American Life*, New York: Alfred A. Knopf.
- Hofstadter, R. (1965). *The Paranoid Style in American Politics and Other Essays*, New York: Alfred A. Knopf.

- Howe, D. W. in Finn, P. E. (1974). The Ironies of an American Historian. *Pacific Historical Review*, 43/1, 1–23.
- Johnston, W. M. (1974). The Origin of the Term “Intellectuals”. V: *Journal of European Studies* (tema: »French Novels and Essays of the 1890's«), 4, 43–56.
- Kelava, P. in Čadež, M. (2009). Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij = Education, neoliberalism and the reproduction of social relations. *Sodobna pedagogika.*, LX/5, 110–130.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Laval, C. (2003/2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolo*. Ljubljana: Krtina, 313–336.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krt, zbirka Krtina.
- Kramberger, T. (2003a). Možnost in nujnost kritičnega intelektualca: k prevodom Bourdieuja in Wacquanta. *Družboslovne razprave*, XIX/43, 49–55.
- Kramberger, T. (2003b). Od *Joining the Club* h grotesknosti slovenske adaptacije na neoliberalizem. *Družboslovne razprave*, XIX/43, 77–95.
- Kramberger, T. (2005). Lingua ISH Imperii. O totalitarnih diskurzivnih strategijah in njihovih domnevno dobrotljivih nosilcih. *Monitor ZSA*, VII/1–4, 79–256.
- Kramberger, T. (2007). *Historiografska divergenca. Razsvetljenska in historistična paradigma: o odprti in zaprti epistemični strukturi in njenih elaboracijah*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Kramberger, T. (2008). Iz zgodovine intelektualcev: afera Dreyfus in francoski zgodovinarji (Sintesi: Sulla storia degli intellettuali: l'affaire Dreyfus e gli storici francesi; Résumé: De l'histoire des intellectuels: l'affaire Dreyfus et les historiens français / Abstract: From the History of Intellectuals: Dreyfus Affair and the French Historians). *Monitor ZSA*, X/1–2 (27–28), 25–81.
- Kramberger, T., Rotar, D. B. (2006). Prehodi, prevodi, transferji. Nekaj refrakcij skozi tekste in kontekste ob prevodih Pierra Bourdieuja in Loïca Wacquanta. V: Bourdieu, P. in Wacquant, L. *Načela za refleksivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (zbrala, uredila in sprovedla Taja Kramberger in Drago B. Rotar). Koper: Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko & Ljubljana: Društvo Tropos, 9–34.

- Kramberger, T., Rotar, D. B. (2010). *Misliti družbo, ki (se) sama ne misli*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kramberger, T., Rotar, D. B. (2011). *Nevidne evidence. Misliti idola tribus*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Laval, C. (2003/2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo* (prevedla Katarina Rotar). Ljubljana: Krt, zbirka Krtina.
- Lazzarato, M. (2002). *Puissances de l'invention. La psychologie économique de Gabriel Tarde contre l'économie politique*, Pariz: Les empêcheurs de penser en rond.
- Le Goff, J. (1998). *Intelektualci v srednjem veku* (prevedel Igor Škamperle). Ljubljana: Claritas.
- Le Rider, J. (1994). Kultur contre civilisation: histoire et actualité d'une opposition franco-allemande. *Paragrana*, 3/1, Berlin: Akademie Verlag, 121–134.
- Lindenbergh, D. (1997). Figures et rhétorique de l'antiintellectualisme. *Mil neuf cent*, 15/1, 7–11.
- McLaren, P. (2001). Revolucionarna pedagogika v postrevolucionarnih časih. Premislek politične ekonomije kritičnega izobraževanja. *Časopis za kritiko znanosti*, XXIX/202–203, 23–53.
- McLaren, P. (2010). Revolutionary Critical Pedagogy. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 6/2, 1–11.
- Mercier, L. (1986). *Les Universités populaires. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Pariz: Éditions ouvrières.
- Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*, Pariz: La Découverte.
- Núñez, C. H. (1992). *Educar para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*, México: IMDEC.
- Pain, J. (2000). Éducation informelle. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Pariz: Nathan, 358–359.
- Pollak, M. (1984). *Vienne 1900*, Pariz: Gallimard (zbirka Archives).
- Pound, E. (1973). *Selected Prose (1909–1965)*, zbral, uredil in uvod napisal William Cookson, New York: A New Directions Book.
- Price, D. H. (2004). *Threatening Anthropology: McCarthyism and the FBI's Surveillance of Activist Anthropologists*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji* (prevod Suzana Koncut), Ljubljana: Zavod En-knap.
- Rotar, D. B. (2004a). Épuration comme la forme de culture. La transformation des paradigmes mentaux en Carniole au XIX^e siècle / Čistka kot kulturna forma. Transformacija mentalnih paradigem

- na Kranjskem v 19. stoletju – Povzetek. *Monitor ZSA*, VI/1–2, 2004, 45–70.
- Rotar, D. B. (2004b). Kdo bo dal naloge znanosti? (spremna študija k prevodu Pierra Bourdieuja). V: Bourdieu, P. *Znanost o znanosti in refleksivnost* (prevod Drago B. Rotar). Ljubljana: Liberalna akademija, 15–38.
- Rotar, D. B. (2004c). Problematizacije: reartikulacije preteklosti, rekonosciranja sedajnosti (spremna študija k prevodu Michela Foucaulta). V: Foucault, M. *Nadzorovanje in kaznovanje* (prevod Drago B. Rotar). Ljubljana: Krtina (knjižna zbirka Temeljna dela), 363–382.
- Rotar, D. B. (2005/2006). Trier dans le passé. Le *Vörmarz* et sa réception en Slovénie aujourd'hui. Réflexions sur le 'bon', le 'mauvais', l' 'inconvenant' (integralna verzija: tipkopolis gostujočega predavanja na EHESS v Parizu dne 16. decembra 2005), skrajšana verzija objavljena v: *Annales, Ser. hist. sociol.*, 2006, 16/1, 77–92.
- Rotar, D. B. (2007a). Globalna solidarnost *versus* globalna impostura. *Apokalipsa*, tematska številka Simpozij Miklavža Ocepka: Globalizacija in solidarnost (uredil Primož Repar), 91–145.
- Rotar, D. B. (2007b). *Odbiranje iz preteklosti: okviri, mreže, orientirji, časi kulturnega življenja v južnih provincah avstrijskega cesarstva v dolgem 19. stoletju*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Sapiro, G. (2003). Forms of politicization in the French literary field. *Theory and Society*, 32, 633–652.
- Sardoč, M. in McLaren, P. (2001). Bes in upanje: revolucionarna pedagogika Petra McLarna (intervju). *Časopis za kritiko znanosti*, XXIX/202–203, 11–21.
- Schorske, C. E. (1980). *Fin-De-Siecle Vienna: Politics and Culture*, New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Stout Baker, S. (1985). *Radical Beginnings: Richard Hofstadter and the 1930s*, Westport: Greenwood Press.
- Torres Novoa, C. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*, México: Edición Gernika.
- Van de Velde, H. (2004). *Aspectos administrativos, planificación estratégica y operativa*, Estelí: CURN–CICAP.
- Voltaire (Arouet, F.-M.) (2009). *Filozofske zgodbe*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Wacquant, L. (2006). Kritično mišljenje kot topilo dokse. V: Bourdieu, P. in Wacquant, L. *Načela za refleksivno družbeno znanost in*

kritično preučevanje simbolnih dominacij (zbrala, uredila in sopedvedla Taja Kramberger in Drago B. Rotar), Koper: Založba Annales (Knjižnica Majora), 175–182.

Winock, M. (1997). *Le siècle des intellectuels*, Pariz: Seuil.

Zola, É. (1898/2004). Obtožujem ...! Pismo predsedniku republike g. Félixu Fauru (v slovenskem prevodu Draga B. Rotarja, s kritičnim aparatom Taje Kramberger). *Monitor ZSA*, VI/1–2, 4–20 (izvirna objava z dne 13. januarja 1898 na prvi strani francoskega časnika *Aurora*).

Zweig, S. (1958). *Včerajšnji svet. Spomini Evropejca* (prevod Angela Vode), Ljubljana: Cankarjeva založba.

Viri

Anderson, B. (2009). *La croisade de Tarrida del Marmol (dejansko pa gre besedilo iz knjige navedene med literaturo zgoraj pod Anderson, 2009)* <http://revueblanche.over-blog.com/5-categorie-10783737.html> (16. 11. 2012).

Kelava, P. (2012). *The Interdependence of Social Inclusion and Non-Formal Learning*. http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/240-SE60-FP-Kelava-FOE2012.pdf (4. 11. 2012).

Kramberger, T. (2009). *Zgodovinsko-antropološki oris oblikovanja univerzitetnih habitusov* (končno raziskovalno poročilo), Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=58> (20.10. 2012).

Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza perspektive. Esej za raspravu (januar–siječanj 2011. godine)*. <http://www.mladidi.org/phocadownload/informalno%20i%20neformalno%20ucenje.pdf> (5. 11. 2012).

Žagar, I., in Krašovec, P. (2011). *Evropa med socializmom in neoliberalizmom*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica (Dissertationes 12). <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=98> (17. 11. 2012).

Pomen učiteljeve profesionalne odličnosti v neformalnem izobraževanju

The Significance of a Teacher's Professional Excellence in Non-Formal Education

Petra Javrh

Povzetek

Soočamo se s prodorom novega načina prenašanja informacij praktično v vseh porah življenja. S svojo nenadoma skoraj nepogrešljivo prisotnostjo novi mediji učinkujejo na svojevrsten, lahko tudi močno odtujen, odnos do realnosti tako mladih kot tudi odraslih generacij. Priznati pa je treba, da napredna izobraževalna tehnologija prinaša svežino, saj z odgovorno in premišljeno rabo lahko obogati, pospeši in poenostavi učne, informativne, animacijske in druge napore učiteljev in izboljša dosežke učencev. Nastaja pa problem: ali so učitelji s področja neformalnega izobraževanja kos tekmi z multimedijskimi sporočili, njihovim učinkom, ki so pri učencih vse bolj opazni, a hkrati tudi mnogokrat premalo raziskani. In na drugi strani: ali ni ponekod v ospredju še vedno neartikulirano prepričanje, da bi morali kot izobraževalci vztrajati pri klasičnih pristopih in se čim bolj izmikati tem učinkom. Gre za vrsto še ne dovolj raziskanih vprašanj, kaj te dileme pomenijo za kakovost didaktične izvedbe na ravni učitelj – učenec. Ta odprta vprašanja povzročajo vrsto nelagodnosti predvsem učiteljem. Že vsaj zaradi teh dilem je potrebno na novo premisliti temelje in etiko profesionalnega delovanja ter prizadevanj na tem področju neformalnega učenja, o čemer bomo spregovorili v prispevku. Učitelji se predvsem pri izobraževanju ranljivih ciljnih skupin ne morejo več zanašati zgolj na predhodne izkušnje, četudi je teh veliko in so že vrsto let delali na tem področju. Zaradi aktualnih družbenih sprememb se potrebe udeležencev vse pogosteje korenito spreminjajo, praviloma pa nenehno nihajo. Slednje terjajo od učiteljev – in tudi izobraževalnih ustanov, ki neformalne programe izvajajo – premislek o individualni in institucionalni profesionalni odličnosti. Ključne besede: profesionalna odličnost, profesionalni razvoj učitelja, kariera, izobraževanje odraslih, ranljivi odrasli

Abstract

In contemporary society we are faced with new ways of information transfer practically in all spheres of life. New media, with their sudden nearly indispensable presence, influence the attitude of younger and older generations towards reality in their own specific way, sometimes even in an alienated way. However, it needs to be admitted that the advanced educational technology brings freshness, because it can, if used in a responsible and deliberate way, enrich, enhance and simplify teaching and informative, motivational and other endeavours of teachers. It can also improve academic results of students. However, the following problem arises: are teachers in the field of non-formal education well-equipped for the race with multimedia communications and their effects, which students notice more and more, are they well-equipped for encounters with the topic, which is underresearched? And also: is it not that some educators remain convinced that they should stick to classical approaches and avoid multimedia effects as much as possible? Thus we encounter many not adequately researched questions on what these dilemmas mean for the quality of the didactic implementation on the teacher-student level. These open questions cause a lot of discomfort to teachers. Due to these dilemmas it is important to revise the basis and ethics of professional performance and endeavours in the field of non-formal learning and this is the theme of the present article. Namely, teachers of vulnerable groups cannot rely merely on their previous experience, despite the fact that they have many such experiences and many of them have taught members of vulnerable groups for years. Due to the current societal changes, the needs of participants are changing drastically and quickly, and all the time. The latter calls for teachers – and educational institutions, which implement non-formal programmes – to rethink individual and institutional professional excellence.

Key words: professional excellence, professional development of teachers, a career, adult education, vulnerable adults

Sodobni učitelj mora imeti vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal; večje novosti, ki jih nakazujejo različni nabori (cf. Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev ..., 2006), so na primer globalna razsežnost, vloga posameznika kot državljana Evropske unije, pozitiven odnos do kulturne in narodnostne raznolikosti, mobilnost, etična drža v družbi informacij in pri uporabi znanja, obvladovanje izobraževalno-komunikacijske tehnologije in poznavanje ter zmožnost uporabe številnih novih omrežij informacij. Koncept globalnega izobraževanja, ki je osredotočeno na krepitev civilne družbe, v svoji srži želi prispevati k razvoju kritičnega mišljenja in izživati stereotipe ter voditi k zmanjševanju diskriminacije (cf. Smernice

za globalno izobraževanje 2009). Vse to so znanja, ki predpostavljajo kakovost izobraževalnega sistema in zahtevajo odličnost izobraževalnega kadra, torej učiteljev. Te ideje zahtevajo tako od učitelja kot od izobraževalnega sistema precejšnje spremembe ne le v vsebinah, ampak tudi v spretnostih, predvsem pa v ravnanju in učiteljevi drži do dela in okolja.

Posebej bomo v nadaljevanju sledili vprašanju: kdaj in kako se učitelj odloča, da bo delo na področju izobraževanja odraslih opravljal kakovostno ter pri tem sledil kriterijem profesionalne odličnosti. V uvodu pa najprej opredelimo naše razumevanje osnovnih pojmov.

Poklicna profesionalizacija: je vseživljenjski proces, ki se začenja s poklicnim usposabljanjem in krožno nadaljuje skozi izkustveno učenje v teku poklicne poti posameznika. Ta proces ni izoliran, zaznamovati ga morajo sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustrezna predstavitev. Poklicni razvoj je celovit proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven. (cf. Muršak et al., 2011: 13–14)

Profesionalna odličnost: besedo odličnost Slovar slovenskega knjižnega jezika razloži kot lastnost, značilnost odličnega. Še bolj povedna pa je dopolnilna razlaga z besedo díka, ki se nanaša na ponos, čast, celo okras. S tem lahko bolj nakažemo globino izraza profesionalna odličnost, ki ga ne razumemo kot sinonim za kakovost. Slovar besedo kakovost pojasnjuje s »kar opredeljuje kaj glede na pozitivne lastnosti, glede na veliko mero pozitivnih lastnosti«. Odličnost je torej presežek, potrditev v izjemnosti in kakovosti.

Profesionalni razvoj učitelja: so vse tiste aktivnosti, ki razvijajo posameznikove profesionalne spretnosti, znanja, strokovnost in druge značilnosti učitelja. To so v najširšem smislu začetno izobraževanje, uvajalni programi, nenehno strokovno usposabljanje v delovnem okolju, ob vsem tem pa še neposredna praksa, ki jo je posameznik ustrezno reflektiral. (cf. Muršak et al., 2011: 9–10)

Učitelj: izraz učitelj v tem prispevku uporabljamo v generičnem smislu; zajema najširšo skupino strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo tako z vzgojo in izobraževanjem mladine in otrok kot tudi odraslih.

V zaostrenih razmerah po podatkih raziskav (Javrň 2008; tudi v: Ličen et al., 2011) »preživijo« učitelji, ki delajo kakovostno, pri svojem delu uživajo, imajo odlično »stik« z udeleženci izobraževanja, skratka tisti, ki so uspeli razviti profesionalno odličnost. Analize obstoječe ponudbe usposabljanj učiteljev na osnovi Kataloga programov nadaljnje izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki ga objavlja ministrstvo za šolstvo in šport (2004–2008), in na osnovi baze

Pregled izobraževalne ponudbe Andragoškega centra Slovenije v letih 2005–2009 pokažejo, da so izvajalci usposabljanj za učitelje postopno razvoj kariere, profesionalni razvoj in tudi razvoj kadrov morda videli kot element profesionalne odličnosti, niso pa odličnosti posvečali celovite pozornosti. Glede na razpisane in izvedene programe iz Kataloga v letih 2004–2008 lahko sklepamo, da se je možnost usposabljanja za posamezne vidike profesionalne odličnosti občutno povečala. Vendar to še ne pomeni, da so se učitelji celostno seznanjali s logom in pomenom trajne skrbi za razvoj profesionalne odličnosti.

V šolskem letu 2005/2006 je na primer prišlo do poskusa sistematičnejše skrbi za profesionalni razvoj. Zanimivo je, da je bila udeležba učiteljev v teh programih najvišja (cf. Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju), uspešnost programskega sklopa pa kaže tudi na vsebine, ki so očitno pomembne in zanimive za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, ne glede na smer njihove izobrazbe. V šolskem letu 2007/2008 je bila zabeležena visoka udeležba učiteljev na tematskih konferencah (4696 udeležencev), kjer je bilo nekaj tem namenjenih kariernemu razvoju, povezane pa so bile predvsem z vzpostavljanjem medsebojnih odnosov in samopodobo. Umanjkal je celostni pogled in ovrednotenje profesionalne odličnosti v okviru celotnega posameznikovega življenja, kar bi učitelji morali poznati in tudi udejanjati, še zlasti če delujejo na področjih neformalnega izobraževanja.

Kaj vpliva na poklicno odločitev učitelja

Izhodišče, na podlagi katerega posameznik vrednoti svoje izkušnje in gradi svojo poklicno podobo, je odločitev za poklic, ki jo v veliki meri določa »vnaprejšnja identiteta«, kot jo imenuje Muršak (Muršak et al., 2011): »Poklicna odločitev, ali bolje rečeno, odločitev posameznika, da se usmeri v delo učitelja, je prva faza v razvoju poklicne identitete.«

Gre za proces poistovetenja z bodočim poklicem, ki poteka med študijem ali sistematično pripravo na njegovo opravljanje. Ta vnaprejšnja identiteta je po Muršakovem mnenju izjemno pomembna potem, ko se začne »resničen« proces oblikovanja poklicne identitete v realnem delovnem okolju. Praksa kaže, da se za delo učitelja odločajo posamezniki z zelo različnimi motivi in različno stopnjo zrelosti poklicne odločitve.

Tudi pod pojmom učitelj se združujejo v resnici precej raznolike skupine z različnih strokovnih področij. Tekom življenja učitelji lahko menjujejo in vstopajo v zelo različne vloge. Biti učitelj na področju, za katerega se je posameznik izobraževal v formalnem sistemu, je za mar-

sikoga samo prehodna faza v zbirki različnih del, ki jih kot učitelj opravlja. Glede na delovni položaj so to tako učitelji v formalnem sistemu izobraževanja, na primer osnovnošolski, srednješolski ali visokošolski učitelji, lahko pa so učitelji v neformalnem izobraževanju, postanejo svetovalni in vodstveni delavci, organizatorji izobraževanj in strokovni delavci na drugih mestih v celotnem sistemu izobraževanja.

V tem smislu postaja poklic učitelja bolj zahteven in odgovoren, ne razumevanje ali napačna interpretacija spremenjenih vlog lahko neugodno učinkuje tudi na to, kako učitelji sami soustvarjajo svojo poklicno podobo. Kot vse bolj pomembna se kaže potreba, da se pri učiteljih razvijajo celovite kompetence, ki zajemajo tudi delo z odraslimi, saj se poklic učitelja ne veže več samo na delo z mladimi in otroci, vse bolj se prepleta z delom, ki sega na področje izobraževanja odraslih. Zastarelo razumevanje pojma učitelja in njegove vloge škoduje položaju in možnostim, ki jih učitelji imajo za svoje delo. To neustrezno razumevanje vloge učitelja lahko namreč pripomore k zmanjšanju ugleda in vnaprejšnjemu omalovaževanju učiteljskega poklica, še zlasti, če ne znamo ustrezno umestiti vloge tega poklica v celotnem področju vzgojno-izobraževalnega dela (cf. Muršak et al., 2011).

Izgorevanje učiteljev zaradi velikih pričakovanj, pritiskov in vedno novih zahtev je premalo raziskano področje in premalo upoštevano pri načrtovanju potrebnih sprememb in izboljšav.

S-model razvoja kariere slovenskih učiteljev (Javrh, 2008) je pokazal, da nekako po desetih do osemnajstih letih dela učitelji že poročajo o izgorevanju in opaznih posledicah tega procesa. Delijo pa se v dve skupini: učitelje, ki se postopno povsem iztrošijo in kmalu občutijo intenzivnejše negativne posledice, nazadnje jih zajame nemoč, kar je najbolj nezaželen razvoj poklicne poti, in skupino, ki kljub izgorevanju vedno znova uspe pridobiti in vzpostaviti zdravo ravnotežje.

Kot kaže S-model, izgorevajo oboji, ločijo pa se glede na končni izid (ibid.). V fazi izpreganja, ki zajema učitelje z več kot tridesetimi leti delovnih izkušenj, je pri slovenskih učiteljih posledice izgorevanja mogoče spremljati pri vseh, a najbolj očitno pri zagrenjenih učiteljih. Večina učiteljev ima v tej fazi že veliko težav zaradi samega fiziološkega pešanja. Prav zagrenjeni učitelji, ki so povsem izgoreli, pa porabijo veliko svojega prostega časa, da se usposobijo za delo, saj jim zmanjkuje moči za osnovne naloge. Ker so popolnoma izčrpani, nekateri zanemarjajo družinske obveznosti na račun tega, da zmorejo delo v službi.

Kdo dela na področju izobraževanja odraslih

Novejši načrti razvoja sistema izobraževanja začenjajo osnovnošolske in srednješolske učitelje dojemati kot strokovnjake, ki bodo tudi izobraževanje odraslih izvajali kot eno od področij svojega profesionalnega dela. Vprašanje je, ali postaja to področje na tak način bolj dodatek, honorarno delo in priložnost za premoščanje hudih časov ali nova karierna priložnost in resno strokovno srečevanje s koherentnim področjem, ki zahteva nekaj povsem specifičnih znanj in pristopov.

Avtorice poročila Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov... (2008) o stanju na področju neformalnega usposabljanja za področje dela z odraslimi med drugim opozarjajo, da bi veljalo sistematično raziskati področje razvoja kariere in odgovoriti na vprašanja, kot so: kdo so osebe, ki delajo v izobraževanju odraslih; kako se zaposlujejo na tem področju; katere kompetence in kvalifikacije, ki so pričakovane ali zahtevane za opravljanje dela, imajo ali pa jim jih primanjkuje; katere so njihove specifične vloge in naloge, ki jih opravljajo; kakšen je njihov zaposlitveni status; kako je organiziran njihov profesionalni razvoj in kako privlačen je njihov poklic.

Dobrih 55 % udeležencev temeljnega andragoškega izobraževanja, ki ga izvaja specializiran zavod, Andragoški center Slovenije, prihaja iz ljudskih univerz ter različnih zasebnih in drugih izobraževalnih organizacij, 20 % iz srednjih in osnovnih šol, 25 % pa predstavljajo udeleženci iz društev, javnih zavodov, knjižnic, javne uprave, inštitutov, zavodov za zaposlovanje, fakultet, višjih šol (Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov..., 2008: 17–23). Kot kažejo podatki, je učitelj, ki pretežno deluje na področju izobraževanja otrok in mladine in delno na področju izobraževanja odraslih, v teh programih petina. Andragoški center s programi temeljnega andragoškega usposabljanja najbolj doseže direktorje ljudskih univerz in drugih izobraževalnih organizacij ter strokovne sodelavce (vodje izobraževanja odraslih ali vodje programskih področij itn.), učitelji iz srednjih in osnovnih šol pa so še vedno v manjšini. Postavlja se vprašanje, kje vsi ostali učitelji pridobijo aktualna strokovna znanja s področja dela z odraslimi in kako ta znanja prenašajo v svojo vsakodnevno prakso, ko se srečujejo na primer s starši in priložnostno morajo opraviti tudi delo, ki sega na področje izobraževanja odraslih.

Glede na spolno strukturo udeležencev podatki pokažejo, da so se programov temeljnega andragoškega usposabljanja (ibid.) večinoma udeleževale ženske iz različnih javnih in zasebnih izobraževalnih organizacij, ki so delovale na različnih delovnih mestih ali položajih. Največ udeležencev je bilo v starostni skupini od 35 do 50 let. Po stopnji izobrazbe jih je imela več kot polovica dokončano VII. stopnjo (visoko ali univer-

zitetno izobrazbo), druge višjo ali srednjo, dobrih 10 odstotkov pa magisterij. Zaradi dolžine programov in visokega lastnega denarnega prispevka so se v specializirane programe usposabljanja praviloma vpisovali le udeleženci iz zasebnih izobraževalnih organizacij, manj pa udeleženci iz drugih vrst izobraževalnih organizacij.

Za nadaljnji razvoj ustrezne izobraževalne dejavnosti v izobraževanju odraslih je ključno, ali bo v prihodnje več pozornosti namenjene pripravi programov andragoškega usposabljanja, so opozorile avtorice poročila v sklepu. Z njimi naj bi bolj kot doslej dosegli vse učitelje, ki na različnih ravneh formalnega kot tudi neformalnega sistema izobraževanja bolj ali manj pogosto delajo z odraslimi. Ocenile so, da bi bilo smiselno omogočiti oblikovanje osebnih map učnih dosežkov izobraževalcev odraslih, ki bi posameznikom strokovnjakom omogočale oblikovanje, shranjevanje in vrednotenje njihovega strokovnega izpopolnjevanja. Tako zasnovana baza podatkov bi omogočala tudi natančnejše spremljanje različnih interesnih skupin in profilov učiteljev ter njihovih potreb, vezanih tudi na razvoj osebne poklicne poti.

To je vsekakor povezano z novimi potrebami po znanjih o razvoju kariere in s tem posredno tudi profesionalne odličnosti. Analiza foku-snih skupin na temo Razvoj novih pristopov pri izpopolnjevanju andragoških delavcev (Žalec in Đorđević, 2009) je pokazala, da so med nujnimi kompetencami izobraževalca odraslih že danes tudi take, ki zahtevajo dobro poznavanje splošnih zakonitosti s tega področja.

Kot ugotavljata Žalec in Đorđević (ibid.) ponudba na tem področju sploh ni zadostna, niti ni celovita, saj v Sloveniji sistematično ni razvita svetovalna dejavnost za karierno rast izobraževalcev odraslih. Premalo je programov splošnega andragoškega usposabljanja, ki bi različnim strokovnjakom v procesu razvoja na tem področju izbrane profesionalne poti omogočili, da si pridobijo ustrezno znanje in kompetence ter predvsem ozavestijo in načrtno vodijo to svojo poklicno pot. To sta avtorici ponazorili z naslednjo izjavo enega od udeležencev: »Kar je pomembno, pa je razvoj sistematičnega izobraževanja andragogov, nekega temeljnega modela, ki bi se nadgrajeval. V mislih imam izobraževanje, ustrezno za nekoga, ki bi se na novo zaposlil v izobraževanju odraslih in bi si lahko tako pridobil temeljna znanja, ta pa bi kasneje nadgrajeval.« (Žalec in Đorđević, 2009: 42)

Pomen trdne poklicne identitete

Nekateri avtorji kot osrednjo točko poklicnega razvoja pojmujejo razvoj identitete oziroma poklicne identitete. G. J. Knowles povzema

Woodsa, ki je pri učiteljih v celotnem kariernem ciklu razlikoval dva nivoja identitete, t. i. makro in mikro jaz. Makro jaz oblikujejo: pripadnost socialnemu razredu, religiozne izkušnje, socialna, politična in ekonomska klima okolja. Mikro jaz je povezan z zgodnjimi otroškimi izkušnjami, domom, starši, vplivi literature in umetnosti, učitelji in vzgojitelji iz otroštva ter bližnjimi v odraslem obdobju življenja (cf. Woods v Knowles, 1992: 103–104).

J. Muršak, ki se je pri nas prvi teoretično širše ukvarjal s tem področjem, o tej temi zapiše: »Razvoj poklicne identitete se začne že v času izobraževanja, priprave na poklic, čeprav je njen resnični razvoj vezan na samo opravljanje poklicnega dela in je največ odvisen od referenčne skupine, v kateri deluje posameznik pri svojem poklicnem delu« (Muršak, 2002: 81).

D. Hozjan obširneje predstavi socialne, psihične in ekonomske dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje poklicne identitete (cf. Hozjan, 2006: 156) in se med seboj močno prepletajo, ne glede na to, ali so to neposredni ali t. i. posredni dejavniki. »Vidimo lahko, da je poklicna identiteta tesno povezana na eni strani s posameznikom in na drugi strani s skupino, ki poseduje skupne izkušnje, vrednote, norme itd.« (Hozjan, 2006: 156) Ker pa so aktualne spremembe na področju dela vplivale tudi na nekoč dokaj ustaljene in predvidljive procese oblikovanja poklicne podobe, posebej poudarja:

»Vključenost posameznika v proces oblikovanja poklicne identitete je še posebej pomembna za oblikovanje sodobne poklicne identitete. Ta je doživela številne spremembe. Nanjo vplivajo predvsem procesi globalizacije, vdor različnih informacijskih medijev in iz tega izhajajoče povezanosti sveta. /.../ Poklicna identiteta ni ves čas konstantna, ampak jo je potrebno razumeti kot dinamičen proces. Oblikovanje, ohranjanje in spreminjanje poklicne identitete je vedno pogojeno z naravo odnosov, ki jo oblikujejo.« (Hozjan, 2006: 158)

Avtorji monografije *Poklicni razvoj učiteljev*, ki je nastala na osnovi temeljite analize različnih skupin učiteljev in bodočih učiteljev, so med drugim zapisali trditev, da je »trdna poklicna identiteta temelj učiteljevega poklicnega razvoja« (Muršak et al., 2011). Navajajo dve osnovni obdobji v oblikovanju poklicne identitete: obdobje t. i. anticipatorne ali vnaprejšnje poklicne socializacije, ki poteka v času priprave na delo učitelja, za katerega »je značilno, da poleg vodene priprave in načrtnega razvoja kompetence za delo učitelja ves čas poteka tudi nenačrtovano in nevedeno oblikovanje poklicne podobe skozi identifikacijo z učitelji, ki so vodili ali ki vodijo vzgojno izobraževalni proces, v katerega so bodoči učitelji vključeni že od vstopa v vrtec naprej«; obdobje, ko posameznik

dejansko prične delati, seveda najprej kot pripravnik, nato kot relativno samostojen izvajalec pedagoške dejavnosti in kasneje ekspert na svojem področju (cf. Muršak et al., 2011). V drugem obdobju bi lahko zamejili tri faze (Zouggar v Muršak et al., 2011 ali Zouggar, 2007).

Fazo vstopa v poklicno kulturo, ki jo predstavlja prvo srečanje s poklicnim delom in srečanje z realno referenčno skupino, pogoji, vrednotami ni normami, ki v njej vladajo. Sledi faza umestitve in soočenja z razkorakom med idealnimi podobami in stvarnostjo. To je faza, kjer je učitelj, za razliko od drugih poklicev, še posebej soočen tudi s učenci, ki mu, poleg referenčne skupine, ki je značilna za vse poklice, dajejo povratne informacije o sebi in svoji vlogi. Ta pogled je pogosto tudi v nasprotju s pogledom drugih sodelavcev, staršev in širšega socialnega okolja, kar povzroča še dodatne napetosti in neskladja, ki jih mora učitelj ustrezno preseči ali razrešiti, da si ustvari relativno stabilno poklicno identiteto. »Konča konverzija kot tretja faza pomeni učiteljevo ponotranjenje pravil, norm, vzorcev obnašanja, načinov delovanja in pedagoške komunikacije. Ta faza je v začetnem obdobju še toliko bolj pomembna, ker se ustvari kot model ravnanja, samorazumevanja, samoreprezentacije.« (Muršak et al., 2011: 131)

Poklicna socializacija naj pripravlja, usmerja in potrjuje v profesionalni odličnosti

Študije (Muršak, 1999; v. Muršak, 2009; Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001; Marentič Požarnik et al., 2005; Javrh; 2006 itd.) kažejo, da je med temeljnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na profesionalnost učiteljev, tudi način, kako poteka oblikovanje poklicne identitete oziroma kako je potekala njihova poklicna socializacija. Raziskave kažejo, da poteka poklicne socializacije – v nasprotju s tem, kar je bilo prepričanje še do nedavnega – ne moremo omejiti le na obdobje priprave na poklic in prvih nekaj let dela. Poteka v vsakem od ključnih kariernih obdobjih, saj je to točka, ko učitelj prehaja v novo stopnjo zahtevnosti profesionalne vloge (na primer iz vajenca v samostojnega eksperta). Le ustreznost poklicne socializacije, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, je tista, ki lahko učitelja vzdolž njegove poklicne poti pripravlja, potrjuje in usmerja v ustreznost smeri profesionalne odličnosti.

Za zagotavljanje take kakovosti naj bi s sistemskega vidika poskrbele različne oblike usposabljanja¹ strokovnih delavcev, kot predvideva za-

1 Izraz usposabljanje učiteljev v najširšem smislu obsega široko področje, ki vključuje formalne, neformalne in t. i. priložnostne oblike učenja.

konodaja. Vrste izobraževanj, ki so slovenskim učiteljem na voljo, segajo od usposabljanja, pripravništva, specializacije, preusposabljanja (cf. Jelenc, 1991) do priučevanja, uvajanja, prekvalifikacije in celo poklicne rehabilitacije (cf. Jereb, 1998). Tako strokovno usposabljanje naj bi kar najbolje odgovorilo na potrebe vseživljenjskega učenja na profesionalnem področju.

Tudi dokument Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006), ki naj bi prinesel novo kakovost v skrb za učiteljevo vzdržno izobraževanje v evropskem okviru, jasno zagovarja načelo vseživljenjskosti:

»Vseživljenjsko učenje učiteljev je lahko formalno ali neformalno. Vključuje izobraževanje, usposabljanje, prekvalifikacije, posodabljanje znanja v šolah ter javnih in zasebnih zavodih. Usposabljanje lahko poteka na vseh področjih, ki vplivajo na proces učenja posameznika, kakor je poznavanje predmeta in poučevanja, pedagogika, psihologija, organizacijski pristopi, teorije in prakse.« (ibid.: 3)

Dokument pa prinaša še eno zanimivo razlago, da bi namreč morali učitelje tudi spodbujati »k dejavnemu sodelovanju v poklicnem razvoju, kar lahko vključuje, da preživijo določena časovna obdobja izven izobraževalnega sektorja, in to bi moralo biti priznано in nagrajeno v njihovih lastnih sistemih« (ibid.: 2–3). Tu se kaže, da bi bilo lahko področje usposabljanja učiteljev odprto in dinamično področje z močnim razvojnim nabojem.

Že Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001: 15) je ločila štiri področja »kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev« kot značilna za prostor EU: začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje v delo, stalno strokovno izpopolnjevanje ter nadaljevalno izobraževanje (najpogosteje v smislu formalnega izobraževanja, npr. izobraževanje za ravnatelje).²

Slovenski učitelj je vključen v več faz profesionalnega razvoja. Med oblikami tretje faze³, kot jih navaja Zgaga, je še posebej zanimivo stal-

2 Delitev na *nadaljevalno* (posodabljanje, dopolnjevanje začetnega znanja iz formalnega izobraževanja) in *dodatno* izpopolnjevanje (nova diploma, nova smer formalne izobrazbe) opisujejo nekateri drugi dokumenti, npr: In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries, Euridyce, Bruxelles 1995: 7–8.

3 Zgaga (1997: 55–56) navaja: začetno izobraževanje (dodiplomski visokošolski študij); uvajalno usposabljanje (praviloma je to obdobje pripravništva); nadaljnje izobraževanje in usposabljanje samostojnega strokovnega delavca, ki lahko obsega različne načine: a) pridobitev ustrezne univerzitetne stopnje izobrazbe, b) specializacijo, magisterij, doktorat, dodatne kvalifikacije, c) izpopolnjevanje na pedagoškem ali izbranem predmetnem področju, d) druge oblike (šola za mentorje, šola za ravnatelje).

no strokovno izpopolnjevanje, kot izobraževanje odraslih, ki je v svojem izhodišču namenjeno »obnavljanju, razvijanju in krepitvi strokovnih kompetenc«, s tem pa posledično profesionalni odličnosti učitelja. (Zgaga, 1997: 55–56).

V študiji iz leta 2004 so avtorice Marentič Požarnik, Kalin, Šteh in Valenčič Zuljan (2005) ugotovljale, kako se je v prvem obdobju po kurikularni prenovi spremenilo dožemanje lastne vloge osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev, predvsem v želji, da bi odgovorile na vprašanje, ali se je novo pojmovanje razvijalo v smeri večje strokovne avtonomije in profesionalne odgovornosti in kaj so bile ovire pri uveljavljanju tega. Vprašanje avtonomije odpira tudi temo o moči in legitimnosti učiteljevega vplivanja na odločitve, pomembne za njegovo poklicno delovanje.

Kot se kaže iz rezultatov te študije, predmetna izobrazba ni tista, ki učitelju zagotavlja višjo stopnjo pojmovanja avtonomije, nasprotno: to je profesionalna oziroma pedagoška izobrazba, pridobljena bodisi v diplomskem izobraževanju ali v okviru usposabljanja. Profesionalna izobrazba ima najmočnejši vpliv pri razrednih učiteljih, kar je ravno nasprotno od prevladujočega mnenja predmetnih strokovnjakov, češ da nimajo svojega specifičnega področja ekspertnega znanja.

V stališčih večine učiteljev na vseh stopnjah poučevanja o tem, kaj avtonomija učitelja sploh je, so avtorice evalvacije pogrešale prvine »razširjenega« ali »kolegialnega« profesionalizma oziroma »krepke« koncepcije avtonomije. Učitelji so v svojih opredelitvah redko omenjali, da strokovna avtonomija vsebuje tudi tesnejše sodelovanje s kolegi ter možnost vplivanja na pogoje svojega dela in širše na šolsko politiko.

Po oceni avtoric je glede na dobljene rezultate med učitelji prevladovalo ožje pojmovanje avtonomije, ki se omejuje v glavnem na delovanje v učilnici ob upoštevanju vnaprej danih pogojev (Marentič Požarnik et al., 2005). Na vprašanje, kako pojmujejo učiteljevo vlogo, je večina učiteljev (64 %) v tej študiji omenjala vlogo »vodnika«: vloga učitelja je v vodenju, usmerjanju in svetovanju učencev oziroma koordiniranju in usmerjanju pouka. Pri tem so nekateri učitelji dajali zelo kratke odgovore v smislu »učitelj je vodnik, mentor, koordinator pouka« in podobno, tako da gre po mnenju avtoric pri tovrstnih odgovorih verjetno bolj za verbalno sprejemanje te vloge kot za njeno uresničevanje. So pa to vlogo pomembno pogosteje navajali razredni kot predmetni in gimnazijski učitelji. Razmeroma pogosto (27 %) so navajali tudi vlogo učitelja kot vzgojitelja. Tudi pri tej kategoriji so bili odgovori nekaterih učiteljev zelo enostavni, opozarjajo avtorice, drugi pa zelo kompleksni, tako da se za tem lahko skrivajo najrazličnejši koncepti.

Študija potrjuje domnevo, da je oblikovanje poklicne podobe kompleksna naloga, ki jo je težko doseči, kar potrjuje tudi Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji, izvedenih v letih 2004/05 (2006) (Cencič, 2006). Evalvacija je bila načrtovana tako, da bi preverili dolgoročne učinke nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju z vidika udeležencev izobraževanja in ravnateljev za vso državo.⁴

Rezultati so pokazali, da 48 % udeležencev pridobljeno znanje »srednje« uporabljajo pri svojem delu. Kritike učiteljev iz te študije so letele na dejstvo, da prevečkrat predavajo isti predavatelji v več različnih programih, da je bilo preveč poudarka na teoriji, na uporabi metod dela, ki premalo aktivirajo udeležence. Učitelji so kritični, saj se udeležujejo tudi programov izven sistema. Menili so, da so ti programi celo bolj kvalitetni, ker so bolj praktično naravnani, bolj strnjeni, a veliko dražji in zato pogosto nedostopni.

Kolikšen del poklicne podobe učitelja je odličnost

Poklicna podoba je tesno povezana s celotno samopodobo posameznika, čeprav je potrebno razlikovati med različnimi na videz zelo podobnimi procesi. »Ločiti moramo učiteljevo življenjsko spremembo od poklicnega/profesionalnega razvoja« (Buchmann, 1993: 15). Poklicni razvoj se začne že pred odločitvijo za poklic, intenzivno pa poteka od vstopa v delo pa vse do upokojitve (cf. Schein, 1978). Biti učitelj pomeni, izoblikovati si poklicno podobo, podobo idealnega učitelja, ki v praksi deluje kot vodilo, imperativ delovanja. Lahko se vprašamo: Kdo ali kaj najbolj oblikuje to podobo?

Poklicni razvoj in s tem tudi razvoj poklicne podobe teče v okviru kompleksnosti kontekstualnih dejavnikov, ki vplivajo na učitelja. Poklicna podoba se bo vsekakor sooblikovala tudi pod pritiskom posameznikovega osebnega razvoja ter razvoja družinskega cikla (po Scheinu), pa tudi pod vplivom pretekle življenjske zgodovine.

Pri razvoju posameznikove poklicne podobe pa ne gre samo za vprašanja o profesionalni izvedbi učnega procesa. Tudi cenjenost posameznega študija v družbi ima svoj vpliv na njeno oblikovanje. Javno mnenje o določenem poklicu se dokaj natančno odraža v ekonomskem položaju pripadnikov tega poklica. Sachs (2000: 84) na primer opozarja, da so v ZDA na lestvici cenjenosti akademskih študijev pedagoške fakultete

4 Pridobili so 2338 vprašalnikov strokovnih delavcev in 714 vprašalnikov ravnateljev. Študijo je zasnovala Komisija za evalvacijo sistema in programov pri Programskem svetu za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

najnižje rangirane. Ugotavlja, da to neposredno vpliva na oblikovanje poklicne podobe učitelja. Ni presenetljivo, da po mnenju mnogih raziskovalcev učiteljski poklic sodi med manj cenjene intelektualne poklice. Teoretiki že dalj časa opozarjajo na stopnjevanje »proletarizacije« učiteljskega poklica v družbeni stratifikaciji, ki ni odvisno le od ožjih političnih interesov (cf. Goodson, 1992; Hargreaves, 1993; Klette, 2000; Labaree, 2000). Opozarjajo, da gre za globlji družbeni proces ob prelomu tisočletja in pomembne spremembe v družbah, v kar novejše razprave sploh ne dvomijo več (cf. Hozjan, 2006). To pa odpira novo resno vprašanje: ali se v takih okoliščinah lahko oblikuje trdna, pozitivna poklicna podoba, za katero je z vidika posameznika – kot meni Konrad – pomembno tudi, ali je »izbrana kariera cenjena« (cf. Konrad, 1996).⁵

Trditev G. J. Knowlesa, »da univerzitetne/študijske izkušnje niso močna komponenta poklicne podobe učiteljev«,⁶ (Knowles, 1992: 126) izpodbijajo novejša razmišljanja Hauga (Hauge, 2000: 167). Avtor navaja vrsto novejših raziskav, ki so potrdile bolj optimistične zaključke, in sicer da »imajo dobro oblikovani programi izobraževanja za učitelje opazen vpliv na študente in njihova prepričanja glede poučevanja in vloge učitelja«.⁷

Hargreaves je opredelil štiri obdobja v razvoju učiteljeve profesionalnosti (povzeto po Marentič Požarnik et al., 2005): predprofesionalno obdobje, avtonomni profesionalizem, kolegični profesionalizem, postprofesionalno obdobje.

Predprofesionalno obdobje (gre za pojmovanja v prvi polovici prejšnjega stoletja) – značilno je, da je »biti učitelj zahtevno, vendar ne težko«; učitelj naj z razlago predela predpisano snov in pri tem vzdržuje pozornost in disciplino učencev; v glavnem gre za ponavljanje metodičnih

5 Tudi pri nas opozarjajo na feminizacijo učiteljskega poklica in vpliv tega na cenjenost poklica. V šol. letu 1996/1997 je bilo na visoki stopnji med diplomanti visokošolskih študijev, ki izobražujejo učitelje, 63 % žensk (Černoša, 2001: 72).

6 Nekatere starejše študije navajajo na zaključke, da ima formalna predpriprava študentov in pripravnikov relativno majhen vpliv na njihova kasnejša prepričanja in prakso. To naj bi tudi potrejevalo pomen in vlogo osebne zgodovine oziroma predhodnih izkustev v socializaciji, ki se v bistvu začne že pred formalnim usposabljanjem (cf. Knowles 1992: 100). Crow (v Knowles, 1992: 106) v svoji študiji ugotavlja, da imajo začetniki/pripravniki ob vstopu v delo naslednja prepričanja: »da ne bodo učili povprečno, poskrbeli bodo za zelo pozitivno učno okolje, uprli se bodo obstoječemu stanju, bodo idealni učitelji, njihovi razredi nikakor ne bodo povprečni«. To pravzaprav odseva vpliv glavnih »komponent« biografije, kot jih navede Knowles: a) izkušnje iz otroštva, b) učitelji vzorniki, c) izkušnje s poučevanjem, d) pomembne in vplivne osebe ter pomembne zgodnje izkušnje (ibid.: 126).

7 Podatke, ki podpirajo Haugeovo razmišljanje, v naših razmerah pridobi tudi Intihar (1998), ki je izvedla raziskavo na vzorcu 74 pripravnikov (cf. Intihar, 1998). Učitelji, vključeni v vzorec, so obiskovali skrbno načrtovane seminarje za pripravnike v okviru Zavoda za šolstvo in pokazal se je precej jasen vpliv tega usposabljanja na njihov vstop v kariero.

vzorcev, ki jih je učitelj doživljal kot učenec. *Avtonomni profesionalizem* – izobraževanje učiteljev postane del univerzitetnega študija, razvijajo se eksperimentalne in alternativne šole ter »v učence usmerjen« pouk, ki spodbuja razcvet aktivnih metod. Govoriti se začne o »profesionalni avtonomiji«. Izobraževanje in izpopolnjevanje sta fokusirana v posamezne učitelje, čeprav se ti velikokrat počutijo izolirani in premalo samozavestni. *Kolegialni profesionalizem* se povezuje z naraščajočo kompleksnostjo učiteljevega dela, zato predpostavlja »sodelovalno kulturo« med učitelji. Več je povezovanja s kolegi pri uveljavljanju novih metod, ki postajajo vedno bolj raznolike, šole pa postajajo »učee se skupnosti«. Čeprav je učitelj avtonomen, to ne pomeni, da je osamljen. T. i. *postprofesionalno obdobje* se je po mnenju Hargreavesa razvilo v zadnjem desetletju predvsem pod vplivom globalizacije – vse več je tekmovalnosti, vpliva tržnih zakonitosti, zahtev po mednarodni primerljivosti znanja. Vse več je zahtev po predpisanih kurikulumih, natančno opredeljenih standardih znanja, zunanjem preverjanju in sistemih napredovanj učiteljev po točkah, kar po mnenju Hargreavesa ogroža tako avtonomni kot kolegialni profesionalizem. (cf. Hargreaves 2000, v: Marentič Požarnik et al., 2005)

Slovenske študije o profesionalnem razvoju učiteljev

V nadaljevanju se sklicujemo na empirične kvalitativne in kvantitativne podatke iz več raziskav, ki so potekale v letih 2004–2010 (cf. Javrh, 2008; Javrh, 2010; Javrh et al., 2010; Muršak et al., 2011).

Ko učitelji sami opisujejo svojo lastno pot ali profesionalni razvoj svojih kolegov, omenjajo več med seboj različnih tipov učiteljev (Javrh, 2008). Z njihovimi besedami jih lahko opišemo kot: učitelj »od rojstva«, učitelj »rutiner«, »talec poklica«, »zmerno ambiciozen« učitelj, »učitelj, ki hoče več«, ter »zelo ambiciozen« učitelj. Nekateri učitelji že od otroštva vedo, da bodo delali v tem poklicu. Otepajo se drugega dela, nikoli si niso predstavljali, da bi delali kaj drugega, čeprav imajo možnosti in ponudbe tudi drugje. Kljub zahtevnosti poklica ohranijo svežino, vitalnost do poznih let. Rutiner oz. povprečen učitelj vstopa v poučevanje kot »idealista«, zelo se napreza, da doseže vse potrebne veščine, potem pa je v njegovi karieri za zunanje opazovalce »naenkrat konec« njegove prizadevnosti. Začne počivati in delo opravljati rutinsko. Pogosto so to razočarani učitelji. Zmerno ambiciozni učitelj se rad izobražuje – postopno napreduje, včasih tudi na mesto ravnatelja. Starejši učitelji »obstojijo«.

Obstajajo pa tudi »talci poklica«. To so posamezni učitelji, ki v resnici hrepenijo po delu izven šolstva, niso pa več konkurenčni na trgu

dela in nimajo več možnosti ali moči, da bi poklic zamenjali. Iz poglavljenih intervjujev z učitelji veje podatek, da učitelj po desetih letih dela praktično ni konkurenčen na trgu dela in nima veliko možnosti, da bi dobil primerljivo zaposlitev v drugih poklicih (cf. Javrh, 2008). Mlajši učitelji so praviloma aktivnejši in hočejo več. Občutijo splošne spremembe, hočejo jih upoštevati in se nanje čim bolj pripraviti oziroma odzvati. S tem, da še študirajo in pridobivajo višjo stopnjo formalne izobrazbe, si odpirajo rezervne poti. Posebnost med njimi so nekateri cenjeni in kakovostni učitelji, ki so jih (njihovi kolegi v zbornici) predlagali in izvolili za ravnatelje –po mnenju informatorjev so večinoma »iz dobrih učiteljev postali slabi ravnatelji«. Zanimivo pa je, da nekateri učiteljski kolektivi napredovanja na mesto ravnatelja sploh ne vidijo kot povečanje ugleda.

Zelo angažirani učitelji, ki imajo ambicije in tudi navzven tega ne skrivajo, prehitro dosežejo »plato«. Karieristi so v očeh kolegov tisti učitelji, ki stremijo za drugimi cilji – predvsem jih zanimajo finance, moč in položaj –, ne pa, da bi se posvetili poučevanju kot takemu. Po oceni učiteljev je slednjih primerov v resnici malo.

Nasploh so učitelji, ne glede na to, da morda v praksi precej odstopajo od zelenega, v svojih predstavah o idealnem učitelju pričakovano radikalni. Ko natančneje pogledamo, kako učitelji opisujejo svoje poklicne vzornike, je jasno, da so njihova merila in zahteve visoke (cf. Javrh, 2007). V teh karakteristikah je mogoče prepoznati precej elementov odličnosti: vitalnost, kot posledico zdravega, a dinamičnega načina življenja, odprtost k drugim ljudem in socialne veščine, »biti učitelj« kot način življenja, visoke etične vrednote, vseživljenjsko učenje, sodelovalnost, integralnost itd.

V sekundarni raziskavi (cf. Javrh, 2007) smo analizirali,⁸ koliko so v podobo idealnega učitelja vključene zmožnosti. Za izhodišče primerjave smo vzeli Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006) kot dokument, ki predstavlja začetni konsenz različnih praks, pogledov in tradicij Evrope, združenih v tri velike sklope zmožnosti, ki jih naj obvlada sodobni učitelj. Ti sklopi so: zmožnost delati z drugimi; zmožnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami, zmožnost delati z družbo in v družbi. Največja praznina je bila ob primerjavi opazna prav pri dimenziji zmožnost delati z družbo in v družbi.

V podobi dobrega učitelja, kolega, ki ga je vredno posnemati, v odgovorih naših informatorjev iz leta 2005 še ni bilo zaslediti naslednjih karakteristik: razumevanje globalne odgovornosti in vloge državljanov

8 Analiza izjav 2007. Kvalitativna raziskava biografij učiteljev, podatki zajeti 2005, interno gradivo.

EU, spoštovanje različnih kultur, mobilnost in mednarodno sodelovanje, vprašanje etične razsežnosti družbe znanja, ravnotežje med spoštovanjem raznolikosti kultur učencev ter skupnimi vrednotami slovenske kulture, razumevanje dejavnikov socialne kohezije in izključevanja. Te dimenzije ključnih kompetenc pomembno zaznamujejo profesionalno odgovornost sodobnega učitelja in v novo luč postavljajo nekatere dimenzije razvoja njegove profesionalne odličnosti. Kadar prihaja do usklajenosti različnih dimenzij, nastajajo precejšnje razlike v kakovosti.

V raziskavi (Javrh, 2006) se je jasno odrazila potreba po prenovi usposabljanj, ki bi učiteljem omogočila razvoj ali utrditev manjkajočih zmožnosti. Učitelji niso toliko pogrešali novih vsebin, bolj so si želeli prenove v pristopih, upoštevanju razlik med izkušenimi učitelji in začetniki, torej priznavanja, da obstajajo povsem legitimne razlike med njihovimi potrebami glede na obdobje razvoja poklicne poti in kakovost razvoja kariere. Če bi učiteljem pred upokojitvijo omogočili več dela in usposabljanja novincev, ki v poklic šele vstopajo, bi morda na ta način lahko preprečili marsikatero težavo v profesionalni odličnosti mladih učiteljev. Seniorska vloga bi starejše učitelje motivirala, da bi mnoga svoja znanja sistematizirali in artikulirali, kar bi jim prineslo novo zadovoljstvo, saj bi občutili, da so še vedno pomemben člen strokovne skupnosti.

Huberman (1993) se je ukvarjal z vprašanjem o spremembah strokovnega usposabljanja, ki bi pripomogle k najboljšemu možnemu scenariju izpolnjujoče kariere učitelja. Predlagal je »obrnitiški model«, ki v sodobnem jeziku pomeni prenovljeno strukturo usposabljanja do te mere, da bi učitelja motiviralo k trajnemu akcijskemu raziskovanju ob strokovni podpori znotraj in zunaj šole. Huberman je v bistvu predstavil potrebo po profesionalnem razvoju, ki potrebuje uravnoteženo strokovno podporo v vseh obdobjih kariere, tudi v obdobju zrele kariere. In prav usposabljanje učiteljev vidi kot tisto, ki učitelju daje možnost, da bo novo pridobljeno znanje preizkušal v razredu na originalen, neformalen način. Toda sistem strokovnega usposabljanja sam na sebi nezainteresiranih učiteljev ne more motivirati, kvečjemu pogloblja odpor do vsega, v kar so prisiljeni – je eden od Hubermanovih zaključkov. Ugotavlja, da za te učitelje model »drobnega preizkušanja v razredu«, kot imenuje to akcijsko raziskovanje, ni primeren. Take učitelje je najprej treba iztrgati iz izolacije, za kar so potrebni sistematični strokovni napor (Huberman, 1993: 139).

Slovenski učitelji so menili, da bi bilo potrebno najprej zagotoviti, da bi zagrenjeni učitelji v udeležbi v strokovnih programih usposabljanja videli še kak drug smisel kot le nabiranje točk (Javrh, 2006). Tu ima pomembno vlogo ravnatelj kot pedagoški vodja, pa tudi vzdušje (klima) v

kolektivu. Nekateri seminarji bi morali biti drugačni, posebej prilagojeni zrelim učiteljem.

Najbolj prizadeto pa so se učitelji odzvali na nizek strokovni in profesionalni standard, ki so si ga postavili nekateri predavatelji in izvajalci programov usposabljanja. Za učitelje je bila v teh primerih močno vprašljiva profesionalnost in odgovornost tistih, ki so take programe odobrili oziroma izbrali kot primerne za strokovna usposabljanja. Prizadeti so bili ob spoznanju, da so nekateri organizatorji »na tihem menili, da so programi usposabljanj dober zaslužek«. Predvsem so to opažali pri izobraževanjih, ki so jih za kolektiv po svoji presoji izbirali tisti ravnatelji, ki so se odločili za »varčevanje«. Učitelji so bili največkrat prikrito nezadovoljni, saj učinkov ravnateljevih tovrstnih potez po njihovem mnenju nihče zares ne preverja in ne meri. To brez dvoma zmanjšuje motivacijo za udeležbo v strokovnem usposabljanju in s tem znižuje možnosti za profesionalno odličnost.

Vzgoja in izobraževanje v smeri vzdržnosti postaja ena ključnih sodernih vsebin pedagoškega procesa, ki ne vključuje samo odnosa med človekom in naravo, temveč tudi odnose med ljudmi. Gre za celostni razvoj vsakega, ki je v izobraževalne procese vključen, za oblikovanje pozitivnih, a hkrati kritičnih pogledov nase, na druge, na učenje, na svet okoli sebe in na svoje mesto v njem. Analize razumevanja slovenskih učiteljev (Dermol-Hvala et al., 2008; Jamšek in Javrh, 2010) so pokazale, da je bilo aktualno razumevanje učiteljev v formalnem izobraževanju otrok in mladine o teh procesih še pred kratkim v razkoraku z deklarativnimi cilji. Vloga učitelja, kot pomembnega utrjevalca nacionalne samobitnosti, je s tem pokazala razpoke v sodobni poklicni identiteti učitelja, ko se vzpostavlja temeljno vprašanje, kaj nacionalna samobitnost danes še pomeni. To ima seveda dodatne implikacije za temeljit razmislek o novi učiteljevi vlogi ter njegovem poslanstvu – skratka, tudi o njegovi profesionalni odličnosti. Našteto predstavlja nove vidike profesionalnega razvoja, ki morajo biti uravnoteženo umeščeni v koncept razvoja poklicne poti tako z vidika posameznika kot sistema.

V študiji razvoja kariere slovenskih učiteljev (Javrh, 2006) se je pokazalo, da učitelji, ki svojo kariero razvijajo na harmonični strani S-modela, nimajo težav z vključevanjem v izobraževanje. Iz usposabljanja tako lahko črpajo pozitivne učinke, kar jih še bolj utrjuje v smeri razvoja profesionalne odličnosti. Posebej zanimiv je odnos do izobraževanja pri posameznikih, ki močno izražajo lastnosti kritično-odgovornega učitelja. Kaže se, da je zanje izobraževanje lahko trden motivator za razvoj in napredovanje v kakovosti razvoja, ki vodi k profesionalni odličnosti.

Je pa tudi vrsta okoliščin, ki prav skozi strokovna usposabljanja učitelja lahko utrjujejo v negativni smeri kariernega razvoja: če je prisiljen v udeležbo, to le še stopnjuje njegovo nezadovoljstvo, izolacijo in občutek, da je »talec poklica«, da druge izbire nima. Če usposabljanja niso prilagojena potrebam učiteljev, učitelja udeležba na takih izobraževanjih izčrpa, s seminarjev pa se vrača »bolan«. Izobraževanje in usposabljanje, ki spregleduje, da so med udeleženci tudi zagrenjeni učitelji, spregleduje svoje temeljno poslanstvo in prosvetliljsko vlogo – učitelju pomagati, da bi uvidel svoje dejansko stanje, in mu ponuditi novo profesionalno vizijo. Zmotno bi bilo pričakovati, da izobraževanje samo na sebi lahko preokrene tok kariere. Podatki kažejo (cf. Javrh, 2008), da mora pri razvoju kariere, če naj bi se razvijala v zaželeni smeri, delovati več dejavnikov: primerno ravnateljevo »motivacijsko« vodenje, vzpodbudno delovno okolje, izobraževanje, ki upošteva zakonitosti razvoja kariere učiteljev ter učiteljeva osebna zavezanost profesionalni drži in etiki.

Izkušnje o potrebi profesionalni odličnosti s področja dela z ranljivimi skupinami

Pregledna zbirka najnovejših domačih teoretskih in raziskovalnih prispevkov *Obrazi pismenosti* (2011) je razkrila več pogledov strokovnjakov in raziskovalcev področja dela z ranljivimi skupinami, ki kažejo, kako hitro in nepredvidljivo se tudi empirično podprte študije in teoretična spoznanja dopolnjujejo in posledično spreminjajo. Oboje nesporno od učiteljev, ki želijo razviti profesionalno odličnost, terja nova znanja in nove veščine (Javrh, 2011). Naštejmo le nekaj kompleksnejših problemov, povezanih z ranljivimi skupinami odraslih.

Pomanjkljiva razvitost temeljnih zmožnosti določenim skupinam prebivalstva onemogoča izrabo priložnosti za koriščenje teh sistemov, ki naj bi bili v načelu demokratično urejeni (Ivančič et al., 2008; Ivančič in Javrh, 2005; Možina et al., 2009). Revščina močno omejuje možnosti pridobitve določene stopnje izobrazbe, stopnja izobrazbe pa sodooloča zmožnosti oziroma kompetence predvsem pri pripadnikih ranljivih skupin, saj imajo praviloma ključne zmožnosti bistveno manj razvite. Zato revščina ni omejena le na revne države Evropske unije, pojavlja se v vseh okoljih Evrope in se skriva za navideznim izobiljem. Izobrazbeni dosežki posameznikov jasno korelirajo z vključenostjo oziroma izključenostjo na različnih področjih družbe. Vpliv se kaže na primer v zmožnostih izrabe posameznikovih pravic na področjih zaposlovanja, zdravja, stanovanjskem področju in drugih (Vrečer in Javrh, 2009).

Opozorila najnovejših evropskih primerjalnih analiz (cf. raziskava Included; več glej v Vrečer in Javrh, 2009) ponovno potrjujejo precej neprijetno povezanost med izključenostjo iz družbe ter izključenostjo iz izobraževanja. Avtorji poročila poudarjajo, da: nižja stopnja izobrazbe za posameznika pomeni bistveno večje tveganje, da se uvrsti med ranljive skupine prebivalstva; obstaja očitna povezava med izključenostjo iz izobraževanja in brezposelnostjo; analiza na evropski ravni nakazuje, da ljudje z nižjo stopnjo izobrazbe politiko oziroma aktivno participacijo v družbi dojemajo kot manj pomemben vidik življenja (le približno 5 % tistih Evropejcev, ki imajo samo osnovnošolsko stopnjo izobrazbe, jo ocenjuje kot pomembno); se je potrebno soočiti s skrbjo, da zaostrene gospodarske razmere lahko resno zaostrijo odnos večinskih skupin do različnih, manjšin in predvsem ranljivih skupin prebivalstva (kar se že kaže v nekaterih delih Evrope) (Vrečer in Javrh, 2009).

Ti sklepi nakazujejo, zakaj je delo z ranljivimi skupinami v sodobnih družbah nujnost. Vloga učitelja je tu seveda odločilna, še posebej pa njegova profesionalna drža, torej njegova profesionalna odličnost tudi v situacijah, ko se srečuje z obrobnimi in izključenimi.

Podrobna analiza dosedanjega dela slovenskih strokovnjakov na področju razvoja in izvajanja programov izobraževanja, posebej oblikovanih za ranljive skupine odraslih, je potrdila, da se je skozi dvajsetleten kontinuiran razvoj postopno razvil izviren slovenski model profesionalne odličnosti v skrbi za to področje (cf. Javrh, 2011: 8). Govorimo lahko o slovenskem pristopu ali načinu opolnomočenja skozi razvoj temeljnih zmožnosti, ki se opira na kritično andragogiko, hkrati pa se naslanja na specifično domačo tradicijo in izhaja iz rezultatov raziskave o pismenosti iz leta 1998. Upravičeno lahko govorimo o slovenskem razumevanju odličnosti, ki kombinira različna spoznanja kritičnih andragogov, npr. P. Freira, I. Illicha, tudi C. Griffina in med sodobniki R. Flecha ter drugih, hkrati pa se opira na specifično lokalno tradicijo (cf. Javrh, 2011: 241).

Ker gre za izjemno občutljiv segment družbenega telesa, se na nacionalni ravni že vsa ta leta izvaja sistemsko načrtovana podpora, ki je tako finančne kot strokovno razvojne narave (cf. Možina v Javrh, 2011). Učitelj nikoli ne bi smel pozabiti, da so ti programi oblikovani in financirani s strani države zaradi strateških razlogov, ne glede na to, ali jih izvaja v okviru javnih ali zasebnih izobraževalnih zavodov. Namenjeni so najbolj ranljivemu segmentu družbe: mladim, ki so zgodaj opustili šolanje in se znašli na robu družbe, odraslim s pomanjkljivo izobrazbo (nedokončano osnovno ali poklicno šolo), ljudem s podeželja, ki bi za do-

stojno preživetje potrebovali dohodek od kake dopolnilne dejavnosti, pa jim za ta korak manjka znanja in poguma, starejšim, ki zaradi nižje izobrazbe na delovnem mestu niso imeli stika s sodobno komunikacijsko tehnologijo in jim manjka temeljno znanje ali pa so na tem področju popolnoma zastali. In še več: eden od programov je na primer izrecno namenjen najmanj izobraženim delavcem v podjetjih, ki jim je mar za razvoj vseh svojih zaposlenih, drugi ljudem, ki bi želeli dokončati nedokončano šolanje (na primer osnovno ali poklicno šolo). Oblikovan je tudi poseben program, ki ga obiskujejo starši s svojimi otroki, ki imajo težave pri učenju, ki so jih povzročili primanjkljaji v pismenosti in strategijah učenja ali sploh dojemanja vloge učenja v šoli. Prav tako pa obstaja program za odrasle ljudi s posebnimi potrebami, ki je namenjen izboljševanju njihove osebne kondicije za kakovostno preživljanje vsakdana (cf. Javrh 2011).

Javna sredstva za izvedbe teh programov so posebej zagotovljena, zato ni vseeno ali so dejanski udeleženci programov resnično tudi ustrezni pripadniki ranljivih skupin, ki jih programi želijo doseči. Določila pogojev za vstop v te programe so sicer precej ohlapna, a to naj učiteljev ne bi odvezovalo njihovega truda in etične odgovornosti, da pridobijo ustrezne udeležence. Dosedanja praksa je pokazala, da je zelo pomembno, da je v posamezni skupini, kjer se program izvaja, večina udeleženih dejansko iz ustrezne ciljne skupine. Ustrezna ciljna skupina, po kateri je program ukrojen, ustvarja pogoje tudi za učitelja, da vsebine lahko izvede in doseže začrtane cilje.

Rezultati dosedanjih izvedb programov potrjujejo izreden pomen in učinke načrtne skrbi za doseganje spodbudne izobraževalne izkušnje udeleženih, izboljševanje samopodobe in razvoj življenjske vizije manj izobraženih odraslih, ki so se v program vključili. Analiza pa je pokazala, da so največje spremembe potrebne prav v programih temeljnega usposabljanja učiteljev, ki delajo z ranljivimi skupinami. Podatki iz prakse so namreč pokazali, da učitelji potrebujejo večjo usposobljenost za nenehno preverjanje potreb ciljne skupine oziroma nagoovorjenih udeležencev programov. S tem je povezana kakovost izvedbe programa – učitelj s svojim razumevanjem potreb udeleženih je njen temeljni nosilec. Potrebe udeležencev se korenito spreminjajo, zato se učitelji pri delu z ranljivimi ciljnimi skupinami ne morejo več zanašati zgolj na predhodne izkušnje, četudi je teh veliko in so že vrsto let delali na tem področju. Tudi se ne morejo zanašati na temeljno znanje, ki so ga pridobili tekom usposabljanja. Primerjalni empirični podatki (cf. Radovan v Javrh, 2011; pa tudi Mohorčič Špolar et al., 2011)

v Evropi pa tudi pri nas kažejo, da so eden resnih problemov pri animiranju ranljivih poprejšnje individualne negativne izkušnje v izobraževanju. Prav te močno utrjujejo prepričanje posameznikov, da »učenje ni zame in jaz nisem za učenje«. Težave se pojavijo takoj, ko učitelji skušajo te odrasle navdušiti, da bi se udeležili posebnih izobraževalnih programov, kjer naj bi pridobili drugačne, pozitivne izobraževalne izkušnje in spremenili svoja prepričanja o tem, kaj jim ta dejavnost lahko ponudi. Če učitelji pri tem delu niso razvili profesionalne odličnosti, bodo težko zares uspešni.

Podatki Evalvacije 2009–2010 kažejo, na kaj morajo po izkušnjah njihovih predhodnikov v prihodnje najbolj paziti vsi učitelji, ki želijo dosežati profesionalno odličnost pri delu z ranljivimi odraslimi (Možina et al., 2010a; Možina et al., 2010b; Možina et al., 2010c):

Nove poti do najbolj ranljivih odraslih

Pravi rezultati dobrega učiteljevega dela se bodo v končni fazi pokazali v zanimanju njegovih učencev za nadaljevanje učenja skozi organizirane oblike. Za doseganje tega učinka pa morajo učitelji najprej posebno pozornost nameniti dostopu do primernih udeležencev, kar je kritičnega pomena, če želijo v svoje delo vključevati odrasle iz ranljivih skupin. Zelo natančno morajo premisliti, po katerih »kanalih« bodo širili informacije o izobraževalnem programu, ki ga želijo izvesti, in kako bodo ključne udeležence tudi pridobili za to, da bodo kasneje v programu sodelovali.

O precejšnjih težavah so v evalvaciji poročali tisti učitelji, ki so zato, da bi sploh lahko dosegli minimalno število udeležencev, v program vključevali vse, ki jih je program zanimal. Posledično so se pojavljale različne težave glede vsebin, razlik in interesov, ki so obstajali znotraj skupine, in tudi druge nesinhronosti. Programi sami pa so se pokazali kot zanimivi in predvsem učinkoviti tudi za bolj izobražene udeležence, npr. za gimnazijsko ali višje izobražene.

Zavezanost področju dela z ranljivimi odraslimi

Evalvacija je prinesla še eno spoznanje: predpogoj za doseganje resničnih učinkov programov je doseganje večjega števila odraslih, to pa je mogoče le ob dolgoročni zavezanosti učiteljev in načrtovalcev politik razvoju tega področja tako na nacionalni kot lokalnih ravneh. Pokazalo se je namreč, da je v praksi dostopnost programov najbolj ranljivim odraslim eden resnejših problemov. Ne le, da so bili različni »kanali informiranja« doslej premalo izkoriščeni, problem predstavljajo tudi bolj ali

manj skrite ovire, ki odraslim najpogosteje preprečujejo vključitev (cf. Radovan v Javrh, 2011).

Nujno je spodbujanje udeležениh k politični akciji

Učiteljeva družbena vloga, kot jo vidi izobraževanje odraslih, presega zgolj izobraževanje (Cf. Gómez, Puigvert, Flecha, 2011). Povezana je z aktivno politično držo, h kateri učitelj odrasle spodbuja. Vendar je brez osebne aktivne drže to za učitelja izredno zmuzljivo in tvegano vsebinsko področje. Spodbujanje udeležениh k politični akciji je mogoče le ob hkratnem opolnomočenju ranljivih skupin odraslih. Tu je politična akcija mišljena kot prevzemanje moči odločanja o svoji lastni usodi in usodi somišljenikov, kar hkrati pomeni tudi prevzemanje odgovornosti za svoj položaj.

Kot primer bi lahko navedli osveščanje o pomenu aktivne participacije posameznika na volitvah. Za ranljive skupine velja značilnost, da se jim področje političnega življenja zdi odtujeno, nanj nimajo dejanskega vpliva, po njihovem prepričanju pa se mu zato tudi ni vredno posvečati. Učitelj stoji pred velikim izzivom: kako odraslim učinkovito prikazati pomen aktivne udeležbe na področjih odločanja o vitalnih družbenih vprašanjih. Tega praktično ne more zares doseči, če je sam politično indifirenten oziroma nima izoblikovanega aktivnega odnosa do tega področja. Opisano pa zahteva več od podleganja trenutnim političnim trendom, zahteva poznavanje globljih vzrokov za aktualne procese, osebno opredelitev in pripravljenost delovati skladno s tem. Taka vloga pa vsekakor zahteva razmislek tudi o smislu učiteljevega dela, skratka, o njegovem poslanstvu in profesionalni odličnosti.

Literatura

- Buchmann, M. (1993). Beyond planing and desision making: Profesional development in teaching thinking. V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., Fessler, R.(Ed), *Teacher professional development: A multiple perspektive approach*. Amsterdam/Lisse: Swet&Zeitlinger B.V.
- Cencič, M. (2006). *Evalvacija programov izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Sloveniji, izvedenih v letih 2004/2005*. (Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007). Koper: Pedagoška fakulteta, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Černoša, S. (2001). *Razvoj in napredovanje pedagoških in andragoških kadrov s poudarkom na izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Zavod za šolstvo, ACS.

- Dermol-Hvala, H., Golob, N., Jamšek, D., Javrh, P., Skribe-Dimec, D. (2008). *Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008). Zaključno poročilo*. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut.
- Gómez, A., Puigvert, L., Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17/3, 235–245.
- Goodson, I. F. (ed.) (2000). Professional Knowledge and the Teacher's Life and Work. V: Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond E. Hauge and Jorunn Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London and New York: Falmer Press, 13–25.
- Hargreaves, A., Fullan, M. G. (eds.) (1993). *Understanding teacher development*. London: Cassel, New York: Teachers College Press.
- Hauge, T. E. (ed.) (2000). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York, Falmer press.
- Hozjan, D. (2006). *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers, ser.: Teacher development*. London: Teacher college press in Cassell Villiers House.
- Intihar, E. D. (1998). *Poklicni razvoj učitelja pripravnika v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Ivančič, A., Javrh, P. (eds.) (2005). *Z vseživljenjskim učenjem do aktivnega državljanstva = Effective education and learning for active citizenship*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2005.
- Jamšek, D., Javrh, P., Dermol-Hvala, H. (2007). Šolski trajnostni razvoj v luči ekološke in zdravstvene vzgoje. V: Fošnarič, Samo (ed.), *II. mednarodno znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Raziskovalno izobraževalno središče dvorec Rakičan, od 16.–18. aprila 2007*. Rakičan: RIS Dvorec, 58–61.
- Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. (ed.) (2011). *Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. 1. natis. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Tudi: http://arhiv.acs.si/publikacije/Obrazi_pismenosti.pdf (14. 11. 2012).

- Javrh, P., Kalin, J., Muršak, J. (2010). Modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje in stalno strokovno izpopolnjevanje. V: *Kulture v dialogu, Pedagoško andragoški dnevi 2010, Zbornik referatov*, Ljubljana: znanstvena založba Filozofske fakultete, 45–47.
- Jelenc, Z. (1991). *Sistemska urejanje izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jereb, J. (1998). *Izobraževanje in usposabljanje kadrov. Menagement kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Klette, K. (2000). Working-time blues, How Norwegian teachers experience restructuring in education. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Ed.), *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.
- Knowles, G. J. (1992). Model for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. V: Goodson, I.F. (ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Konrad, E. (1996). *Delovne kariere*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Labaree, D.F. (2000). Living with a lesser form of knowledge. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Ed.), *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.
- Ličen, N., Bogataj, N., Hočevar Ciuha, S., Javrh, P. (2011). *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih*. 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik B., Kalin J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mohorčič Špolar, V., Radovan, M., Ivančič, A. (2011). *Vseživljenjsko učenje – tek čez ovire? Mednarodni vidiki politike vseživljenjskega učenja in udeležbe v izobraževanju odraslih*. Študije in raziskave 16. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E., Javrh, P., Kuran, M., Vrbajnsčak, K., Šmalcelj, P., Radovan, M., Jamšek, D. (2010a). *Evalvacija javno veljavnega programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in Temeljno usposabljanje za mentorje (TUM PUM): povzetek zaključnega poročila*. Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E., Javrh, P., Kuran, M., Vrbajnsčak, K., Šmalcelj, P., Radovan, M., Jamšek, D. (2010b). *Evalvacija javno veljavnega programa*

- Računalniška pismenost za odrasle (RPO): povzetek zaključnega poročila.* Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2010.
- Možina, E., Javrh, P., Kuran, M., Vrbajnsčak, K., Šmalcelj, P., Radovan, M., Jamšek, D. (2010c). *Evalvacija javno veljavnega programa Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) in Temeljno usposabljanje za učitelje v programih UŽU: povzetek zaključnega poročila.* Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Klemenčič, S., Birman Forjanič, Z., Šmalcelj, P. (2009). *Evalvacija izobraževalne ponudbe formalnih in neformalnih programov za brezposelne.* Andragoški center Slovenije, interno gradivo.
- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, L/2, 28–45.
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, LX/1, 154–171.
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev.* Razprave FF. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (eds.), *The life and work of teachers, international perspectives in changing times.* London, New York: Falmer press.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs.*
- Slana, J. (1997). Strokovno izpopolnjevanje: pričakovanja učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Zbornik prispevkov ob 50 letnici Pedagoške fakultete.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001).* Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi – TNTEE. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zgaga, P. (1997). Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Zbornik prispevkov ob 50 letnici Pedagoške fakultete.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zougar, C. M. (2007). *Identité infirmière multiple ou multipolaire: quelle conception par l'étudiant en soins infirmiers?*

Viri

Ivančič A., Mirčeva J., Vrečer N. (2008). *Impact of education on health. Literature Review Report (youth, women, people with disabilities). Interim Report*. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission. Ljubljana (2006–2011). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, interno gradivo.

Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011. (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

Jamšek, D., Javrh, P. (2010). *Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj: ciljni raziskovalni projekt*. Projektna skupina B, Zaključno poročilo. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, 2010. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_sols2tva/crp/2010/crp_V5_0441_Rezultat_Javrh.pdf2. (1.11.2012).

Javrh, P. (2007). *Analiza izjav 2007/ Kvalitativna raziskava biografij učiteljev*, podatki zajeti 2005, interno gradivo.

Javrh, P. (2010). *Potrebe po usposabljanju učiteljev za razvoj kariere. Analiza in strokovne podlage za program*. V okviru aktivnosti: »razvoj učiteljeve poklicne poti«, projekt

Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. <http://lim1.mss.edus.si/katis/default.aspx>, (1.11.2012).

Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.

Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti andragoškega centra Slovenije Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjenja. (2008). Birman Forjanič, Z. et al. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Prikaz_dosezkov_in_razvojnih_izzivov_izobrazevalne_dejavnosti_ASC.pdf (1.11.2012)

Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev. (2006). <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf> (1.11.2012)

Smernice za globalno izobraževanje (2009). Priročnik za razumevanje in izvajanje globalnega izobraževanja, namenjen izobraževalcem. Ljubljana: Urad za mladino, Svet Evrope v Strasbourgu.

Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do douniverzitetnega izobraževanja (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Vrečer, N., Javrh, P. (2009). INCLUDED – izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti: predstavitev projekta. V: *Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS): Zveza ljudskih univerz Slovenije (ZLUS), 2009, tudi: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/gru_cs09/n_vrecer.ppt.

Žalec, N., Đorđević, N. (2009). *Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev. Prikaz izsledkov fokusnih skupin*. Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

Ustvarjanje novih priložnosti za učenje – priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih poklicnih in strokovnih znanj

Creating New Learning Opportunities – Recognition of Non-Formal and Informal Learning and Professional Knowledge and Skills

Helena Žnidarič in Barbara Kunčič Krapež

Povzetek

Današnje možnosti in priložnosti za učenje so neomejene, brezmejne in takojšnje. Učenje lahko poteka v različnih okoljih in na različne načine (formalno, neformalno, priložnostno). Kadar je smiselno, je potrebno predhodno pridobljeno znanje priznati, na primer ob vstopu v izobraževanje ali na trg dela. Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in izkušenj je eden od ključnih ukrepov, ki podpirajo uresničevanje koncepta in strategije vseživljenjskega učenja, saj omogoča, da se vrednoti in prizna znanje posameznika ne glede na življenjsko obdobje in učno okolje, v katerem ga je usvojil. Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj je tudi eden od pomembnih elementov evropske strategije (Evropa ..., 2010) za ustvarjanje novih delovnih mest in spodbujanje gospodarske rasti. Zato Evropska komisija poziva svoje članice, da vzpostavijo nacionalne sisteme in priznavajo znanja in spretnosti, pridobljene zunaj formalnega sistema izobraževanja. V prispevku se osredotočamo na to, kako uspešni smo v Sloveniji pri uresničevanju evropskih priporočil predvsem na področju priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenih poklicnih in strokovnih znanj.

Ključne besede: priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja, poklicna in strokovna znanja, formalno izobraževanje, nacionalne poklicne kvalifikacije, zagotavljanje kakovosti priznavanja

Abstract

The present-day learning opportunities are limitless, borderless and instantaneous. Individuals can learn in various environments, using different paths (formal, non-formal, informal). Whenever applicable, prior non-formal and informal learning should be recognized, when entering formal education or the labour market, for example. Validation and recognition of prior non-formal and informal learning and

experiences is also one of the key measures supporting the implementation of the lifelong learning concept and strategies, since it enables validation and recognition of the individual's knowledge regardless of the period of life and the learning environment in which it was acquired. Recognition of prior non-formal and informal learning is also one of important elements of the European Strategy for creating new jobs and stimulating economic growth. Therefore, the European Commission urges the member states to establish national systems and recognise knowledge and skills acquired outside formal education. The focus of this article is on how successful Slovenia is when it comes to implementing the EU recommendations in the field of recognition of prior non-formal and informal professional learning.

Key words: recognition of non-formal and informal learning outcomes, professional knowledge, formal education, national vocational qualifications, quality assurance in recognition

Namen priznavanja

Z uveljavljanjem koncepta vseživljenjskega učenja se v družbi pojavljajo vse bolj raznolike in individualno specifične poti učenja, ki jih mora izobraževalni sistem smiselno umestiti v pot pridobivanja formalnih kvalifikacij. Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja lahko predstavlja odkritje ogromnega vira skritih znanj in spretnosti, ki jih posedujejo posamezniki, ter veliko ekonomsko in socialno korist tako posameznikom kot družbi in državi. Sistem priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja, ki se razvije v posamezni državi, je odvisen od prvotnega namena, ki ga želi država doseči.

Spremembe paradigmatičnih izhodišč v izobraževalni politiki Evropske unije (EU), ki so se izrazile pred dobrimi tridesetimi leti, intenzivnejše smo jim pričla v zadnjih desetih letih, temeljijo na ekonomskih spremembah in ciljih. V smernicah EU je zelo opazna izrazita usmerjenost k ekonomskim interesom. V skladu s tem naj bi bilo razvijanje in poudarjanje vloge neformalnega in priložnostnega učenja odgovor na spopadanje z vse večjo konkurenco na trgu v času hitrega tehnološkega razvoja in globalizacije. Možnosti za pridobivanje neformalnega in priložnostnega znanja so izredno velike, vsebine je mogoče prilagajati potrebam trga dela.

V praksi pa se pojavlja problem izjemno raznolikih pristopov ter najpogostejše nezadostnega priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja s strani države in delodajalcev. Ravno slednje je spodbudilo snovalce politik EU k vzpostavljanju podlag za poenotenje sistema priznavanja in potrjevanja rezultatov učenja. Tako smo bili v letu 2004 pričla sprejemu skupnih načel vrednotenja in priznavanja nefor-

malnega in priložnostnega učenja v okviru Evropske komisije (Common European principles for validation of non-formal and informal learning, 2004). (Svetina, 2011: 2)

V priporočilih Sveta o priznavanju neformalnega in priložnostnega učenja (september 2012) je Evropska komisija zapisala, da je v času staranja prebivalstva in manjšanja števila delovne sile priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja priložnost za Evropo, da omogoči izboljšati zaposlitvene možnosti tistim, ki so trenutno v najslabšem položaju na trgu dela, ter omogoči boljše priložnosti za učenje za vse. S tem se lahko bolje bori proti nezaposlenosti, dviga produktivnost in konkurenčnost gospodarstva. Še posebej za mlade, iskalce prve zaposlitve, ki nimajo veliko poklicnih izkušenj, je priznavanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki so jih pridobili v različnih kontekstih, priložnost, da te izkušnje dobijo vrednost tudi na trgu dela.

Z vidika posameznika je priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja koristno, saj mu izboljša možnosti za zaposlitev, za dvig plače, karierne spremembe, olajša mu prenos v eni državi pridobljenih znanj in kompetenc v drugo. Daje drugo možnost tistim, ki so prezgodaj izpadli iz procesa šolanja, izboljša možnosti za vstop v formalno izobraževanje, dviga motivacijo in samozavest posamezniku.

Razmišljanja o vrednotenju in priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenih znanj so v Sloveniji prisotna že več kot desetletje. Bela knjiga iz leta 1995 je uvedla priznavanje samo v sistemu zaposlovanja z uvedbo certifikatnega sistema (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (NPK), 2000), strateški dokumenti na področju izobraževanja, ki so nastali v zadnjem obdobju (Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) do 2010; Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007; Bela knjiga, 2011), pa postavljajo širše temelje za vrednotenje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja v formalnem izobraževanju. Novejša slovenska izobraževalna zakonodaja (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o višješolskem izobraževanju) pa do določene mere sledi usmeritvam evropskih dokumentov na tem področju (Kunčič, 2012: 4).

Sistemsko se je priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja v Sloveniji prvič uredilo z Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah leta 2000, in sicer se je sledilo predvsem potrebam trga dela in zaposlovanja. Ivančič (1995) je ob nastajanju strokovnih podlag v začetku 90-ih let prejšnjega stoletja glavne razloge za uvedbo t. i. certifikatnega sistema videla v prehodu Slovenije v tržno gospodarstvo, ko so se na trgu

dela zgodile spremembe predvsem zaradi neustrezno usposobljene delovne sile.

Ivančičeva je leta 1995 zapisala: »Naraščanje brezposelnosti je spodbudilo hudo tekmovalnost med iskalci zaposlitve. Na voljo je tudi vse manj delovnih mest za ljudi, ki so brez formalnih kvalifikacij ali pa njihove kvalifikacije ne ustrezajo spremenjenim zahtevam dela. Tako dobivajo ukrepi izobraževanja, usposabljanja in prekvalifikacij vse pomembnejše mesto med ukrepi za povečanje zaposljivosti in za ohranjanje delovnih mest.« Hkrati še dodaja, da je v takšnih razmerah na trgu dela potrebno med ukrepe pospeševanja, pridobivanja in izboljševanja kvalifikacij odraslih vpeljevati mehanizme, ki bodo zagotovili, da se bodo na trgu dela znanje, spretnosti in poklicne kompetence, ki se pridobivajo zunaj formalnega izobraževanja, obravnavali enakovredno znanju, pridobljenem s formalnim izobraževanjem. (Ivančič, 1995: 8)

Sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij se je torej razvijal kot odgovor na potrebe trga dela, ki je potreboval hitrejšo odzivanje izobraževalnega sistema na problem strukturnega neskladja, ki se je pojavil med brezposelnimi. Poleg tega je značilnost našega trga dela, da se kot dokazilo o strokovni izobrazbi za opravljanje poklica priznavata diploma ter javno veljavno potrdilo o strokovnem izpopolnjevanju in usposabljanju; preostalo znanje in spretnosti, ki jih ni mogoče dokazati z diplomo ali z javno veljavnim potrdilom, pa se na trgu dela upoštevajo zgolj kot interna kvalifikacija. (Ivančič, 1995: 56)

»Tako so brez ustrezne ekonomske in socialne vrednosti znanje in spretnosti, pridobljene v formalnih programih, ki jih udeleženci niso končali s pridobitvijo ustrezne listine, in tudi znanje, spretnosti in poklicne kompetence, pridobljene v neformalnem izobraževanju in po drugih poteh (delovne izkušnje, samoizobraževanje, ...). Zaposleni, ki iz kakršnih koli razlogov niso dobili listine o formalni izobrazbi, nimajo možnosti za razvoj poklicne kariere. Še več, mogoče je celo, da jih bodo na delovnih mestih nadomestili drugi, ki so pridobili zahtevano javno veljavno listino. Poleg tega imajo brezposelni brez spričevala o vsaj sekundarnem izobraževanju znatno manj možnosti za zaposlitev. Ob visoki brezposelnosti so možnosti teh, ki so brez diplom, še toliko manjše, saj delodajalci zvišujejo zahtevano raven izobrazbe in tudi zahteve glede dodatnega znanja in spretnosti, ki se dokazujejo z javno veljavnimi potrdili.« (Ivančič, 1995: 56)

Sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij je nekaj rešitev ponudil, saj je omogočil formaliziranje znanj, spretnosti in poklicnih kompetenc, pridobljenih v neformalnem izobraževanju in po drugih poteh preko postopkov priznavanja in preverjanja teh znanj in spretnosti. Pomemb-

no za trg dela pa je, da se postopek zaključi v obliki javno veljavne listine, certifikata o nacionalni poklicni kvalifikaciji.

Še vedno pa, kljub rešitvam, ki jih je ponudil sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ostaja odprto vprašanje, kako omogočiti priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja za pridobitev formalne izobrazbe.

Hozjan (2010: 10) meni, da se v slovenskem izobraževalnem prostoru srečujemo s pomanjkljivostmi pri uvajanju procesov vrednotenja in priznavanja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja, predvsem zaradi zgodovinske navezanosti razvijanja kompetenc na formalni sistem izobraževanja. Je pa priznavanje rezultatov neformalnega učenja v Sloveniji vključeno v vse ravni izobraževalnega sistema. Namen priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v izobraževalnem sistemu pa ni povsod enak in se pomembno razlikuje glede na različne stopnje izobraževanja (Hozjan, 2010: 105).

V Sloveniji sta se uveljavili predvsem dve zakonsko urejeni poti oziroma dva temeljna namena priznavanja neformalno pridobljenega znanja, in sicer za nadaljnje vključevanje v formalno izobraževanje (nadaljevanje prekinjenega izobraževanja ali nadaljevanje na višji stopnji, sprememba smeri izobraževanja idr.) in za priznavanje poklicne usposobljenosti (sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij) na trgu dela. Redkeje pa se priznava na željo posameznika z namenom, da si na pregleden način pridobi vpogled v to, katera znanja, spretnosti in kompetence že poseduje. Dokumentirano in ovrednoteno znanje v tem primeru lahko predstavlja celovito informacijo različnim zainteresiranim uporabnikom (samemu posamezniku, delodajalcem, izobraževalni ustanovi...). (Žnidarič, 2012: 5)

Ne glede na različne namene priznavanja predhodno pridobljenega znanja pa je temeljni cilj vseh, da se da priznanje temu, kar posameznik že ve in je zmožen narediti, pri čemer ni pomembno, ali je bilo to znanje doseženo formalno, neformalno ali priložnostno. S tem se lahko skrajša čas, potreben za pridobitev določene izobrazbe ali kvalifikacije, kar je zagotovo tudi motivacijski dejavnik za vključevanje v nadaljnje ali dodatno izobraževanje in usposabljanje. Če posameznik izkaže obvladovanje določenega znanja in spretnosti, je to treba izkoristiti kot priložnost za kakovostno pridobivanje novega znanja in spretnosti. Ne gre samo za pridobivanje novih splošnih, strokovnih in praktičnih znanj, temveč tudi za pridobivanje ključnih kompetenc, ki so temelj za avtonomno delovanje posameznika v sodobnem svetu in ki podpirajo načelo vseživljenjskega učenja.

Dve možnosti izvedbe priznavanja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja

V postopku priznavanja neformalno pridobljenega znanja se z vrednotenjem rezultatov učenja ugotavlja primerljivost kandidatovega neformalno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc z vnaprej določenimi standardi. V Sloveniji imamo, gledano z zornega kota sistemskih možnosti za izvajanje priznavanja, dve vrsti javno veljavnih standardov, ki so podlaga za izvedbo priznavanja: poklicne, ki sledijo logiki zaposlovanja (kaj in kako mora nekdo znati narediti), in izobraževalne, ki temeljijo na logiki izobraževalnega sistema (kaj se mora posameznik naučiti, kako se bo naučil in kako bo vsebina in kakovost učenja ovrednotena).

Pri priznavanju poklicnih in strokovnih znanj ima poklicni standard povezovalno vlogo med formalnim in neformalnim sistemom. Uporaba istega standarda v enem in drugem sistemu priznavanja zagotavlja doslednost in primerljivost učnih izidov, pridobljenih v dveh različnih pristopih vrednotenja in priznavanja znanja.

Za potrebe trga dela imamo že omenjeni formaliziran sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij, kjer so standardi, s katerimi se pridobljena znanja in izkušnje primerjajo, določeni na nacionalni ravni v obliki poklicnih standardov ter katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti. Postopki priznavanja neformalno pridobljenih znanj, ki se izvajajo v podjetjih, pa so odvisni od organizacije, ki jih izvaja, in od namena priznavanja.

Dejstvu, da se posamezniki učimo na različne načine, se je prilagodil tudi formalni sistem izobraževanja v Sloveniji, ki posamezniku omogoča priznavanje znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih z drugimi učnimi oblikami. Na sistemski ravni se je ob vpisu v programe srednjega poklicnega in strokovnega ter višjega strokovnega izobraževanja uvedla možnost priznavanja predhodno formalno in neformalno pridobljenega znanja. Priznavanje neformalnega znanja temelji na njegovi primerjavi s standardi posameznih programskih enot izobraževalnega programa.

Postopek ugotavljanja, preverjanja, potrjevanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja in spretnosti je enak za vse kandidate, ne glede na namen priznavanja. Izpeljati ga je potrebno po predvidenih korakih (informiranje, svetovanje, dokumentiranje, vrednotenje in priznavanje) na pregleden in kakovosten način, da se zagotovi primerljivost postopkov in da se spodbuja zaupanje v rezultate postopka. Informiranje o sistemu in postopkih priznavanja neformalnega znanja je ključno pri

zagotavljanju dostopnosti priznavanja neformalnega znanja. Zato mora biti informiranje celovito (sistemske) in ne samo na ravni institucije, ki postopek izvaja. Posamezniku je potrebno zagotoviti ustrezno pomoč usposobljenega strokovnega delavca, ki ga spremlja, usmerja in mu svetuje, kako izpolnjevati zahteve postopka, saj je pomoč svetovalca velikokrat ključna pri doseganju cilja, zaradi katerega se je kandidat odločil za priznavanje. Vrednotenje predhodno pridobljenega neformalnega znanja mora temeljiti na primerjavi obstoječih učnih rezultatov s predpisanimi standardi, kar se lahko izpelje na podlagi potrjevanja predloženih potrdil ali preverjanja. Potrjene učne izide se posamezniku prizna in jih lahko uveljavlja pri zaposlovanju, napredovanju ali nadaljnjem izobraževanju.

Priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij

Vloga priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij se bistveno razlikuje od vloge v izobraževalnem sistemu. Ker temelji sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij na priznavanju in potrjevanju rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja, je njegov temeljni namen upoštevanje vseh tistih kompetenc posameznika, ki jih je le-ta pridobil zunaj šolskega prostora, ter priznanje njihove ekonomske in socialne vrednosti. Slednje naj bi posamezniku omogočalo pridobivanje dokazil o poklicnih kvalifikacijah v certifikatnem sistemu, in sicer dokazil, ki so prenosljiva v različna delovna okolja. S tem naj bi bila omogočena večja mobilnost delavcev med sektorji in podjetji, v nacionalnem in mednarodnem prostoru. Hkrati pa naj bi bila na ta način omogočena večja funkcionalna prilagodljivost zaposlenih in napredovanje na isti stopnji izobrazbe.

Nacionalno poklicno kvalifikacijo lahko pridobijo odrasli, ki so skozi življenje pridobili različne poklicne kompetence, ki niso priznane in ovrednotene – tisti, ki so dopolnili 18 let ali izjemoma manj, ki jim je potekel status vajenca ali dijaka in imajo ustrezne delovne izkušnje ali si želijo napredovati na poklicni poti, ne da bi za to morali pridobiti tudi višjo raven poklicne izobrazbe oziroma končati formalni izobraževalni program.

V okviru sistema pridobivanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij je bil razvit postopek, ki v vključuje štiri faze priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič, 2012: 9), in sicer: identificiranje posameznikovih znanj in spretnosti preko informiranja in svetovanja, ki ga izvajajo za to posebej usposobljeni svetovalci, dokumenti-

ranje posameznikovih znanj in spretnosti z zbiranjem dokazil v osebni zbirni mapi, vrednotenje teh dokazil ter po potrebi preverjanje manjkajočih znanj, kar izvaja tričlanska komisija, in na koncu priznavanje znanj in spretnosti z izdajo certifikata o nacionalni poklicni kvalifikaciji.

Postopki in orodja, ki so se razvila v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij, vključno z načinom usposabljanja kadrov, ki delujejo v sistemu ter posedujejo osebno zbirno mapo, se uspešno prenašajo tudi v sistem priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenih znanj v formalnem izobraževalnem sistemu.

Priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja v sistemu poklicnega, strokovnega in višješolskega strokovnega izobraževanja

V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je področje priznavanja neformalnega znanja urejeno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (UL 79/2006, 27. 7. 2006), ki opredeljuje možnost vrednotenja in priznavanja tako za dijake kot za odrasle udeležence poklicnega ali strokovnega. Podrobneje je postopek priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja določal Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz 2007 (Ur.l. RS, št. 78/2007), ki pa ga je leta 2010 nadomestil Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur.l. RS, št. 60/2010), v katerega področje priznavanja predhodnega znanja ni vključeno. Tako je načrtovanje in izvajanje postopka priznavanja predhodno pridobljenega znanja v pretežni meri prepuščeno izvajalcem postopka in njihovi strokovni usposobljenosti.

V višjem strokovnem izobraževanju urejata priznavanje neformalno pridobljenega znanja Zakon o v višješolskem strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 86/2004) in Pravilnik o priznavanju predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 20/2010). Poleg tega so bile pripravljene Skupne smernice in standardi v postopkih priznavanja predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju (julij 2010), ki zelo natančno opredeljujejo postopek in merila ugotavljanja, preverjanja, vrednotenja in priznavanja predhodno pridobljenega znanja, ki so ga študenti višjih strokovnih šol pridobili s formalnim ali z neformalnim izobraževanjem oziroma usposabljanjem.

V izobraževalnem sistemu je priznavanje rezultatov neformalnega učenja v službi priznavanja posameznih delov javno veljavnega izobraževalnega programa. Slednje je primarno namenjeno hitrejšemu napredo-

vanju v okviru šolskega sistema in zmanjševanju učnih obveznosti. Tako priznavanje se lahko odvija na dva načina: s priznavanjem rezultatov neformalnega učenja pred vstopom v določen izobraževalni program in v času izvajanja izobraževalnega procesa.

Ugotavljanje, preverjanje in potrjevanje predhodno pridobljenega znanja v izobraževanju poteka po vnaprej določenih, standardiziranih postopkih, ki jih opredeli izvajalska institucija (na primer, šola) v skladu z zakonom in navodili. Določijo tudi ustrezne strokovnjake, ki sodelujejo in odločajo v posameznih fazah postopka.

Priznavanje neformalnega znanja temelji na njegovi primerjavi s standardi posameznih programskih enot. Predhodno pridobljeno neformalno znanje se ovrednoti tako, da se ga primerja in umešča glede na standarde znanja posameznega strokovnega modula, splošnoizobraževalnega predmeta, vsebinskega sklopa, praktičnega usposabljanja z delom, interesnih dejavnosti). Izvajalci se pri tem v največji meri opirajo na kataloge znanja, v izobraževanju dijakov in odraslih tudi na izvedbeni kurikulum šole.

Prepoznavnost sistema priznavanja neformalnega in priložnostnega znanja v Sloveniji

Iz dosedanjih nacionalnih analiz (Šlander et al., 2007) izhaja, da je kljub vsem zakonskim podlagam sistem vrednotenja in priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja še vedno v svoji zgodnji fazi. Kot glavne ovire pri uveljavljanju nešolskega kvalifikacijskega sistema so bile identificirane premajhna vidnost in podcenjenost, šibka integracija s formalnim izobraževanjem, slaba povezanost s sistemom plač, šibka vključenost socialnih partnerjev, strah pred razvrednotenjem formalnega izobraževanja (OECD, 2007).

Opravljene analize so tudi pokazale, da ni razvitih ustreznih strokovnih podlag in podpornih mehanizmov niti ni pripravljenosti socialnih partnerjev za zagotavljanje prenosljivosti kvalifikacij, pridobljenih v postopkih preverjanja in potrjevanja. Priznavanje se bolj uveljavlja pri programih, ki ne dajejo stopnje formalne izobrazbe (jezikovno izobraževanje, računalniško izobraževanje, mojstrski in delovodski izpiti v zborničnem sistemu), v sistemu pridobivanja formalne izobrazbe pa kljub zakonskim predpisom le počasi prihaja do razvoja orodij in vzpostavljanja procesov, ki bi to omogočali. Odprto ostaja tudi vprašanje transparentnosti kvalifikacij, pridobljenih izven tradicionalnih izobraževalnih okolij. Slovenija še ni dokončala razvoja svojega kvalifikacijskega ogrodja, ki bi to zagotavljalo.

Sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij je ponudil dobre rešitve in primere dobrih praks, ki delujejo tudi v drugih okoljih, sam po sebi pa ni dosegel optimalnega učinka. Tako Bela knjiga (2011) kot raziskave, ki so jih izvedli Center RS za poklicno izobraževanje (2008), Andragoški center Slovenije (2010) ter OECD (2007), kažejo, na to, da ima sistem potencialne, ki pa niso bili izkoriščeni v zadostni meri.

V Beli knjigi (2011) so kot glavni dejavniki, ki v Sloveniji ovirajo povezovanje neformalnega in formalnega izobraževanja preko vrednotenja in priznavanja rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja, med drugim navedeni: visoka stopnja nezaupanja večine ključnih akterjev; bojazen, da bo priznavanje kvalifikacij, pridobljenih v drugih okoljih, razvrednotilo šolsko okolje kot izobraževalno okolje; ni definiranih načinov izmenjave informacij in prenosa znanja med sodelujočimi inštitucijami; odsotnost nacionalnega dialoga, ki bi lahko razrešil vprašanje umestitve procesov vrednotenja in priznavanja v odnosu do formalnega izobraževanja; nedorečen odnos ključnih akterjev do tega področja in vprašanje strokovne podpore in koordinacije razvoja.

Dejstvo je, da se priznavanje neformalnega znanja v formalnem izobraževanju, kot prepoznavna možnost in pravica kandidatov, v Sloveniji uveljavlja počasi.

Rezultati v letu 2010 opravljene evalvacije priznavanja neformalnega znanja v izobraževalnih organizacijah, ki izobražujejo dijake in odrasle v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, so pokazali,

»da postopki priznavanja neformalno pridobljenega znanja res še niso zelo številčni, jih pa šole in nekoliko manj udeleženci v izobraževanju poznajo in uporabljajo; še posebej v izobraževanju odraslih in višjem strokovnem izobraževanju. Izvajalci so izpostavili, da bi ureditev na nacionalni ravni olajšala izvajanje postopkov. Na ta način bi lahko zagotovili večjo preglednost postopkov kot tudi večje zaupanje v samo priznavanje neformalno pridobljenega znanja«. (Žnidarič, 2010: 113)

Od leta 2008 do danes so tekli različni projekti na ravni strokovnih inštitucij (Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center Slovenije ...) ter poklicnih in strokovnih šol, ki so prispevali k razvoju sistema priznavanja neformalno pridobljenih poklicnih in strokovnih znanj v Sloveniji. Nastala so različna strokovna gradiva, namenjena uporabnikom in izvajalcem sistema, ter strokovne podlage, podprte z mednarodnimi primeri, namenjene ministrstvu, ki bodo pripravljala pravne podlage za razvoj celovitega sistema. Predvsem pa je bil vzpostavljen dialog med različnimi inštitucijami (šolami, drugimi izvajalci postopkov,

predstavniki delodajalcev, strokovnimi inštitucijami ter ministrstvi) in posamezniki. Spodbujena je bila izmenjava mnenj in prvi poskusi priznavanj rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja na šolah, ki do sedaj s tem niso imele pozitivnih izkušenj (Kunčič, 2012).

V letu 2008 so konzorciji poklicnih in srednjih strokovnih šol (MUNUS II, KONZORCIJ BIOTEHNIŠKIH ŠOL SLOVENIJE in UNISVET) v svoje projekte, sofinancirane s strani Evropskega socialnega sklada, vključili aktivnost »Priznavanje neformalnih znanj« in oblikovali delovne skupine, ki so v koordinaciji s Centrom RS za poklicno izobraževanje iskale konkretne rešitve pri implementaciji sistema priznavanja neformalno pridobljenega znanja, saj gre za področje, na katerem tudi druge države še nimajo razvitih vseh strokovnih rešitev. Podobne aktivnosti so se odvijale tudi na področju višjega strokovnega izobraževanja (projekt IMPLETUM) in na področju izobraževanja odraslih (projekt UNIP).

V okviru vseh navedenih projektov, ki so zajemali tako redne kot izredne oblike izobraževanja (dijake, študente in odrasle), je bila težnja oblikovati natančnejša merila za priznavanje neformalno pridobljenega znanja, razviti orodja in modele vrednotenja ter priznavanja neformalno pridobljenega znanja, oblikovati dokumentacijo za formalno izpeljavo postopka ter usposobiti izvajalce postopkov. Za kvalitetno izpeljavo postopka in ustrezen končni rezultat je namreč izrednega pomena tudi ustreznost usposobljenost izvajalcev postopka vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Božič Horvat (2012: 143) pravi, da je delovna skupina v projektu Munus 2 v aktivnosti Priznavanje neformalnih znanj (PNZ) pri pripravi modela priznavanja neformalno pridobljenega znanja želela razviti orodja, s katerimi bi šola na sistematičen in pregleden način posamezniku priznala neformalno pridobljena znanja in spretnosti.

»Nastal je model priznavanja, ki posamezniku omogoča vrednotenje in priznavanje tistih neformalno pridobljenih kompetenc, ki so primerljive s predpisanimi v javno veljavnih izobraževalnih programih. Vzporedno z razvijanjem modela smo odgovorili na številna vprašanja o procesu priznavanja, dokumentaciji v postopku in o zagotavljanju kakovosti postopka, vendar pa nekatere dileme ostajajo nerazrešene.« (Božič Horvat, 2012: 143)

V aktivnosti priznavanje neformalnih znanj v okviru projekta UNISVET so nastala priporočila za kandidate ter svetovalce in ocenjevalce v postopku, ki vsakemu od njih dajejo potrebne ključne informacije in usmeritve. Za potrebe poenotenja izpeljave in spremljave postopka

preverjanja in potrjevanja neformalno pridobljenega znanja je bila izdelana potrebna dokumentacija in priporočila za priznavanje neformalno pridobljenega znanja (Konzorcij biotehniških šol Slovenije).

Nekoliko manj pozornosti je bilo v okviru projektov namenjene standardom in temu, kako vplivajo na končni rezultat procesa vrednotenja. Razlog je verjetno tudi v tem, da standardi za posamezne strokovne module oziroma predmete v izobraževalnih programih niso določeni na nacionalni ravni, temveč se pripravljajo na ravni šol, kar zagotovo zmanjšuje primerljivost in kredibilnost rezultatov priznavanja ter s tem tudi zaupanje v sam postopek.

Rezultati projektov kažejo, da so bili načrtovani cilji v veliki meri doseženi. Upamo si trditi, da je bil s pomočjo izpeljanih aktivnosti vendarle narejen velik premik v prepoznavnosti samega sistema in da so projekti spodbudili priznavanje neformalno pridobljenih poklicnih in strokovnih znanj.

Zaključek

Za uresničitev cilja in namena priznavanja neformalnega in priložnostnega znanja je potrebno posameznikom, ki se vključujejo v izobraževanje ali ga želijo nadaljevati, zagotoviti priznavanje znanj, spretnosti in kompetenc, pridobljenih zunaj šolskega prostora oziroma po neformalni poti, prav tako posameznikom, ki želijo hitrejšo prekvalifikacijo, zamenjavo delovnega mesta oziroma napredovanje na delovnem mestu. V obeh primerih je seveda treba to izpeljati po postopku, s katerim je mogoče nedvoumno ugotoviti, da posameznik pri tem dosega standarde, ki jih določa izobraževalni program, nacionalna poklicna kvalifikacija, delodajalec ali gospodarski sektor. Poudarek je torej na vrednotenju znanja in doseganju postavljenih standardov, ne pa na vrednotenju poti do znanja.

Evropske smernice za vrednotenje neformalnega in formalnega učenja (Cedefop, 2009) poudarjajo, da je predpogoj za uspešno in učinkovito delovanje sistema priznavanja neformalno pridobljenih znanj pravna ureditev na nacionalni ravni. Predvsem pa mora priznavanje postati »sestavni del kvalifikacijskega sistema: politično, pravno, administrativno in finančno« (Cedefop, 2009: 21). Zato bi bilo na nacionalni ravni smiselno poenotiti različne metodologije za priznavanje, s čemer bi lahko zagotovili večjo kakovost in preglednost sistema in posledično povečali zaupanje v rezultate postopka.

Literatura

- Hozjan, D. (2010). *Sistemski vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Ivančič, A. (1995). *Kvalifikacije v certifikatnem sistemu*. Ljubljana: ACS.
- Ivančič, A. (2007). *Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja*. Aktivnost OECD 2006–2007. Nacionalno poročilo za Slovenijo. Ljubljana: CPI.
- Kunčič, B. (2012). Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj – ustvarjanje novih priložnosti za učenje. V: *Na poti k učeči se družbi – z uspešno prenovo poklicnega in strokovnega šolstva*. Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov in Munus 2.
- Kunčič, B., Marentič, U., Sever, B., Zgonc, A., Hvala Kamenšček, P., Demirtshyan, M., Mlinar, V. (2008). *Spremljava certifikatnega sistema*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kunčič, B. et al. (2011). *Pregled normativne ureditve vrednotenja in priznavanja – mednarodne primerjave, ugotovitve in predlogi*. Interno gradivo projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja. Ljubljana: ACS, Andragoški center Slovenije.
- Svetina, M. et al. (2010). *Evalvacija certifikatnega sistema: vpliv sistema na razvoj izobraževanja odraslih in individualno zaposljivost*. Ljubljana: ACS.
- Svetina, M. et al. (2011). *Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Gradivo projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja. Ljubljana: ACS, Andragoški center Slovenije.
- Žnidarič, H., Vuković, A., et al. (2008). *Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*, Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žnidarič, H. et al. (2010). *Poročilo o spremljanju izvajanja postopkov priznavanja neformalnega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žnidarič, H. et al. (2012). *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Viri

Council recommendation on the validation of non-formal and informal learning. (2012). <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/936&format=HTML&aged=0&language=SL&guiLanguage=fr> (7. 9. 2012).

European guidelines for validating non-formal and informal learning. (2009). (The European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno tudi na: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf (20. 12. 2011).

Evropa 2020. (2010). http://ec.europa.eu/europe2020/index_sl.htm (7. 9. 2012).

Težave pri priznavanju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v Sloveniji – rezultati raziskave

Problems with Validation of Non-Formal and Informal Learning in Slovenia – Research Results

Marko Radovan

Povzetek

V zadnjem obdobju postaja na izobraževalnem področju priznavanje učenja, ki ni potekalo v sistemu formalnega izobraževanja, vedno pomembnejša tema. Izzivi, s katerimi se soočajo izobraževalne institucije pri priznavanju zelo raznolikosti znanja pa zahtevajo sistemsko urejanje postopkov vrednotenja in potrjevanja. V prispevku bomo prikazali, da samo sprejetje enakovrednosti znanja, ki je pridobljeno zunaj šolskega sistema ni dovolj, saj je potrebno poleg zakonodaje razviti tudi postopke in instrumente, s katerimi se bo to znanje vrednotilo in potrjevalo. Ta problem je še posebej pereč v formalnem izobraževanju, kjer je potrebno tistemu posamezniku, ki si je znanje, spretnosti in kompetence pridobil zunaj šolskega prostora, le-te priznati, umanjajo pa postopki, s katerimi bi bilo mogoče nedvoumno ugotoviti, ali posameznik dosega standarde, ki jih določa kurikulum posameznega predmeta. Na večplastnost problematike priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja opozarja tudi študije, s katerimi so evalvirali implementacijo zakonskih določb v prakso. Ugotovili so, da se kljub ustreznim zakonskim podlagam priznavanje neformalno ali izkustveno pridobljenega znanja še vedno ne uveljavlja v taki meri, kot bi si želeli, bolj pa se uveljavlja v izobraževanju odraslih kot v »mladinskem« (formalnem) izobraževanju. V prispevku tudi predstavljamo rezultate projekta »Vseživljenjsko učenje 2010 (LLL2010)«, ki zadevajo vprašanja, povezana s to tematiko.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, izobraževalni programi za odrasle formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje, izkustveno učenje, priznavanje, vrednotenje

Abstract

In recent years, validation of learning outside the frame of formal education is gaining on importance in the field of education. Challenges that educational institutions

face when recognizing complex knowledge from various fields require a systematic regulation of procedures involving assessment and validation. As is evident from the literature review and research results, a great deal has been done in the legislative field, but educational institutions need more guidance on procedures for evaluating non-formal and informal learning. This problem is particularly challenging in formal education, where individual's previously gained knowledge, skills and competences should be recognised, but institutions lack procedures by means of which they could unambiguously determine whether the individual in question meets curriculum standards. Studies used in the evaluation of the implementation of legislative provisions in practice also point to the complexity of the problem concerning recognition of non-formal and informal learning. They show that in spite of an adequate legal basis, non-formally or informally gained knowledge has still not gained the recognition it deserves.

Key words: lifelong learning, formal education, non-formal education, informal learning, experiential learning, accreditation, validation

V zadnjem obdobju postaja na izobraževalnem področju priznavanje učenja, ki ni potekalo v sistemu formalnega izobraževanja, vedno pomembnejša tema. Izzivi, s katerimi se soočajo izobraževalne institucije pri priznavanju zelo raznolikega znanja pa zahtevajo sistemsko urejanje postopkov vrednotenja in potrjevanja. V prispevku želimo na kratko predstaviti to pomembno problematiko in jo osvetliti z nekaterimi empiričnimi rezultati, ki smo jih pridobili v raziskavi »Vseživljenjsko učenje 2010 – Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja« (Lifelong Learning 2010 – Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System; v nadaljevanju LLL2010), ki je potekala v sklopu 6. okvirnega programa Evropske unije.

Ideja o priznavanju prej pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih ni nova. Že klasični andragoški avtorji so tovrstnemu učenju pripisovali velik pomen in poudarjali potrebo po njegovem upoštevanju pri načrtovanju in izvedbi izobraževalnih programov za odrasle (e. g. Knowles, 1980). Dokumenti, ki so nastajali v tem času, so zasledovali cilje, ki jih bi lahko označili za bolj humanistične, na primer UNESCOVO poročilo »Learning to be – The world of education today and tomorrow« iz leta 1972 poudarja vlogo neformalnega učenja pri odpravi socialne neenakosti, neenakih možnosti v izobraževanju in večji demokratizaciji družbe (Faure et al., 1972). Fordham (1993, po: Hozjan, 2010) ugotavlja, da so bile glavne teme v diskusiji o pomenu neformalnega učenja v 70. letih osredotočene predvsem na potrebe prikrajšanih skupin, skrb za poseb-

ne kategorije oseb, jasno opredeljene namene učenja in prožnost v organizaciji in metodah. Priznavanje učenja, ki je potekalo izven formalnega sistema, ima lahko torej izrazito inkluzivno vlogo, saj omogoča deprivilegiranim odraslim, ki so bili v tem sistemu (sistemu izobraževanja) neuspešni oz. jim sistem ni bil dostopen, da ovrednotijo in verificirajo svoje znanje.

Razvoj priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v Evropski uniji in Sloveniji

V zadnjih desetletjih je pobudo za priznavanje neformalnega in priložnostnega (izkustvenega) učenja prevzela Evropska unija. V evropskih dokumentih je priznavanje in potrjevanje prej pridobljenega znanja omenjeno kot eden od ključnih pogojev za uspešnost razvoja vseživljenjskega učenja – vendar z bolj ekonomskim prizvokom. S priznavanjem znanja, pridobljenega z neformalnim in priložnostnim učenjem, naj bi vseživljenjsko učenje pripomoglo k približevanju učenja potrebam družbe znanja. Ta pa je tesno povezana tudi z doseganjem lizbonskih ciljev, po katerih naj bi EU do leta 2010 /in naprej, op. a./ postala »najbolj konkurenčna in dinamična, na znanju temelječa ekonomija na svetu, sposobna trajne ekonomske rasti, z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezivnostjo« (Lizbonska strategija, 2000).

Tudi Memorandum Evropske unije o vseživljenjskem učenju (2000) poudarja, da je eden ključnih pogojev za učinkovit razvoj sistema vseživljenjskega učenja vrednotenje znanja s ciljem »/.../ pomembno izboljšati izobraževalne poti, s katerimi razumemo, ocenjujemo udeležbo in dosežke v neformalnem in priložnostnem učenju« (Memorandum Evropske unije o vseživljenjskem učenju, 2000: 15). Evropska komisija prav tako omenja priznavanje neformalno ali priložnostno pridobljenega znanja kot enega od pomembnejših področij izobraževanja, s katerim se uresničuje eno od temeljnih načel vseživljenjskega učenja — enakovrednost znanja, ne glede na način, kako je bilo pridobljeno (Commission of the European Communities, 2004).¹

V evropske trende se je seveda aktivno vključila tudi Slovenija. V publikaciji »Inventar o validaciji neformalnega učenja« (Hawley, Otero in Duchemin, 2010) so države Evropske unije (skupaj z nekaterimi pridruženimi državami) razvrstili v štiri kategorije, glede na razvitost sistema

1 Dober pregled Evropskih dokumentov lahko najdemo v publikacijah, ki so v zadnjem času izšle na to temo: Hozjan, 2010; Ivančič et al., 2007; Kelava, 2012; Svetina in Dobnikar, 2010; Vuković, Znidarič, Kunčič in Šibanc, 2008.

priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja: tiste z visoko, srednje visoko, srednje nizko in nizko ravno razvitosti.

Preglednica 4: Države EU glede na razvitost sistema priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja.

Visoka	Srednje visoka	Srednje nizka	Nizka
Finska, Francija, Nizozemska, Norveška, Portugalska	Danska, Nemčija, Romunija, Španija, Švedska, Velika Britanija	Avstrija, Belgija, Češka, Estonija, Islandija, Italija, Irska, Liechtenstein, Litva, Luksemburg, Slovaška, Slovenija	Bolgarija, Hrvaška, Ciper, Grčija, Madžarska, Latvija, Malta, Poljska, Turčija

Vir: Hawley, Otero in Duchemin (2010: 8)

Kot vidimo v preglednici 4, se Slovenija nahaja v skupini držav s srednje nizko razvitim sistemom priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja. Med najbolj razvite države pa sodijo Finska, Francija, Nizozemska, Norveška in Portugalska.

Za (formalni) začetek priznavanja vseh oblik učenja v Sloveniji bi lahko šteli sprejetje Zakona o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2007), v katerem so opredeljeni pogoji in postopki preverjanja in potrjevanja neformalno pridobljenih znanj. Tudi Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO) priznava pomen neformalno pridobljenega znanja, saj dopušča možnost, da se javno veljavno izobrazbo pridobi tudi z ugotavljanjem in potrjevanjem znanja z izpiti ali na podlagi javnih listin (Zakon o izobraževanju odraslih, 2006, 8. člen). V formalnem šolskem sistemu so se možnosti priznavanja neformalnega učenja odprle predvsem v izobraževalnih programih, ki so bližje trgu dela. Te možnosti opredeljujejo Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (2004) in Zakon o visokem šolstvu (2006).

Samo sprejetje enakovrednosti znanja, ki je pridobljeno zunaj šolskega sistema, pa seveda ni dovolj. Poleg zakonodaje je potrebno urediti oz. razviti postopke in instrumente, s katerimi se bo to znanje vrednotilo in potrjevalo. Kot poudarjajo v poročilu Centra za poklicno izobraževanje (Vuković et al., 2008), pomeni priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja v formalnem izobraževanju, da:

- je potrebno tistemu posamezniku, ki si je znanje, spretnosti in kompetence pridobil zunaj šolskega prostora, le-te priznati, seveda po postopku, s katerim je mogoče nedvoumno ugotoviti, da posameznik dosega standarde, ki jih kurikul določa kot podlago za nadgra-

- jevanje znanja ali kot standard pri posameznem predmetu ali njegovem delu;
- je obvladovanje določenega znanja in spretnosti, ki bi jih bilo sicer potrebno še pridobiti, pri takem posamezniku treba izkoristiti kot priložnost za kakovostno pridobivanje novega znanja in spretnosti; ne samo pri pridobivanju novih splošnih, strokovnoteoretičnih in praktičnih znanj, pač pa še posebej za pridobivanje tistih ključnih kompetenc, ki so temelj za avtonomno delovanje posameznika v sodobnem svetu in podpirajo načelo vseživljenjskega učenja;
 - je v izobraževalnem procesu pomembno vrednotenje znanja, doseganje postavljenih standardov znanja, ne pa vrednotenje poti do znanja z elementi, ki določajo formalno izobraževanje (obseg izobraževanja v urah, čas izobraževanja ...);
 - je potrebno opredeliti načine in ravni upoštevanja znanja, spretnosti in kompetenc, pridobljenih s predhodnim formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem. (ibid.: 15–16)

Na večplastnost problematike priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja opozarjajo tudi druge študije, v katerih so evalvirali implementacijo zakonskih določb v prakso. Ugotovili so, da se kljub ustreznim zakonskim podlagam priznavanje neformalno ali priložnostno pridobljenega znanja še vedno ne uveljavlja v taki meri, kot bi si želeli (Hozjan, 2010; Ivančič et al., 2007; Svetina in Vilič Klenovšek, 2011; Žnidarič, Kunčič, Makovec in Bauman, 2010), bolj pa se uveljavlja v izobraževanju odraslih kot v »mladinskem« (formalnem) izobraževanju.

V analizi postopkov vrednotenja predhodnega učenja na področju izobraževanja odraslih so ugotovili, da se v vsakem omrežju oziroma organizaciji, ki so jo vključili v analizo, razvija ali izpeljuje specifičen vidik ugotavljanja, vrednotenja ali priznavanja. Ta je običajno pogojena z nameni teh postopkov, vsebin in ciljnih skupin, ki so jim le-ti namenjeni (Svetina in Vilič Klenovšek, 2011):

- *v srednjih šolah* je poudarek na vrednotenju in priznavanju formalno pridobljenega znanja pri mladini in odraslih, v manjši meri pa do sedaj tudi na vrednotenju in priznavanju neformalno pridobljenega znanja tako pri mladini kot odraslih;
- *v izobraževalnih organizacijah za odrasle in v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih* neformalno in priložnostno pridobljeno znanje ugotavljajo s pomočjo priprave izobraževalnih biografij, svetovanja pri izbiri ustreznega izobraževalnega programa, učni pomoči ipd. Postopki ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja pridejo v po-

štev v različnih situacijah, npr. pri pridobitvi določenih potrdil, izpitov oz. certifikatov (za tuje jezike, ECDL certifikat idr.), pri vključitvi v postopek NPK, pri vključitvi v srednješolske programe za odrasle idr.;

- *v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij* so postopki ugotavljanja, vrednotenja in priznavanja ključni del sistema NPK, saj posameznik prav preko teh postopkov in priprave portfolija lahko v celoti ali deloma izkaže, da na osnovi formalno ali neformalno pridobljenega znanja in izkušenj obvlada opredeljene standarde znanj na ravni določene NPK;
- *v dejavnosti Zavoda RS za zaposlovanje* je del rednega izvajanja storitev za trg dela za brezposelne osebe in iskalce zaposlitve tudi prepoznavanje formalno in neformalno pridobljenih znanj za določanje zaposlitvenih ciljev, pripravo zaposlitvenih načrtov, posredovanje ustrezne zaposlitve ter vključevanje v ustrezne ukrepe za povečanje zaposljivosti (Svetina in Vilič Klenovšek, 2011: 31).

V nadaljevanju bomo obstoječim evalvacijam s tega področja dodali še ugotovitve dveh raziskav, ki sta bili opravljene v okviru projekta »Vseživljenjsko učenje 2010 – Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja« (Lifelong Learning 2010 – Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System; v nadaljevanju LLL2010). Prva raziskava, v kateri smo proučevali značilnosti in izkušnje udeležencev v formalnem izobraževanju odraslih, je bila kvantitativna (Radovan, Mohorčič Špolar in Ivančič, 2008), druga pa kvalitativna (Mohorčič Špolar, Ivančič in Radovan, 2010).

Rezultati empirične raziskave

Izsledki, ki jih predstavljamo v nadaljevanju prispevka, izhajajo iz dveh raziskav, ki smo ju opravili v sklopu evropskega projekta LLL2010, ki je potekal v sklopu 6. okvirnega programa Evropske unije. Prva raziskava, v kateri smo proučevali značilnosti in izkušnje udeležencev v formalnem izobraževanju odraslih, je bila kvantitativna (ankete z udeleženci), druga pa kvalitativna (intervjuji s predstavniki institucij, ki izvajajo izobraževalne programe za odrasle, in predstavniki ministrstev).

Rezultati kvantitativne raziskave

Ciljna populacija so bili odrasli, vpisani v programe formalnega izobraževanja na vseh ravneh izobraževanja. V raziskavo so bili, kot odrasli, zajeti udeleženci, kot jih opredeljuje 1. člen Zakona o izobraževanju

odraslih (ZIO) – »*Izobraževanje odraslih /.../ obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, pa pri tem izobraževanju nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta*« (ZIO, 1996). Redno vpisani učenci, dijaki ali študenti so bili iz raziskave izločeni. V anketiranje je bilo zajetih 1.290 udeležencev, približno po 250 z vsake izobrazbene ravni (podatki so bili pozneje uteženi). Anketiranje je potekalo med 1. marcem in 30. junijem 2007.

V zvezi s priznavanjem prejšnjega učenja posameznika ali posameznice smo anketirance vprašali: »Ste bili oproščeni opravljanja katerega predmeta/dela programa in na podlagi česa?« Možni odgovori so bili:

- Na podlagi spričevala/diplome/potrdila o opravljenih obveznosti.
- Na podlagi prejšnjega znanja brez formalnih dokazil.
- Na podlagi življenjskih izkušenj.
- Na podlagi delovnih izkušenj.

Preglednica 5: Oprostitev opravljanja predmetov/dela programa glede na znanje, pridobljeno po drugih poteh.

	Odgovori		% enot
	N	%	
Na podlagi spričevala/diplome/potrdila	386	56,4	68,2
Na podlagi prejšnjega znanja brez formalnih dokazil	35	5,1	6,2
Na podlagi življenjskih izkušenj	39	5,6	6,8
Na podlagi delovnih izkušenj	225	32,9	39,8
Skupaj	684	100,0	121,0

Opomba: Oseba je lahko označila več odgovorov.

Iz preglednice 5 je razvidno, da so anketiranci v povprečju svoje znanje uveljavljali na več kot en način (1,2). Večina anketirancev (68 %) je bila oproščena delov izobraznevalnega programa predvsem, kadar so svoje znanje dokazali s formalnimi dokazili, npr. s spričevalom ali diploma. Skoraj pol manjši delež pa so priznali udeležencem z ustreznimi delovnimi izkušnjami. Iz pogovorov, ki smo jih opravili s predstavniki izobraznevalnih institucij (predstavljeni so v nadaljevanju), lahko razberemo, da gre v tem primeru večinoma za računalniška znanja. Najredkeje

pa so v izobraževalnih institucija priznavali znanje, ki je bilo pridobljeno na podlagi življenjskih izkušenj, oz. znanje, za katerega udeleženci niso imeli uradnih potrdil. Delež priznanega priložnostnega oz. izkustvenega učenja pa je zanemarljiv. V obeh primerih je imelo to možnost le dobrih 6 % anketirancev.

Iz raziskovalnega poročila projekta (Radovan, Mohorčič Špolar in Ivančič, 2008) lahko še razberemo, da se je največ udeležencev, ki so dokazali svoje znanje, pridobljeno na podlagi življenjskih izkušenj, izobraževalo na osnovnošolski ravni. Tisti, ki so poročali, da jim je bilo prejšnje znanje, za katerega niso imeli formalnih dokazil, upoštevano pri nekaterih predmetih ali delih programov, pa so bili v večinoma vključeni v srednješolske programe. Delovne izkušnje so bile, v povprečju, priznane 18 % udeležencem, največ v terciarnem izobraževanju.

V naslednji tabeli prikazujemo priznavanje prej pridobljenega znanja glede na vrsto institucije, v katero so bili vključeni anketiranci (preglednica 6).

Preglednica 6: Oprostitev opravljanja predmetov/dela programa glede na vrsto institucije (v %).

	Ljudska univerza	Zasebna šola	Srednja šola	Višja strok. šola	Fakulteta
Na podlagi spričevala/diplome/potrdila	78,1	40,0	70,0	36,3	71,4
Na podlagi prejšnjega znanja brez formalnih dokazil	5,8	2,9	11,1	3,2	9,5
Na podlagi življenjskih izkušenj	6,2	4,7	6,2	5,6	4,8
Na podlagi delovnih izkušenj	10,0	52,4	12,6	54,8	14,3
Skupaj	100	100	100	100	100

Opomba: N=684. Odstotki so izračunani glede na število odgovorov »Da«.

Rezultati kažejo, da med institucijami prihaja do razlik predvsem med zasebnimi šolami, ki izvajajo programe na sekundarni stopnji in višjimi strokovnimi šolami (prav tako v zasebni lasti), ter ostalimi, »javnimi« institucijami: ljudskimi univerzami, srednjimi šolami in fakultetami.

Zasebne šole (srednje in višje) v veliko večji meri priznavajo delovne izkušnje v svojih programih kot javne izobraževalne institucije. Po drugi strani pa je delež priznanih formalnih listin (spričevalo, diploma,...)

še enkrat večji v državnih šolah. Deleži priznanega znanja, ki ni formalizirano oz. je pridobljeno na podlagi življenjskih izkušenj, je zanemarljiv. Ob tem naj spomnimo, da teh rezultatov ne moremo posploševati, saj vzorec v tej raziskavi ni bil reprezentativen.

Ne glede na to, da institucije in udeleženci poročajo o ugotavljanju in priznavanju znanja, je videti, da so postopki priznavanja za udeležence dokaj zahtevni. Izkušnje udeležencev, ki so razvidne iz raziskave »Udeležba zaposlenih iz malih in srednje velikih podjetij v formalnem izobraževanju« (Ivančič, Mirčeva in Mohorčič Špolar, 2008), kažejo, da posameznik le stežka formalizira prej pridobljeno znanje, tudi če ima dokazila iz formalnega izobraževanja, in sicer iz drugega izobraževalnega področja.

Tudi evalvacija, ki so jo opravili na Centru za poklicno izobraževanje (Žnidarič et al., 2010), je pokazala, da je kljub ustrezni zakonski ureditvi postopkov in metod potrjevanja neformalnega znanja med vsemi izobraževalnimi organizacijami, ki so odgovarjale na vprašanja o obsegu priznavanja neformalno pridobljenega znanja, kar dve tretjini takih, ki priznavanja še niso izvajale. Najpogosteje navedeni razlog za neizvajanje je pomanjkanje interesa s strani dijakov, študentov oziroma odraslih udeležencev izobraževanja (ibid.: 46). Čeprav anketiranci navajajo, da udeležence seznanjajo s temi postopki, je najbrž ugotovljena »nezainteresiranost« kljub vsemu predvsem posledica pomanjkljive informiranosti udeležencev o možnostih, ki jim zakonsko pripadajo.

Poleg neinformiranosti, ki je gotovo velika ovira udejanjanju prakse priznavanja neformalno pridobljenega znanja, velja omeniti tudi izraženo potrebo po jasnejših navodilih oziroma usmeritvah s strani zakonodajalca. Kot še poročajo v evalvacijskem poročilu, so se razlike glede števila izvedenih postopkov priznavanja neformalnega znanja pokazale predvsem po posameznih oblikah izobraževanja. Največ so jih izpeljali v okviru višjega strokovnega izobraževanja (večinoma pri odraslih), najmanj pri dijakih (ibid.: 45).

Rezultati kvalitativne raziskave

Na koncu si oglejmo še ugotovitve, ki izhajajo iz intervjujev, opravljenih v okviru petega podprojekta LLL2010, v katerega so bili vključeni predstavniki organizacij, ki izvajajo formalno in neformalno izobraževanje odraslih (Mohorčič Špolar, Ivančič in Radovan, 2010). Opravljenih je bilo sedemnajst intervjujev, ki so zajeli predstavnike ljudskih univerz, srednjih šol, višjega in visokega strokovnega ter univerzitetnega izobraževanja. Kot posebno ciljno skupino smo obravnavali tudi zaporni-

ke in zapornice – tako sta bila med intervjuvanci tudi odgovorna oseba in ustrezen strokovnjak s področja resocializacije zapornikov iz enega od slovenskih zaporov. Intervjuji so potekali od marca do maja 2009.

Intervjuvanka iz višje strokovne šole je v zvezi s priznavanjem neformalnega učenja poudarila predvsem pomen dokazljivosti znanja, pridobljenega na neformalni ali priložnostni način. V šoli najraje priznajo tisto, kar je »dokazljivo s papirjem« in certificirano s strani institucije – bodisi fakultete ali šole. Pri priznavanju neformalnega učenja so precej bolj zadržani, saj ni na razpolago nobenih standardiziranih certifikatov:

»/.../ ne moremo priznavati nekega certifikata, katerega podlage mi ne poznamo /.../« (E02–R2: 3: 107–08).

Delajo tudi izjeme, predvsem kar zadeva delovno prakso in znanja ter spretnosti, ki so posledica bogatih delovnih izkušenj:

»/Nekdo je računalničar, /.../ nima formalne izobrazbe, je tehnik, dela z računalnikom in zna več kot pa marsikateri naš, a ne, in on gre samo na test in potem predavatelj reče OK, obvladaš, /.../ ne rabiš iti na izpit, ti priznam izpit, neka osnova mora biti, /.../ on se mora dokazati, /.../« (E02–R2: 4: 130–32).

Za odraslega, ali pa za rednega študenta, če je bil zaposlen, lahko predavatelj vložil prošnjo na fakultetni odbor, da jih oprosti posameznih izpitov. Študent mora odboru predložiti dokaze in dokumentacijo o znanju, ki ga je dosegel v drugem izobraževalnem programu (šolsko spričevalo, poročilo ali podobno). Odbor pregleda in oceni predloženo dokumentacijo in odloči, ali se študenta popolnoma ali delno oprosti od opravljanja izpita.

Intervjuvanka, ki je zaposlena na fakulteti, je poudarila, da ve, da imajo v skladu z bolonjskim procesom študenti možnost priznavanja neformalnega učenja, vendar zaenkrat fakulteta s tem še nima izkušenj. V času intervjuvanja /pomlad 2009, op. a./ so priznavali le znanje, pridobljeno v formalnem izobraževanju, tj. izobrazbeno stopnjo in/ali izpite, ki so jih študenti opravili na drugih fakultetah ali v drugih programih. Visokošolski učitelji morajo proučiti vsebino programa, njegovo dolžino in se potem odločiti, ali le-to popolnoma ali le delno priznajo. Po njenem mnenju trenutna situacija ne omogoča priznavanja kakršnega koli drugega znanja. Pogrešali so predvsem opredeljene kriterije, ki bi omogočali sistematično in sistemsko priznavanje prej pridobljenega znanja.

Intervjuvanka iz (zasebne) višje strokovne šole je povedala, da so na šoli sami razvili postopek, s katerim ocenjujejo predhodno učenje svojih študentov. Na podlagi tega postopka so mnogi študenti oproščeni sode-

lovanja pri nekaterih delih študijskega programa. Priznavanje predhodnega učenja, ki ga je mogoče dokazati s formalnimi potrdili, ima na šoli že dolgo prakso, medtem ko so z vrednotenjem neformalnega učenja šele začeli. Za celoten postopek je zadolžena študijska komisija, v kateri sodelujeta tudi predmetni učitelj in ravnatelj/ica.

»/P/ri neformalno pridobljenem znanju je tako, da jaz kot ravnateljica /.../ pomagam osebi, /.../ s čim lahko dokazuje to znanje, kaj vse rabi – ker marsikdo je v življenju kaj počel, pa se niti ne zaveda, ne zavedamo se, s čim in na kakšen način smo si znanje pridobili. Npr. kar na konkretnem primeru: nekdo že 15 let dela na mestu programer in zdaj bi rad imel priznan izpit iz programiranja. In se usedemo in pogovorimo, v katerem jeziku se programira, pa potrdilo delodajalca, in v takem primeru potem vedno vključimo še predavatelja predmeta in predavatelj potem tudi s pomočjo razgovora ali preko kakšnega krajšega izdelka ugotovi predznanje.« (E17–R1: 4: 28–36).

Na problematiko potrjevanja neformalno ali priložnostno pridobljenega znanja so opozorili tudi na tej šoli. V intervjuju je ravnateljica opozorila na problem pomanjkanja ustreznih orodij za ocenjevanje znanja in spretnosti, ki jih ni mogoče dokazati z nobenimi dokazili. Pri tem je seveda mislila na priznavanje delovnih izkušenj in priložnostnega oz. izkustveno pridobljenega znanja.

Zadnja je organizacija, ki izvaja tudi neformalno izobraževanje odraslih. S problemi priznavanja predhodnega učenja se ukvarjajo tudi v tej instituciji. Intervjuvanka je menila, da bi se dalo na tem področju več narediti, kot je bilo narejenega doslej. To pa bi zahtevalo – tako je menila intervjuvanka – več sodelovanja med institucijami, ki izvajajo neformalno izobraževanje, pa tudi večjo osredotočenost na izboljšave v lastni ustanovi. V tej smeri so tudi v instituciji, ki jo vodi, napravili korak naprej in oblikovali ter začeli izdajati (lastna) potrdila, ki kažejo vsebino programa in ocene, ki jih je udeleženec dobil. Na ta način lahko institucija formalnega izobraževanja takoj prepozna znanje udeleženca, ne da bi se bilo k temu treba večkrat vračati in udeleženca, da zadevo uredi. Poleg tega pa v okviru svetovalne dejavnosti seznanjajo udeležence s to možnostjo. Zavod je izdal tudi knjižico, v kateri so informacije, kaj storiti za priznanje predhodnega učenja. Intervjuvanka meni, da so institucije, ki izvajajo izobraževanje odraslih, v tem oziru nekoliko v prednosti pred drugimi izobraževalnimi institucijami:

»/.../ mogoče pa smo izobraževalci odraslih malo bolj fleksibilni glede tega, ker smo bili teh stvari navajeni iz prakse tudi nekatere izkušnje in stvari priznavat že prej /.../« (A38–R2: 7: 19–23)

Izobraževalne institucije, katerih primarna dejavnost je izobraževanje odraslih, običajno namenjajo več pozornosti ugotavljanju potreb udeležencev, prilaganju izvedbe programov ipd.

Glavne ovire vzpostavljanju sistem priznavanja predhodnega znanja so, po mnenju intervjuvanke, odsotnost dokazil, s katerimi bi se dalo videti, kaj se je oseba naučila v neformalnem izobraževanju, in izvajalci, ki ne izdajajo dokazil ali pa izdajajo takšne, iz katerih pridobljenega znanja ni mogoče razbrati. To bi se dalo preseči s tem, da bi institucije izdajale potrdila o znanju, ki ga je oseba pridobila, hkrati pa bi to moralo biti podprto z nekim ogrodjem, ki bi sistematično opredelilo, katera znanja in na kakšen način se jih priznava. Na ta način bi prišlo do poenotenja potrdil in vrednotenja ter potrjevanja znanja med različnimi institucijami, ki izvajajo izobraževalne programe za odrasle.

Zaključki

V uvodu smo poudarili, da šolska (in tudi delovna) zakonodaja podpira in spodbuja priznavanje neformalno pridobljenega znanja, vendar so različne študije in evalvacije pokazale, da sistem v praksi ni v celoti zaživel. Podatki kažejo, da ne glede na to, na kateri izobraževalni ravni deluje institucija ali na katerem področju (formalno, neformalno), temelji priznavanje predhodnega učenja predvsem na ‚trdih‘ podatkih – na tistem, kar je dokazljivo s »papirjem« in potrjeno s strani neke druge izobraževalne institucije, npr. šole ali fakultete –, s tem pa se izključuje vse drugo učenje, ki ni bilo pridobljeno v nekem organiziranem okolju. To je med drugim posledica tudi prevelike razpršenosti normativne ureditve ter metodološke nedodelanosti instrumentov za vrednotenje.

Udeleženci raziskave LLL2010 so vsi po vrsti poudarjali, da je glavna ovira priznavanju predhodnega neformalnega in priložnostnega učenja pomanjkljiva transparentnost in standardizacija postopkov potrjevanja prej pridobljenega znanja in spretnosti. Kljub nekaterim pozitivnim primerom v našem okolju (npr. NPK, jezikovni in računalniški certifikati ipd.), bi morala za izboljšanje certificiranja neformalnega znanja obstajati neka nacionalna priporočila ali medinstitucionalni dogovori, kakšna naj bi bila dokazila o pridobljenem znanju in spretnostih v neformalnih programih.

Velik problem pa je tudi informiranost udeležencev. V mnogih primerih se le-ti niti ne zavedajo možnosti, ki jih imajo, da bi jim bilo njihovo predhodno učenje priznано. Dejavnost izobraževalnih institucij bi morala biti usmerjena tudi v to, da odrasle seznanijo s to možnostjo. Nekatere izobraževalne institucije to že počno, druge pa nekoliko manj. Si-

gurno pa bi povečano povpraševanje po priznavanju predhodnega znanja dodatno spodbudilo potrebo po reševanju vprašanj na tem področju.

Mogoče bi kot zadnjo oviro omenili predstave o tem, kaj je učenje ter kako in kje se (tudi) razvijajo znanje in spretnosti. Vsi akterji na področju izobraževanja bi morali sprejeti, da lahko znanje pridobivamo v različnih okoljih, od teh je formalno (šolsko) okolje le eno od njih. Ob tem se lahko dotaknemo tudi širšega problema priznavanja predhodno pridobljenega znanja, ki že presega šolsko področje in zadeva tudi delodajalce, ki še vedno izbirajo delavce predvsem na temelju potrdil in diplom, ki jih izdajajo šole. Bi bilo smiselno v prihodnosti postopke priznavanja predhodno pridobljenega neformalnega izobraževanja ali priložnostnega učenja uvajati tudi v ta okolja?

Literatura

- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be – The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Hawley, J., Otero, M. S., in Duchemin, C. (2010). *Further Measures to Implement the Action Plan on Adult Learning, Lot 1 – Updating the Existing Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning*. Final Report. GHK, Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/inventory_en.pdf
- Hozjan, D. (2010). *Sistemske vidike priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Ivančič, A., Mirčeva, J., in Mohorčič Špolar, V. A. (2008). *Udeležba zaposlenih iz malih in srednje velikih podjetij v formalnem izobraževanju. Projekt: Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja (LLL2010). Podprojekt 4*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ivančič, A., Mohorčič, S. V. A., Vrečer, N., Svetina, M., Pavlin, S., Svetlik, I., Šlander, V., Sitar, M. (2007). *Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja: Aktivnost OECD 2006–2007: nacionalno poročilo za Slovenijo*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Novice/OECD_slo.pdf (24. 2. 2011).
- Kelava, P. (2012). *Kompetence in kvalifikacije z vidika potrjevanja neformalno pridobljenega znanja in socialne razslojenosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: samozaložba.

- Knowles, M. S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., in Radovan, M. (2010). *Možnosti ranljivih skupin odraslih v formalnem izobraževanju v Sloveniji, Strategije in politike na nacionalni in izvajalski ravni*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/LLL2010-PP5-Nacionalno_porocilo_Slovenija.pdf (15. 5. 2012).
- Radovan, M., Mohorčič Špolar, V. A., in Ivančič, A. (2008). *Formalno izobraževanje odraslih v programih z največ udeleženci v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Formalno_izobrazevanje_odraslih_v_programih_z_najvec_udelezenci_v_Sloveniji.pdf (15. 5. 2012)
- Svetina, M., Dobnikar, M. (2010). *Evalvacija certifikatnega sistema: vpliv sistema na razvoj izobraževanja odraslih in individualno zaposljivost*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_certifikatnega_sistema.pdf (15. 5. 2012).
- Svetina, M., Vilič Klenovšek, T. (2011). *Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Strokovne_podlage_za_sistemsko_urejanje_vrednotenja.pdf (20. 6. 2012).
- Vuković, A., Žnidarič, H., Kunčič, B., in Šibanc, M. (2008). *Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje_Neformalno%20znanje.pdf (24. 2. 2011).

Viri

- Lizbonska strategija (Lisbon European council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions)*, (2000). http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm# (24. 2. 2011).
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Komisija Evropske skupnosti. Bruselj, 30. 10. 2000. SEC (2000) 1832. SOC/COM/00/075. http://linux.acs.si/memorandum/prevod/_(15. 5. 2012).
- Zakonoizobraževanju odraslih (ZIO-UPB1)*, Ur.l.RS, št. 110/2006, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4673> (24. 2. 2011).

- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPk-UPB₂)*, Ur. l. RS, št. 1/2007, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071-&stevilka=4> (24. 2. 2011).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*, Ur. l. RS, št. 79/2006, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449> (24. 2. 2011).
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB₃)*, Ur. l. RS, št. 119/2006, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006119&stevilka=5079> (24. 2. 2011).
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI)*, Ur. l. RS, št. 86/2004, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840> (24. 2. 2011).
- Žnidarič, H., Kunčič, B., Makovec, D. in Bauman, B. (2010). *Poročilo o spremljanju izvajanja postopkov priznavanja neformalnega znanja. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje*. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Porocilo_PNZ-9_11_2010.pdf (18. 7. 2011).

Neformalno pridobljeno znanje in njegovo priznavanje v predpisih in priporočilih

227

Non-Formal Knowledge and Its Recognition in Regulations and Recommendations

Polona Kelava

Povzetek

»Domēt« neformalnega znanja je zelo širok in njegov spekter bodo vsaj delno poskušali pokriti drugi deli te monografije. V tem prispevku pa se bomo omejili na tesno povezanost neformalnega znanja s poklicnim in strokovnim izobraževanjem, ki jo je pri govoru o neformalnem znanju težko spregledati. Omejili se bomo – še ožje – na *priznavanje* neformalno pridobljenega znanja, ki pa se skoraj izključno uporablja v poklicnem in strokovnem izobraževanju oz. za potrebe dela.

Področje priznavanja neformalno pridobljenega znanja se pri nas razvija; deloma ga naslavlja nacionalne poklicne kvalifikacije (Slovenia, 2010; NPK, 2011; CPI, 2007), vendar ponuja tudi mnogo širše možnosti (Analiza ..., 2010; Kelava, 2012). Zaradi tega bomo pripravili pregled, kako je to področje urejeno oz. predvideno v predpisih in priporočilih tako Slovenije kot Evropske unije. Ugotavljali bomo, kje so priložnosti za razširitev priznavanja neformalno pridobljenega znanja onkraj zgolj interesov delodajalcev (v nasprotju z interesi in koristmi, ki jih od tega utegne imeti posameznik) (Bourdieu, 1998/2006a), ter s tem skušali najti poti, kjer bi lahko morebiti tudi priznavanje neformalno pridobljenega znanja vsaj nekoliko izgubilo svoj neoliberalistični (Chomsky, 1999/2005; Laval, 2003/2005; MacPhail, 2008) »ton«.

Ključne besede: neformalno znanje, priznavanje neformalno pridobljenega znanja, poklicno in strokovno izobraževanje, izobraževanje odraslih, neoliberalizem

Abstract

The “range” of non-formal and informal knowledge is very broad and its spectrum will be at least partially covered in other parts of this monograph. In this paper, the focus will be on the close connection between non-formal learning in vocational education and training, which is impossible to ignore when non-formal knowledge

is concerned. In this paper, the debate will be limited even more narrowly, to the recognition of non-formally gained knowledge, which is almost exclusively used in vocational education and training and/or for meeting work requirements.

The area of recognition of non-formal learning in Slovenia is developing. It is partially addressed by the national qualification system (Ireland, 2010; NPK, 2011, CPI, 2007), it does, however, offers much wider possibilities (Analysis ..., 2010; Kehlava, 2012). For this reason, an overview will be prepared of how this area is regulated and/or anticipated in regulations, law and recommendations of both Slovenia and the European Union. The opportunities of widening the recognition of non-formal learning beyond mere interests of employers (as opposed to the interests and benefits they may have for an individual) will be investigated (Bourdieu, 1998/2006a), whereby an attempt will be made to find a way for the recognition of non-formal knowledge to lose some of its neoliberal undertone. (Chomsky, 1999/2005; Laval, 2003/2005; MacPhail, 2008).

Key words: non-formal knowledge, recognition of non-formal learning, vocational education and training, adult education, neoliberalism

Pričujoča monografija se pretežno ukvarja z neformalnim znanjem, od tega se nekateri prispevki dotikajo priznavanja neformalno pridobljenega znanja. Tudi ta prispevek je takšen. Posvetili se bomo področju *priznavanja* neformalno pridobljenega znanja, ki je pretežno vezano na področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, le-to pa je tesneje kot druga področja izobraževanja povezano s sfero dela. Zaradi tega poklicnega in strokovnega izobraževanja ne moremo obravnavati strogo ločeno od gospodarstva in vplivov oz. interesov kapitala. Kljub temu pa gre za del izobraževalnega sistema in tu velja posebna pozornost vplivu neoliberalizma na njegove mehanizme.

V prispevku nas bo zato zanimalo, s kakšnimi nameni se uvajajo orodja za priznavanje neformalno pridobljenega znanja (na primer nacionalne poklicne kvalifikacije in druga), kako in v kolikšni meri dejansko vplivajo na posameznika in njegov položaj v izobraževanju ter v sferi dela.

Iz navedenega razloga bomo pogledali, kako je urejeno priznavanje neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji, ter kateri dokumenti urejajo to področje. Povzeli bomo, kako so urejenost priznavanja neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji ocenile nekatere analize, in nazadnje ugotavljali, kje in kakšna je pri sistemu priznavanja neformalno pridobljenega znanja nevarnost, da ne služi več namenu, za katerega je bilo vzpostavljeno.

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja

Z izrazom »priznavanje neformalno pridobljenega znanja« bomo v tem prispevku imeli v mislih vedno priznavanje tako rezultatov neformalnega kot priložnostnega učenja, zato bomo na tem mestu nanizali nekatere izbrane definicije obojega.

Neformalno izobraževanje/učenje

»označuje učenje, ki je sestavni del načrtne dejavnosti, vendar ni izrecno določeno kot učenje ali izobraževanje (v pomenu definiranja učnih ciljev, časa učenja ali podpore pri učenju). Neformalno izobraževanje je z učenčevega vidika načrtno. Rezultati neformalnega učenja se lahko ovrednotijo in vodi jo v potrjevanje (certifikacijo). Neformalno učenje včasih označujemo kot polstrukturirano učenje«. (Večjezični ..., 2011; vir: Cedefop, 2004). Prim.: Tissot, 2004: 112, Terminology ..., 2008: 133, Jelenc, 1991: 46, Muršak, 2002: 71–72, ter Muršak, 2012: 66.

Priložnostno učenje najdemo v literaturi pod najrazličnejšimi pojmi: informalno, aformalno, priložnostno, naključno izobraževanje. Omejili se bomo na priložnostno učenje, ki se pojavlja najpogosteje. Priložnostno/informalno učenje je »učenje, s katerim se srečujemo vsak dan na delovnem mestu, v družinskem krogu ali prostem času. Ne izvaja se organizirano ali strukturirano (glede na učne cilje, čas ali podporo pri učenju). Z učenčevega vidika poteka večinoma nenačrtno. Priložnostno učenje se praviloma ne konča s certificiranjem, lahko pa se vrednoti in priznava v procesu priznavanja prej pridobljenega znanja. Pogosto se označuje tudi kot učenje z izkušnjami ali naključno učenje.« (Večjezični ..., 2011; vir: Cedefop, 2004; prim.: Jelenc, 1991: 55 in Jelenc, 2008: 13–14, ter Muršak, 2002: 72; Muršak, 2012: 89)

»Priznavanje neformalno pridobljenega znanja« pa je del kvalifikacijskega sistema, postopka torej, ko pri posamezniku obstoječe kompetence uradno »potrdimo«, torej preverimo in certificiramo, s čimer posameznik pridobi kvalifikacijo za opravljanje določenega dela.

Kvalifikacijski sistem so

»vse dejavnosti, ki se nanašajo na priznavanje rezultatov učenja, in drugi mehanizmi, ki povezujejo izobraževanje in usposabljanje s trgom dela in civilno družbo. Te dejavnosti zajemajo:

– opredelitev politike na področju kvalifikacij, načrtovanje in izvajanje izobraževanja in usposabljanja, institucionalne dogovore, financiranje in zagotavljanja kakovosti;

– ocenjevanje, vrednotenje in certificiranje) rezultatov učenja/učnih dosežkov.« (Večjezični ..., 2011; vir: Evropska komisija, 2002; prim. Muršak, 2012: 55).

Kaj torej potrjujemo oz. priznavamo v sistemu priznavanja neformalno pridobljenega znanja?

Rezultati učenja/učni dosežki so

»nabor znanja, spretnosti in/ali zmožnosti oziroma kompetenc, ki jih je posameznik pridobil in/ali jih je sposoben izkazati po dokončanju formalnega, neformalnega ali priložnostnega učenja/izobraževanja«. (Večježični ..., 2011; vir: Cedefop, 2004)

Kot komentar preberemo, da lahko rezultati učenja/učni dosežki izvirajo iz katerega koli načina učenja/izobraževanja (formalnega, neformalnega ali priložnostnega) (prim. Tissot, 2004: 100, Terminology ..., 2008: 120). Vrednotenje rezultatov učenja/učnih dosežkov je

»potrditev kompetentnega telesa, da so bili rezultati učenja/učni dosežki (znanje, spretnosti in/ali kompetence), ki jih je dosegel posameznik v formalnem ali neformalnem izobraževanju ali priložnostnem učenju, ocenjeni v skladu z vnaprej določenimi kriteriji in ustrezajo zahtevam standardov vrednotenja. Vrednotenje se praviloma konča s certificiranjem.« (Večježični ..., 2011; vir: Cedefop; cf. Tissot, 2004: 157 in Terminology ..., 2008: 199)

Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (mi bomo uporabljali skrajšan naziv »priznavanje neformalno pridobljenega znanja) pa označuje

»proces in postopke, ki posameznikom omogočajo, da valorizirajo že pridobljeno znanje in ga uveljavljajo pri nadaljnjem izobraževanju ali zaposlovanju. Izvajalci izobraževanja pri tem upoštevajo, da se posamezniki učijo na različne načine, in priznajo znanje, spretnosti in kompetence, pridobljene zunaj formalnega izobraževanja, bodisi na delovnem mestu, na tečajih, usposabljanjih ali v vsakodnevnem življenju.« (Muršak, 2012: 90–91; vir: ZPSI, Pravilnik o ocenjevanju)

Govorimo torej o ožjem segmentu, kot je neformalno znanje v celoti. Govorimo zgolj o njegovem priznavanju, kadar se vrši in kadar je sploh potrebno.

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji

V Sloveniji se uveljavlja priznavanje neformalno pridobljenega znanja že nekaj let. Preden pogledamo, katere poti pri priznavanju nam priporočajo dokumenti, zakoni, priporočila ipd., bomo pregledali načine, ki jih imamo za priznavanje neformalno pridobljenega znanja pri nas na voljo. Ker že v uvodu napovedujemo tudi pozornost na neoliberalistične poteze pri priznavanju neformalno pridobljenega znanja, bomo na nekatere vidike le-tega opozarjali že sproti.

Nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) in poklicni standardi

Najbolj »očiten« način priznanja neformalnega znanja posameznika v Sloveniji so nacionalne poklicne kvalifikacije – NPK. Sistem vodi Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, pod njegovim okriljem se tudi razvija in širi. Na trgu delovne sile so znotraj nacionalnega certifikatnega sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij razvite posebne kvalifikacije za odrasle, ki so v pristojnosti Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Odrasli si lahko pridobijo formalno kvalifikacijo za poklice, ki niso vključeni v formalne programe izobraževanja. Pridobljene NPK najbolj služijo potrebam podjetij in trga dela, saj poklicne standarde za NPK predlagajo socialni partnerji, glede na potrebe na področju dela in na razvojne plane deležnikov. (Slovenia, 2010: 60) Potrebno je poudariti, da je z NPK mogoče pridobiti tudi kvalifikacijo, ki predstavlja del formalnega programa izobraževanja.

Zakon o NPK je vpeljal certifikatni sistem; gre za mrežo institucij in teles, ki omogoča posameznikom, da formalno potrdijo (NPK) znanje in kompetence, ki so jih pridobili z izkušnjami ali neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem. Zakon določa pogoje in postopke presojanja in dodeljevanja NPK. Presoja poteka glede na nacionalno sprejete standarde znanja in zahteve po spretnostih za opravljanje določenega poklica ali njegovega dela. Kljub temu pa NPK ne omogoča pridobitve zaključnega spričevala formalnega izobraževalnega programa. (Slovenia, 2010: 72)

Število pridobljenih NPK v certifikatnem sistemu se je z 4.258 v letu 2005 povzpelo na 15.357 v letu 2009, in sicer največ na področju transporta, varnosti in osebnih storitev. (Slovenia, 2010: 63)

Center RS za poklicno izobraževanje je v sistemu NPK osrednja institucija, zadolžena, da na nacionalni ravni in v sodelovanju s socialnimi partnerji pripravlja strokovne podlage in vodi ustrezne postopke pri pravi katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti za NPK, ki so podlaga za postopke preverjanja in potrjevanja neformalnega znanja, spretnosti in kompetenc. (NPK, 2011a)

Na spletnem mestu, ki združuje vse bistvene informacije o NPK in vseh postopkih, ki so z njimi povezani, ter je namenjeno tako posameznikom kot podjetjem, pa pod pomenljivim naslovom »NPK odpira vrata« zasledimo naslednje:

»Kandidat z nacionalno poklicno kvalifikacijo ima več možnosti, da najde zaposlitev ali napreduje v poklicu. Prednosti pridobljene nacionalne poklicne kvalifikacije so:

- omogoča se dokaj hitro in enostavno pridobivanje javno veljavnih listin za opravljanje poklica;
- omogoča se razvoj poklicne kariere in osebni razvoj, saj se priznajo rezultati učenja in izkušenj, ki jih pridobivamo skozi vse življenje;
- kandidat lažje prehaja iz enega podjetja ali dejavnosti v drugo, saj je nacionalna poklicna kvalifikacija javno veljavna listina;
- kandidat je na trgu dela konkurenčnejši, tako v Sloveniji kot v državah EU;
- kandidat lahko napreduje v poklicni karieri tudi na isti stopnji izobrazbe, saj lahko pridobi javno veljavno listino za opravljanje določenega poklica na višji ravni zahtevnosti del;
- kandidat pridobi osnovo za morebitno nagrajevanje s strani podjetja;
- omogočata se večja socialna vključenost in motivacija za nadaljnje izobraževanje;
- poveča se možnost za zaposlitev pri iskalcih zaposlitve in neaktivnih osebah.« (NPKb, 2011)

Poklicni standardi, ki smo jih omenili zgoraj, so podlaga tako za NPK kot za izobraževalne programe v poklicnem in strokovnem izobraževanju, s tem da se nujno ne prekrivajo. To pomeni, da vsi obstoječi poklicni standardi niso del formalnih programov ter da prav tako iz vseh poklicnih standardov, ki so osnova za formalne programe, ni mogoče opravljati nacionalne poklicne kvalifikacije, hkrati pa obstajajo NPK, katerih vsebina ni del nobenega izmed obstoječih formalnih programov.

»Pri pripravi poklicnih standardov v Sloveniji upoštevamo tudi temeljne evropske dokumente (skupne evropske cilje v sistemih izobraževanja in usposabljanja v Evropi do leta 2010, Københavnsko deklaracijo in Maastrichtski »komunike«). Za področje priprave poklicnih standardov je pomemben zlasti Maastrichtski »komunike«, ki izpostavlja cilj vzpostavitve transparentnosti, kakovosti in medsebojnega zaupanja za lažjo postavitev pravnega evropskega trga delovne sile. Načelo transparentnosti upoštevamo kot temeljno načelo pri razvoju poklicnih standardov, ki so podlaga za pripravo tako izobraževalnih programov kot tudi katalogov za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije v sistemu certificiranja.

Poklicni standard je torej povezovalni člen poklicnega izobraževanja in sistema certificiranja nacionalnih poklicnih kvalifikacij. To pomeni, da gradimo enotni sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij.« (Marentič, 2007: 17)

Ti novi kompetenčni programi pa se načrtujejo po novem kurikularnem konceptu in pomenijo uvajanje modularno grajenih in kreditno ovrednotenih programov z večjim deležem izbirnosti. »S tem se odzivamo na potrebo povečanju prožnosti in odzivnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Hkrati vedno bolj večamo možnosti odraslih za pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij (certifikatni sistem) in izobraževanje po delih.« (Pevc Grm, Skubic Ermenc, 2007: 20) V novih prenovljenih programih je pomembno, da je obseg časa, ki ga vsak dijak preživi pri delodajalcu, povečan, glede na prejšnjo, »šolsko« obliko poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Tako pri novih, kompetenčno zasnovanih programih kot pri NPK, ki so osnovane na poklicnih standardih, je novo to, da se tu kompetence združujejo v module.

»Module smo opredelili kot programske enote v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Modul je zaokrožena enota ciljev in vsebin, ki povezujejo strokovnoteoretično, praktično in splošno znanje. Posamezni moduli (ali več modulov) omogočajo pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije na podlagi poklicnih standardov, ki so podlaga izobraževalnemu programu in v skladu s predpisi, ki to urejajo.« (Pevc Grm, Skubic Ermenc, 2007: 22)

NPK so torej sistematično organiziran, razvijajoč se sistem za potrjevanje neformalno pridobljenega znanja, ki se je v Sloveniji relativno dobro prijel. Hkrati je med njimi in formalnim sistemom poklicnega in strokovnega izobraževanja kar najtesnejša povezava preko poklicnih standardov, kljub temu, da se z njimi v celoti vsebinsko ne prekrivajo.

NPK v praksi kažejo določene pomanjkljivosti: preozko kompetenčno naravnost, premalo zahtevanih vsebin splošnoizobraževalne narave, neupoštevanje v plačnem sistemu in ne vključenost v kolektivne pogodbe, relativno majhni deleži pridobljenih NPK in izrazito le z določenih področij oz. iz določenih panog (glej povzetek Analize v naslednjem odstavku). Kljub temu pa NPK vendarle predstavljajo možnost za potencialna »množična« povpraševanja po potrjevanju določenih vsebin neformalnega znanja, vendar je zaradi postopka, ki ga je pri NPK potrebno speljati, od pobude zanjo preko oblikovanja poklicnega standarda, komisij, ki presojujejo znanje kandidatov, dejansko smiselna le za znanje, ki se ali pri posameznikih pojavlja pogosto ali pa je s strani gospodarstva po njem večje povpraševanje. Čim gre za bolj specifično in redko znanje, ki ga posedujejo redki posamezniki ali pa so tudi zanje potrebe na trgu dela sorazmerno majhne, pa ni niti rentabilno, da bi le zaradi njih postavljali celotno nacionalno poklicno kvalifikacijo s postopkom,

ki ga zahteva. Na srečo imamo za takšne primere, kot bomo videli kasneje, še odprta vrata. Potrebno pa je misliti tudi na postopke, ki bi zmanjšali neoliberalni poudarek znotraj NPK.

Zanima nas, kaj o NPK pove Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005–2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010–2013 iz leta 2010, ki sumarno in pregledno poda ugotovitve o NPK pri nas. Pojasnilu, da podatkov o številu posameznikov, ki so se vključili v postopek preverjanja in potrjevanja ter o njihovih značilnostih ni, sledi, da se je število podeljenih certifikatov v obdobju 2004–2007 povečalo za 3,5-krat, skoraj 70 % vseh pa je bilo podeljenih za področje prometa in varovanja.

Naslednja ugotovitev Analize je osupljiva in meče zelo slabo luč na sistem NPK. »Dejstvo, da je največ NPK pridobljenih na ravni srednješolskega izobraževanja ter da se priprava na preverjanje finančno podpira iz sredstev APZ /aktivne politike zaposlovanja, op. a./, kaže na to, da je to ukrep, ki je namenjen manj izobraženi populaciji, ki je tudi najbolj izpostavljena socialnemu izključevanju. Pri tem pa se postavlja vprašanje, ali to ne vodi do nadaljnje stigmatizacije te populacije in tudi sistema samega. Prav tako nimamo celovitega vpogleda v obseg javnih virov, namenjenih izpeljavi postopkov in potrjevanju NPK: ceno za pridobitev NPK določa poseben pravilnik. Za brezposelne pokrije stroške ZRSZ, zaposleni pa sami ali njihov delodajalec. Določeni so tudi povprečni stroški za program usposabljanja in postopek preverjanja in potrjevanja NPK na kandidata za brezposelne osebe.« (*Analiza ...*, 2010: 96) Zelo pomembno je poudariti, da so po uvedbi NPK nastali tudi zgoraj omenjeni programi priprave na preverjanje, ki jih celo finančno podpira država. Gre za deformacijo sistema, saj naj bi bil sistem NPK namenjen ravno neformalno in priložnostno pridobljenemu znanju, ki je bilo pridobljeno kjer koli in kadar koli ter ga posameznik poseduje, ne pa znanju, ki se pridobi v programu, ki je namenjen in natančno prikrojen pravi preverjanje pri določenih NPK. V kolikor se ti programi ne preprečujejo, je še toliko pomembneje, da se sistem priznavanja nadgradi tudi mimo in izven NPK ter tako omogoči priznavanju neformalno pridobljenega znanja udeležati njegovo »pravo naravo«.

Druga zelo resna opazka je, da se pridobivajo NPK večinoma na srednješolski ravni ali pod njo, NPK pa bi morale biti dostopne in možne, predvsem pa izkoriščane tudi navzgor po izobrazbeni vertikali. Da pa bi pridobitev NPK posameznika celo stigmatizirala, pa je absurdno, kljub

temu, da je to očitno možno, zato bi se moralo raziskati z namenom preprečevanja takšnih primerov.

Težko je zato promovirati sistem priznavanja neformalno pridobljenega znanja (ali razširitev le-tega) z namenom omogočiti tistim, ki dostopa do njega sicer ne bi imeli, prvo stopničko na njihovi izobraževalni in socialni poti navzgor, če lahko ta po drugi strani proizvaja celo diametralno nasprotno učinke.

Nadaljujmo z vsebino Analize. »Zaenkrat preverjanje in potrjevanje neformalnega in naključnega učenja deluje predvsem kot enosmerna tranzicijska pot v zaposlitev oz. spremembo zaposlitve, predvsem ko gre za regulirane poklice na nižjih ravneh zahtevnosti, čeprav ni na razpolago podatkov, koliko ljudi je na ta način pridobilo ali spremenilo zaposlitev.« (ibid.) Tudi to je velika pomanjkljivost sistema NPK, saj raziskovalec in politiki onemogoča jasen pregled nad dogajanjem v sistemu. Brez pravih analiz pa je težko izdelati predloge za izboljšave.

O sistemu NPK v Analizi preberemo še naslednje: »Zgolj formalno skrajšuje tudi čas trajanja izobraževanja, saj sistem vrednotenja in priznavanja še ni vpeljan v šolsko prakso. Po podatkih se odraslim običajno prizna praktično izobraževanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, medtem ko se skrajšuje čas izobraževanja v višjem strokovnem izobraževanju. V šolskem letu 1999/2000 je bil zaradi priznavanja praktičnih izkušenj čas izobraževanja odraslim udeležencem skrajšan za 14,5 %.«

Takšna enosmerna pot žal kaže na bolj neoliberalistično naravnost in ozadje NPK, kot bi si želeli oz. kot bi bilo možno, če bi NPK služile svojemu namenu v celoti, tako pa so enostransko izrabljene s strani gospodarstva – pomembno jih je videti v tem kontekstu.

V nadaljevanju bomo v celoti povzeli povzetke Analize, ki se sklicuje na tri druge vire, ki kažejo še na dodatne pomanjkljivosti sistema. »Prav tako ne moremo govoriti o prispevku k izboljšanju materialnega položaja, saj le izjemoma kakšna od kolektivnih pogodb omogoča upoštevane NPK v sistemu nagrajevanja oz. plač. Ali bodo delodajalci nagrajevali tako pridobljene kvalifikacije, je še vedno njihova diskrecijska pristojnost.« (ibid.) Ravno to je problem katerega koli sistema, ki ni vpet v sistem v celoti. Obstoj NPK je lahko tako način slepitve, če pri delodajalcih ni določeno, kako in kdaj bodo NPK pri posamezniku dejansko tudi upoštevali. To še znižuje motivacijo v povprečju že tako nizko motiviranih odraslih, da bi se odločili za presojo ali da bi temu celo sledila vrnitev v izobraževanje.

»Študija OECD za Slovenijo o Priznavanju neformalnega in priložnostnega učenja (CPI, december 2007) in študija *Spremljava izvajanja postopkov pridobivanja NPK v certifikatnem sistemu* (Drofenik, K., 2008) sta identificirali naslednje ključne probleme:

1. Sistem priznavanja neformalno pridobljenega znanja je še vedno v svoji zgodnji fazi razvoja. Temelji na posameznikih, ki so mu zavezani, istočasno pa ni znakov, da ti posamezniki in institucije delujejo kot del koherentnega razvojnega procesa. Kot glavne ovire pri afirmaciji ne-šolskega kvalifikacijskega sistema so bile identificirane premajhna vidnost in podcenjenost; šibka integracija s formalnim izobraževanjem, slaba povezanost s sistemom plač, šibka vključenost socialnih partnerjev; strah pred razvrednotenjem formalnega izobraževanja.
2. Ni ustreznih strokovnih podlag niti podpornih mehanizmov niti pripravljenosti socialnih partnerjev za zagotavljanje prenosljivosti kvalifikacij, pridobljenih v postopkih preverjanja in potrjevanja.
3. Priznavanje se bolj uveljavlja v izobraževanju odraslih pri programih, ki ne dajejo stopnje formalne izobrazbe (jezikovno izobraževanje, računalniško izobraževanje, mojstrski in delovodski izpiti v zborničnem sistemu), v sistemu pridobivanja formalne izobrazbe pa, kljub zakonskim podlagam v posameznih sektorjih, v praksi tudi v izobraževanju odraslih le počasi prihaja do razvoja orodij in vzpostavljanja procesov, ki bi to omogočali.
4. Niti med samimi institucijami, ki sodelujejo v procesu, ni definiranih načinov izmenjave informacij in prenosa znanja. Na razpolago je zelo malo podatkov, ki bi lahko zagotovili vpogled v izvajanje procesa in učinke, pri čemer ni jasno opredeljeno, kdo naj bi bil zadolžen za zbiranje takšnih podatkov in za zagotavljanje informacij.
5. Ni nacionalnega dialoga, ki bi lahko razrešil vprašanje umestitve procesov vrednotenja in priznavanja v odnosu do formalnega izobraževanja. Nedorečen odnos ključnih akterjev do tega vprašanja tudi ne pripomore k širši in intenzivnejši promociji implementacije. Še več, nedorečeno je tudi vprašanje strokovne podpore in koordinacije razvoja.
6. Mimo samega formalnega izobraževalnega sistema posamezni šolski centri na lokalni ravni iščejo in razvijajo svoje lastne poti za povezovanje formalnega in neformalnega učenja ter kvalifikacij glede na potrebe lokalnega okolja.
7. Člani ocenjevalnih komisij dajejo prednost javno veljavnim dokazilom o izobrazbi, medtem ko druga dokazila, s katerimi se dokazuje neformalno in naključno učenje ter poklicne izkušnje, v njihovih očeh še niso pridobila zaupanja. Kljub dokazilom se marsikdaj izvaja tudi neposredno preverjanje, kar dokazuje, da je potreben čas in zagotavljanje visoke ravni kakovosti, da

se ustvari zaupanje v tovrstno evidenco. Kaže se težnja po uvajanju »šolskega« pristopa k ocenjevanju poklicnih kompetenc.

8. Kljub velikemu poudarku pomena pripravljalnega postopka se kažejo pomanjkljivosti. Pomanjkljivo pripravljen portfolio ne omogoča pridobitve kvalifikacije zgolj na podlagi dokumentacije, marveč morajo izpeljevati tudi neposredno preverjanje. Lahko bi ocenili, da se svetovalci, s tem pa tudi izvajalske organizacije še ne zavedajo ključnega pomena doslednega vodenja dokumentacije v postopku in strokovne priprave, kar se kaže v njihovih ocenah, da je preveč administrativnega dela in da opravljajo tudi druge naloge. Nezadovoljstvo s kakovostjo svetovalnega postopka izražajo tudi imetniki certifikatov.

9. Delodajalci le v omejenem obsegu podpirajo pridobivanje NPK, kar se odraža skozi majhno število udeležencev, ki jim krijejo stroške preverjanja in potrjevanja, poleg tega pridobitev NPK največkrat ne prinaša nobenih povračil in ima predvsem simbolično vrednost.

10. Predstavniki sindikata ocenjujejo, da sistem odstopa od svojega prvotnega namena, da ne gre več za ugotavljanje in potrjevanje predhodno pridobljenega znanja, ampak za zagotavljanje dokazil o kvalifikacijah za regulirane poklice, na podlagi pripravljalnih programov; za vsem pa je komercialni interes izvajalcev.« (Analiza ..., 2010: 96–97)

Že na podlagi povedanega lahko zaznamo, da NPK takšne, kakršne so pri nas organizirane danes, ne morejo biti temeljni, še manj pa edini sistem priznavanja neformalno pridobljenega znanja pri nas. Vse omenjene ugotovitve bi veljalo uporabiti najprej pri prilagoditvah NPK, kjer je to mogoče in nujno, nato pa tudi pri resnem razmisleku o vzporednem dopolnilnem sistemu oz. možnostih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja. Dejansko je, kot beremo, potrebno preseči težnjo po uvajanju šolskega pristopa pri ocenjevanju poklicnih kompetenc, videti moramo izven »šolskega« okvira, resnično doumeti moč in doseg tovrstnega znanja ter dejstvo, da lahko NPK za posameznika resnično pomenijo korak k odpiranju poti v izobraževanje, v novo družbeno vključenost. Možnost, da NPK predstavljajo kanal za udejanjanje »komercialnega interesa izvajalcev«, je nujno potrebno omejiti.

Neformalni indeks

V Sloveniji imamo tudi neformalni indeks – Nefiks. To sicer ni način priznavanja neformalno pridobljenega znanja, je pa način sistematičnega beleženja neformalnega znanja posameznika, ki ga lahko le-ta, kot bomo videli v nadaljevanju, uporabi tudi na univerzi, ali pa v skladu

s slovenskimi načeli način priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Nefiks je sistemsko orodje za beleženje neformalnega učenja za mlade od 14. leta starosti naprej. Posameznik lahko z njegovo pomočjo sistematično in na enem mestu zbere vse, kar je poleg rednega sistema izobraževanja še počel. Temelji na ideji, da je neformalnemu učenju in izobraževanju mladih, ki poteka na različnih nivojih ter v organizaciji različnih institucij, potrebno dati večjo veljavo. Kot glavni namen projekta je bila prepoznana potreba po enotnem sistemu zapisovanja neformalno pridobljenega znanja in evidentiranju udeležbe mladih na aktivnostih v Sloveniji in po svetu. Zato se je na začetku razvil indeks neformalnega izobraževanja, v katerega se vpisujejo znanje, dosežki in kompetence. (Nefiks, 2011)

V neformalni indeks se vpisujejo znanja s šestih različnih področij:

- pridobivanje znanj z aktivnim državljanstvom in odgovornim delom na projektih
- pridobivanje znanj z delom (delo preko mladinskih in študentskih servisov, pogodbeno, honorarno delo, ostale delovne izkušnje)
- pridobivanje znanj v organiziranih oblikah izobraževanja (tečaji in seminarji)
- pridobivanje znanj na taborih in s prostovoljnimi delom
- pridobivanje izkušenj v tujini
- ostali načini pridobivanja znanj

V svojem poslanstvu Nefiks poudarja predvsem pomen družbenega vrednotenja neformalno pridobljenega znanja posameznikov, kar je izredno pomembno. Cilji, ki jih z Nefiksom skušajo doseči, so: omogočanje sistemskega zapisovanja neformalnega učenja; razvoj zavesti med mladimi o potrebnosti vseživljenjskega učenja; izboljševanje osebnega in poklicnega razvoja posameznikov; pomoč posamezniku skozi obdobje šolanja in študija pri načrtovanju poklicne poti, tako da bo hitreje našel ustrezno zaposlitev zase in imel osnovo za graditev svoje kariere; omogočanje kvalitetne izbire usposabljanj za osebnostno-poklicni razvoj za posameznike; pomoč delodajalcem, da zaposlijo mlade diplomante, ki ustrezajo njihovim zahtevam; vzpostavljanje mostu med delodajalci, fakultetami in študenti, kar povečuje preglednost potreb vseh dejavnikov.

Naloge neformalnega indeksa oz. organizacije, ki zanj skrbi, pa so: zbiranje podatkov o neformalnih usposabljanjih, o katerih obveščajo uporabnike Nefiksa; raziskave in razvoj programov, ki omogočajo osebnostno-poklicni razvoj in povečujejo zaposljivost; izvajanje delavnic za načrtovanje poklicne poti za študente in iskalce zaposlitve; izvajanje de-

lavnice za izbiro študija za dijake; osebno svetovanje in usmerjanje mladih v poklicnem in osebnem razvoju; posredovanje pri prvih zaposlitvah med iskalci in delodajalci; usmerjanje mladih v deficitarne poklice; usposabljanje pedagoških delavcev za poklicno svetovanje; izvajanje nalog za fakultete: načrtovanje kariere študentov; koordinacija in vključevanje mladinskih organizacij v dejavnosti izboljševanja zaposljivosti mladih.

Posebej pomembno pri Nefiksu je, da poudarja osebno rast in razvoj posameznika, ki se zgodi ob beleženju neformalnih izkušenj, pred koristmi, ki jih ima beleženje znanja za trg dela. Osebno rast in razvoj posameznika postavijo tudi pred vlogo indeksa kot življenjepisa ter šele na zadnje mesto gradnjo kariere in zaposlovanje. (cf. Nefiks, 2011)

Zakaj pa vendarle, kljub temu, da Nefiks še ni formalna potrditev neformalnega znanja, to s tolikšnim poudarkom navajamo na tem mestu? Zato, ker je Univerza v Ljubljani 12. 11. 2008 poslala vsem svojim članicam priporočilo, da se lahko Nefiks uporabi kot dokazilo o neformalno pridobljenem znanju, ki ga posameznik priloži vlogi za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti v skladu s Pravilnikom o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti (sprejet na Senatu UL 29. 5. 2007). Gre za izredno pomembno priznanje takšnega orodja, poleg tega pa pomeni, da so tudi univerze pri nas odprte za priznavanje teže neformalno pridobljenemu znanju. Zaradi te pomembne poteze Univerze v Ljubljani lahko ugotovimo, da si neformalno znanje vendarle utira pot tja, kjer je njegovo mesto – tudi v izobraževanju ter tudi na ravni, ki presegajo osnovnošolsko ali srednješolsko.

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja na fakultetah

Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti Univerze v Ljubljani ureja postopek ugotavljanja, preverjanja, potrjevanja in priznavanja znanja ter merila za priznavanje znanja in spretnosti, ki jih kandidati pridobijo z neformalnim izobraževanjem pred vpisom in med študijem na članici Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju članica UL), pri tem pa neformalno izobraževanje opredeljuje kot namerno izobraževalno aktivnost, ki poteka v ali izven izobraževalnih institucij. Izobraževalne aktivnosti, programi, tečaji in druge oblike slušatelju ne dajejo javno veljavne stopnje izobrazbe ali kvalifikacije. V kategorijo neformalno pridobljenega znanja sodi tudi znanje, pridobljeno v okviru delovnih izkušenj, znanje, pridobljeno s samo-

izobraževanjem ali v okviru ljubiteljskih dejavnosti, kot tudi znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem.

Za postopek priznavanja lahko zaprosijo kandidati, ki želijo, da se jim neformalno pridobljeno znanje in spretnosti upoštevajo kot pogoji za vpis ali kot del obveznosti študijskega programa, na katerega so že vpisani. (Pravilnik ..., 2007)

Temu pravilniku je konec leta sledilo tudi zgoraj omenjeno priporočilo Univerze v Ljubljani njenim članicam, da se lahko tudi Nefiks uporabi kot dokazilo o neformalno pridobljenem znanju, ki ga posameznik priloži vlogi za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti v skladu s tem pravilnikom.

Nacionalno ogrodje kvalifikacij (NOK) – Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK)

Nacionalno ogrodje kvalifikacij ravno tako ni način priznavanja neformalno pridobljenega znanja, ob ustreznem razvoju orodja pa lahko pomeni dodaten korak naprej od NPK.

Leta 2006 je vlada sprejela Uredbo o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja – Klasius (Ur. l. RS, št. 46/06), ki predstavlja osnovo za nacionalno ogrodje in vsebuje osem ravni (Slovenia, 2010: 29–30), vendar pa o tem na ravni postavljanja nacionalnega ogrodja kvalifikacij še ni dokončno odločeno.

Evropsko ogrodje kvalifikacij ima kot skupno evropsko referenčno ogrodje, ki povezuje sisteme kvalifikacij različnih držav in deluje kot orodje za pretvorbo, s katerim naj bi postale kvalifikacije med različnimi sistemi in državami v Evropi lažje berljive in bolj razumljive, dva glavna cilja: spodbujati mobilnost državljanov med državami in omogočati vseživljenjsko učenje. (Slovensko ..., 2011, EQF) V navezavi na priznavanje neformalno pridobljenega znanja nas zanima predvsem slednje.

Evropsko ogrodje kvalifikacij oz. slovensko ogrodje kvalifikacij je z vidika poklicnega in strokovnega izobraževanja in posebej z vidika priznavanja neformalno pridobljenega znanja zanimivo z dveh zornih kotov:

1. kako bo slovensko ogrodje kvalifikacij opredelilo tiste ravni izmed osmih oz. desetih predvidenih ravni, ki so domena poklicnega in strokovnega izobraževanja,
2. kako bo slovensko ogrodje kvalifikacij lahko pomagalo pri razvoju (pogojno rečeno) sistema priznavanja neformalno pridobljenega znanja, da se le-ta ne bo zapiral oz. omejeval.

Na spletnih straneh o nastajajočem slovenskem ogrodju kvalifikacij preberemo tudi, da je njegov namen »doseči transparentnost in prepoznavnost kvalifikacij v Sloveniji in EU. Cilj slovenskega ogrodja kvalifikacij je povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij in izboljšati preglednost, dostopnost in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo.« (Slovensko ..., 2011, SOK)

Okvirne cilje, ki naj bi jih v Sloveniji dosegli s SOK, zaradi lažjega razumevanja številčimo, čeprav so v originalnem viru navedeni le po alifabetičnem vrstnem redu:

1. povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij,
2. izboljšati preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij v povezavi s trgom dela in civilno družbo,
3. podpreti ustrezne pristope k vseživljenjskemu učenju z zagotavljanjem dostopnosti, napredovanjem, s priznavanjem učenja, z usklajenostjo in boljšo uporabo kvalifikacij,
4. izboljšati preglednost kvalifikacij za posameznike in delodajalce,
5. izboljšati sistem izobraževanja in usposabljanja v takšni smeri, da se bo odzival na potrebe delodajalcev in njihovo vlogo pri ocenjevanju in izdajanju potrdil,
6. zagotoviti potrjevanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki še niso vključene v programe formalnega izobraževanja in usposabljanja, ter boljšo povezanost in prenosljivost med sistemom izobraževanja ter certifikatnim sistemom,
7. izboljšati učinkovitost procesa doseganja kvalifikacij, ki se osredotoča na potrebe trga dela,
8. omogočiti individualizirane poti predvsem odraslim in tistim, ki niso uspešno končali izobraževanja,
9. povezati različne kvalifikacijske podsisteme (izobraževalni in certifikatni sistem),
10. izboljšati dostopnost kvalifikacij v terciarnem sistemu izobraževanja in s tem povečati odstotek ljudi s kvalifikacijami v višješolskem in visokošolskem izobraževanju. (Slovensko ..., 2011, SOK).

Prvi cilj, »povezati in uskladiti slovenske podsisteme kvalifikacij«, se sliši zelo ambiciozno, pa vendar je nujen. Slutimo ga tudi iz devetega cilja – »povezati različne kvalifikacijske podsisteme (izobraževalni in certifikatni sistem)«. S povezavo vseh obstoječih možnih poti do uradnih kvalifikacij, pa naj bodo te poti formalne, neformalne ali priložnostne, bosta sistem vzgoje in izobraževanja in njegov sestavni del, poklicno in strokovno izobraževanje, postala preglednejša.

Tretji cilj, »podpreti ustrezne pristope k vseživljenjskemu učenju z zagotavljanjem dostopnosti, napredovanjem, priznavanjem učenja, usklajenostjo in boljšo uporabo kvalifikacij«, pomeni, da nacionalno ogrodje kvalifikacij ne bo obstajalo le kot posledica potrebe po preglednosti kvalifikacij, temveč bo povratno posegalo in vplivalo na sistem. Pri postavljanju slovenskega ogrodja je posebej potrebno domisliti, kako bodo te povezave delovale, saj se lahko v tem cilju skriva eden od ključnih pozitivnih vplivov bodočega ogrodja. Enako bi lahko trdili za peti cilj.

Četrty cilj, »izboljšati preglednost kvalifikacij za posameznike in delodajalce«, ima lahko pozitiven vpliv na področju, kjer trenutni sistem potrjevanja neformalno pridobljenega znanja, NPK, še ni dodelan.

Bistveno povezavo med slovenskim ogrođjem kvalifikacij in priznavanjem neformalno pridobljenega znanja beremo v šestem cilju, »zagotoviti potrjevanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki še niso vključene v programe formalnega izobraževanja in usposabljanja, ter boljšo povezanost in prenosljivost med sistemom izobraževanja ter certifikatnim sistemom«.

Ravno v tem je vsekakor največja potencialna prednost ogrodja za nacionalni prostor izobraževanja in zaposlovanja.

Evropsko ogrodje kvalifikacij in nacionalna ogrodja kvalifikacij opredeljujejo in bodo opredeljevala natančno vsebino, učne izide, ki jih posamezna kvalifikacijska raven zahteva – zaradi lažjega prevajanja in razumevanja kvalifikacij med različnimi državami z različnimi izobraževalnimi sistemi in njim komplementarnimi sistemi (priznavanje neformalno pridobljenega znanja); ob tem pa bi moralo slovensko ogrodje služiti še nečemu – kako opise znanja, spretnosti in kompetenc ter zahtevane učne izide za posamezno raven opredeliti tako, da bodo lahko le-ti služili tudi ugotavljanju ravni posameznikovega znanja in tega, koliko posamezniku manjka, da bi dosegel višjo stopnjo kvalifikacije.

Obenem se moramo zavedati, da se vsega znanja ne da »razparcelirati«, razdrobiti (ali celo, grobo rečeno, razvrednotiti) v kvalifikacije; in to bi moral biti kljub zavezanosti, da ogrodje postavimo, motiv in vodilo grajenja sistemov vzgoje in izobraževanja ter tako evropskega kot slovenskega ogrodja kvalifikacij.

Potrebno pa je vendarle odpirati poti in možnosti vsakemu posamezniku, da se lahko vrne v izobraževanje ali napreduje znotraj sfere dela, če mu to njegovo znanje omogoča. V kolikor lahko k slednjemu slovensko ogrodje kvalifikacij prispeva v veliki meri, potem je posebej z vidika priznavanja neformalno pridobljenega znanja dobrodošlo.

Če lahko omogoči, da se bo posameznik lažje orientiral glede svojih kvalifikacij in znanja ter tega, kaj mu morebiti še manjka, da bi napredoval po kvalifikacijski lestvici oz. mreži – torej bodisi vertikalno bodisi horizontalno –, in bi mu to resnično pregledno pomagalo pri občutku, kje realno je na tej mreži ter kakšne so njegove/njene realne možnosti za osebni napredek in razvoj, potem lahko z uvedbo slovenskega ogrodja kvalifikacij tudi slovenski sistem vzgoje in izobraževanja po celi vertikali dvignemo na višjo raven.

Prednost nacionalnega ogrodja je lahko način umeščanja kvalifikacij posameznika v širšo strukturo, če so le učinki le-tega predvsem v korist posameznika. Potrebno je uvesti novo zavest o neformalnem znanju in ga res vrednotiti kot znanje, ne pa vzpostavljati med njim in formalnim znanjem hierarhičnega reda, kot verjetno trenutno še vedno velja v večini evropskih držav, prav tako pa v Sloveniji. Nacionalno ogrodje kvalifikacij naj bi predvsem odstranilo administrativne ovire za vsakega posameznika, da ne bi le potrjeval svojega znanja in iskal svojega mesta v kvalifikacijski mreži, ki jo bo ogrodje postavilo, temveč da bi iskal tudi poti, kako naj po njej napreduje, ter našel spodbude, da bi se zaradi večje preglednosti kvalifikacij morebiti tudi vrnil v izobraževanje. Slovensko ogrodje kvalifikacij ima potencial, da (med drugim) postane način, pot do ali višje ali pa »le« drugačne kvalifikacije.

Mehanizmi za potrjevanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja

NPK v certifikatnem sistemu, kot jih imamo sedaj pri nas, niso vse, kar naj bi priznavanje neformalno pridobljenega znanja lahko ponudilo.

Načela priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega izobraževanja ter učenja določajo:

- šolska zakonodaja, ki regulira poklicno, srednje in tehnično izobraževanje, višje strokovno izobraževanje, visoko izobraževanje;
- navodila za srednje šole in navodila za višje šole, ki jih izda minister za šolstvo;
- pravila univerz glede visokošolskega izobraževanja (Slovenia, 2010: 72).

Glede na šolsko zakonodajo morajo ponudniki izobraževanja odraslih določiti postopke in odgovorne (na primer: zaposlene, odgovorne za informiranje, svetovanje, šolske komisije za vrednotenje in priznavanje) ter orodja za ugotavljanje in potrjevanje (na primer: na stopnji srednješolskega izobraževanja mora neformalno učenje dosegati vsaj 70 odstotkov vsebine formalnega programa, v nasprotnem prime-

ru mora posameznik, udeleženec njihovega programa, opraviti izpit za »manjkajoči« del formalnega programa, vsaj 25 ur učenja, kar je enakovredno eni kreditni točki; orodja morajo določati tudi, kako se priznavajo učne izkušnje).

Kljub vsemu temu proces ugotavljanja, priznavanja in potrjevanja znanja ne nadomešča kriterijev za dostop do nadaljnjega formalnega izobraževanja ali k reguliranim poklicem, temveč le obvezuje ponudnike formalnega izobraževanja, da posameznike oprostijo opravljanja določenih obveznosti iz določenih predmetov ali delov programa ter jim dovolijo znotraj programa hitreje napredovati. (ibid.)

To je izredno pomembno, saj bi se z upoštevanjem teh zavez posameznikom lahko odprla vrata do izobraževanja. To je eden izmed načinov, ki ga lahko izkoristimo pri potrjevanju, da bi izkoristili potenciale neformalnega znanja v celoti in v čim večji meri prispevali k omogočanju dostopa posameznikom do izobraževanja.

Besedilo nacionalnega poročila na tem mestu nadaljuje, da je ena izmed možnosti oz. vzporedna možnost z zgoraj opisanimi mehanizmi oz. možnostmi tudi certifikatni sistem in nacionalne poklicne kvalifikacije.

»Vzporedno s tem pa je Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah vpeljal certifikatni sistem – to je mreža inštitucij in teles, ki posameznikom omogočajo formalno priznanje (nacionalno poklicno kvalifikacijo) za njihovo znanje in kompetence, ki so si jih pridobili v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju. Ta zakon določa pogoje in postopke priznavanja in dodeljevanja nacionalne poklicne kvalifikacije. Priznavanje poteka v skladu z dogovorjenimi nacionalnimi standardi znanja in spretnostmi, ki so potrebni za opravljanje poklica ali dela poklica. Kljub temu pa nacionalna poklicna kvalifikacija ne daje zaključnega spričevala šolanja.« (ibid.)

Trenutno še vedno ni razvita metodološka in tehnična osnova za integracijo obeh zgoraj navedenih sistemov priznavanja priložnostnega učenja in neformalnega izobraževanja ter njune integracije v formalni sistem. Drugi sistematični ukrepi, ki bi morali biti vpeljani, da bi se to zgodilo (na primer: vodenje, financiranje, modularizacija in decentralizacija odgovornosti po kurikulumu), so bili sprejeti, vendar še niso bili vpeljani v prakso. Andragoški center Slovenije je razvil tudi programe usposabljanja za podporo učiteljem, da bi te postopke lažje vpeljevali v vsakdanjo prakso. (Slovenia, 2010: 72)

Možnosti nadaljnega razvoja priznavanja neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji

Kako bi lahko Slovenija poleg obstoječe infrastrukture pri priznavanju neformalnega znanja še približala priznavanje posameznikom in njihovim potrebam glede na predstavljene dokumente in/ali glede na primerjane države oziroma iz njihove prakse?

Glede na vsa priporočila (primerjaj dokumente, ki jih bomo obravnavali v naslednjih dveh poglavjih (cf. Ur. l. EU, št. 2004/740/ES)) ne more biti dovolj, kar smo zgoraj večkrat sproti poudarjali, da znanje certificiramo na osnovi vnaprej pripravljenih standardov. Seveda je obstoj priznavanja, kot poteka pri NPK, smiseln, v kolikor bi uspeli zagotoviti tudi, da se odpravijo z analizami prepoznane glavne pomanjkljivosti sistema, saj lahko dejansko le NPK ali njim podoben sistem služi potrebam širšega povpraševanja po priznavanju neformalno pridobljenega znanja. Pri tem pa je zelo pomembno, da se z NPK vrata ne zaprejo, da ne temelji vse priznavanje le na vnaprej pripravljenih standardih, temveč da se npr. vzpostavijo službe, ki lahko sprejmejo katero koli in kakršno koli vlogo posameznika, po priznavanju, ki se tiče tako vertikalno kot horizontalno vseh možnih področij, ki naj pokrivajo tako gospodarske panoge kot »hobi« področja. Na osnovi tega lahko skličejo kvalificirano komisijo, neke vrste poroto, ki preuči posamezen primer in odloči na osnovi predloženih dokumentov, po potrebi prikazanega znanja, veščin, spretnosti, kompetenc, ter se na osnovi lastne presoje in strokovne suverenosti odloči o dodelitvi certifikata ali ne.

To se morda sliši utopično, vendar je dejstvo, da s sistemom, kot je NPK, ne moremo zajeti vsega. Možnosti je treba namreč ponujati, ne pa zmanjševati in na takšen način postavljati nove ovire pred posameznika, ki se tako ali tako čuti ali dejansko je oviran pri svojem izobrazbenem in/ali zaposlitvenem napredovanju.

Pri tem bi se lahko zgledovali po Irski, kjer priznavanje z določenimi razlikami glede na področje, kjer se priznavanje izvaja, poteka po treh korakih:

- pregled, presoja spretnosti (kandidat izbere kvalifikacijo, se podvrže presoji spretnosti – uporabljene so lahko različne metodologije, izid pa je enak, kandidat oblikuje seznam področij poznavanja, ki jih lahko dokaže s priznavanjem, morda pa tudi seznam področij, ki bi zahtevala še dodatno usposabljanje),
- formalna dokumentacija področij, ki jo predloži kandidat, in morda dodatno ocenjevanje,

- ocenjevalec, ki mora biti tudi strokovnjak s področja, s katerega ocenjuje kandidate, na podlagi predložene dokumentacije in drugih dokazov presodi, ali kandidat izpolnjuje zahtevane standarde. (Bjørnåvold, 2000: 109–112; cf. Ireland, 2009)

Ocenjevanje lahko vključuje tudi intervju s kandidatom ali obisk na delovnem mestu, kar je odvisno predvsem od vsakega posameznega primera ter od značilnosti poklicnega področja, ki se presoja. (ibid.) Občudovanja in posnemanja vredno, če primerjamo s togim, močno vnaprej zakoličenim, predvsem pa sistemom, ki prvenstveno služi delodajalcem in gospodarstvu ter veliko manj posamezniku, če mu celo ne škodi (cf. Analiza ..., 2010).

Pri kakršni koli nadgradnji sistema ali pri posegih vanj velja biti pozoren na dva vidika priznavanja neformalno pridobljenega znanja.

Kvalifikacije, pridobljene s priznavanjem, bi morale biti nujno prepoznane na dveh področjih:

- Pri delodajalcih, ki zaposlene sprejemajo na delo, ali so pri njih že zaposleni, da ustrezno vrednotijo po neformalni poti pridobljena znanja in certifikat o njih.
- V izobraževalnih inštitucijah na celotni vertikali, da bi s tem, podobno, kot je opredelila Univerza v Ljubljani, posameznikom omogočili, da svoja potrjena neformalna znanja uveljavljajo pri vpisu v izobraževanje, kar je moč razumeti tudi kot motivacijsko orodje odraslih za vključitev v izobraževanje. (cf. Kelava, 2006)

Nacionalni sistemi priznavanja neformalno pridobljenega znanja (ali njihovi začetki) vsak po svojih močeh in v skladu s svojo tradicijo rešujejo del problematike vseživljenjskega učenja, saj si z »vrednotenjem učenja« prizadevajo odpraviti neizkoriščenost potencialov skritega znanja. Vloga nacionalnih sistemov priznavanja je naslavljati relativno majhen, kljub temu pa še kako pomemben segment problematike vseživljenjskega učenja, ki ga je memorandum o vseživljenjskem učenju prepoznal kot četrto izmed svojih šestih ključnih sporočil, »vrednotenje učenja« (Memorandum ..., 2000; prim.: National ..., 2001: 93–108), vse države pa se bolj ali manj intenzivno vključujejo tudi v nadnacionalne pobude (več o tem v: National, 2000: 94–97 in Bjørnåvold, 1997, 2000 in 2002), s katerimi želijo še povečati domet vseživljenjskega učenja in podčrtati pomen neformalnega znanja. Vendar pa zaenkrat kaže, da lahko z ustrezno politiko glede te problematike posamezna nacionalna država doseže večji delež zainteresiranih in tistih, ki jim lahko in bi jim navsezadnje moralo priznavanje njihovega neformalno pridobljenega znanja pomagati ali pri ponovnem vključevanju v izobraževanje ali

uveljavljanju na delovnem mestu. S tega vidika kaže le pozdraviti sodelovanje med državami v namenih poskrbeti za lastne neizkoriščene resurse, hkrati pa paziti na to, da se »akcije« ne bodo podvajale, ter z veliko mero senzibilnosti doseči, da spremembe ne bodo v (prevelikem) kontrastu z ustaljeno prakso. Tako bodo odrasli priznavanje neformalno pridobljenega znanja (ponekod nujno v majhnih korakih) sprejeli kot del svojega vsakdana.

Kvalifikacije ne smejo biti točka selekcije in tekmovalnosti med posamezniki, temveč jim morajo omogočati napredovanje in dostojno življenje, ki si ga lahko ustvarijo s poštenim in rednim plačilom za svoje delo. Ravno zaradi nujnosti vzajemnih povezav med delom in izobraževanjem, ki naj ne bi bile več izjema, temveč naj bi postale pravilo in naj bi vsakega posameznika pospremile na njegovi poklicni in osebni poti, je tudi za Slovenijo pomembno, da si svoje razvijajoče se ali šele nastajajoče načine prepoznavanja, ocenjevanja in nato priznavanja neformalnega učenja tako za potrebe dela (napredovanje na delovnem mestu, višja plača) kot za potrebe nadaljevanja ali celotnega priznavanja izobraževanja uredi tako, da vanje zajame čim širši spekter kvalifikacij, povleče vzporednice s formalnim sistemom izobraževanja in usposabljanja ter odpre sisteme za vse posameznike, tako v dostopu kot pri prehodih in napredovanju (med, znotraj programov), hkrati pa pazi, da se pri tem ne ujame v past, da mora biti vse predpisano, standardizirano, ter da izkoristi možnost, da priznavanje neformalno pridobljenega znanja dejansko postane orodje za (socialno) zblíževanje, ne pa oddaljevanje.

Zaradi vsega navedenega, zaradi izkazanih pomanjkljivosti našega sistema in potrebne nadgradnje sledi pregled možnosti, ki jih za razvoj področja priznavanja neformalno pridobljenega znanja ponujajo evropski in slovenski dokumenti, ki so relevantni za to področje.

Dokumenti Evropske unije

Uradno stališče Evropske unije je, da je »potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja ključni element postopkov Evropske unije za podporo izobraževanju in usposabljanju, čeprav so posamezne države na različnih stopnjah podpiranja takšnega potrjevanja. Nekatere imajo vzpostavljene sisteme, medtem ko druge šele začenjajo razvijati to področje« (Validation ..., 2011).

Nadalje na spletni strani Evropske komisije o temi potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja beremo že ničkolikokrat slišano: da države okrog Evrope vse bolj poudarjajo potrebo po upoštevanju celotnega razpona znanja, spretnosti in kompetenc posameznika – ne le ti-

stih, ki so bili pridobljeni v šolah, univerzah ali drugih formalnih organizacijah za izobraževanje. »Priznavanje vseh oblik učenja je zato prednostna naloga ukrepov Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja.« (Validation ..., 2011) Beremo še, da je »učenje, ki se odvija v sistemih formalnega izobraževanja in usposabljanja, tradicionalno vidnejše in priznано na trgu dela ter v družbi na splošno« (ibid.), šele na »novejši čas« pa je oprta trditev, da je

»kljub temu v *zadnjih letih* (poudarila P.K.) pomembnost učenja v neformalnih in priložnostnih okoliščinah vse bolj cenjena. Da bi prepoznali in potrdili, vrednotili te, nevidne učne izkušnje, potrebujemo nove pristope«. (Validation ..., 2011)

Gotovo je res, da je tradicionalno vrednotenje formalno pridobljenega znanja neprizanesljivo do znanja, pridobljenega po drugih poteh, vsekakor pa je res tudi, da debate o potrebi po potrjevanju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja ne moremo omejiti na zadnjih nekaj let, saj obstajajo države, ki se s tem sistematično ukvarjajo že desetletja.

Na evropski ravni je bilo doslej storjenega že veliko. Leta 2009 je Cedefop, referenčni center Evropske unije za poklicno in strokovno izobraževanje, objavil ,Evropske smernice za priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja' (European guidelines ..., 2009), ki temeljijo na skupnih načelih, ki jih je Svet sprejel leta 2004, in na delu skupine za priznavanje učnih izidov (zdaj Skupina za učne izide) ter omogočajo podporo orodje za razvoj praks potrjevanja. Prav tako Evropska komisija pričakuje, da bo potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja v celotni Evropi spodbudilo vpeljevanje evropskega ogrodja kvalifikacij (EQF) in razvoj nacionalnih ogrodij kvalifikacij. (Validation ..., 2011)

Evropska unija je doslej sprejela veliko število dokumentov, ki se vsaj delno nanašajo tudi na priznavanje neformalno pridobljenega znanja. Na tem mestu ne bomo omenjali vseh, saj je bilo to storjeno v drugih publikacijah (cf. Kelava, 2005, 2006), temveč bomo osnovne dokumente le orisali, podrobneje pa se bomo posvetili Københavnski deklaraciji in sporočilom, ki jo ji sledila, saj se le-ta kar najtesneje navezujejo na področje priznavanja in širše na področje poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Skoraj dvajset let nazaj seže Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju v Evropi, ki pod prvim splošnim ciljem predvideva tudi priznavanje spretnosti (Teaching and learning ..., 1995: 53).

Četrto izmed šestih ključnih sporočil Memoranduma o vseživljenjskem učenju, ,vrednotenje učenja', se glasi, da je »pomembno izboljšati

poti, s katerimi razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebej v neformalnem in priložnostnem učenju» (Memorandum ..., 2000: 14). Memorandum sicer podrobneje razgrajuje možnosti, ki jih pri priznavanju neformalno pridobljenega znanja imamo.

Več kot desetletje je preteklo tudi, odkar smo se z lizbonsko strategijo, ki se sicer dotika mnogih področij, povezanih s tukajšnjo temo, zavezali k modernizaciji sistemov izobraževanja (Lizbonska ..., 2000, 2. sklep). Lizbonska strategija je bila sicer po petih letih revidirana, saj je prevladalo spoznanje, da v njej zastavljenih ciljev ne bomo uspeli uresničiti (Working, 2005, Growth, 2005), a je v svoji izvorni obliki predvidela Københavnsko deklaracijo, sprejeto leta 2002, ki so ji v dveletnih razmikih, torej tudi po reviziji lizbonske strategije, sledila »sporočila«, »komunikeji«, ključni za področje, ki ga obravnavamo.

Københavnska deklaracija

Københavnska deklaracija (2002) je zastavila københavnski proces, ki je »strategija za izboljšanje uspešnosti, kakovosti in privlačnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja«¹ (Copenhagen, 2002), kar je predvidela tudi skozi odstranjevanje ovir pri priznavanju tako formalnih kvalifikacij kot neformalnega učenja (posebno za posamezne ciljne skupine).

Pri Københavnski deklaraciji in procesu, ki ga je sprožila, se bomo zadržali nekoliko dlje, saj v naboru evropskih dokumentov predstavlja ključni dokument za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Sprejeta je bila leta 2002, od takrat naprej pa je bil vsaki dve leti tudi »pokøbenhavnski« sestanek, namenjen oceni stanja, reviziji prioritete ter postavitvi novih priporočil. Dokumenti, izhajajoči iz teh sestankov, t. i. »Sporočila« (»Komunikeji«), se vsakokrat imenujejo po evropskem mestu, v katerem je bil sestanek.

Sporočilo iz Maastrichta (2004)

Decembra leta 2004 so bile københavnske določbe še podrobneje dorečene, prvič pa je bil dosežen tudi sporazum glede nacionalnih prioritete. Prednostne naloge na nacionalni ravni so se osredotočale zlasti na: večji prispevek sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja, institucij, podjetij in socialnih partnerjev za doseganje lizbonskih ciljev. Prednostne naloge se v okviru uporabe skupnih instrumentov, referenc

1 V celotnem v slovenščino prevedenem besedilu Københavnske deklaracije se uporablja izraz poklicno izobraževanje in usposabljanje in ne poklicno in strokovno izobraževanje. Mi zaradi terminološke ustreznosti uporabljamo izraz poklicno in strokovno izobraževanje (cf. Muršak, 2002: 88 – 89).

in načel v podporo reformi in nadaljnjemu razvoju sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja in praks med drugim sklicujejo na ugotavljanje in vrednotenje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. (Maastricht ..., 2004: 2–3). Na evropski ravni pa Sporočilo nalaga: vzpostavitev transparentnosti, kakovosti in medsebojnega zaupanja za lažjo vzpostavitev pravega evropskega trga delovne sile (ibid.: 4), vse skozi orodja in načine, ki upoštevajo predhodne učne izkušnje in odpirajo možnosti za priznavanje neformalno pridobljenega znanja.

Ugotovljen je bil napredek pri razvoju številnih skupnih orodij in načel, hkrati pa so proces tesneje povezali z lizbonsko strategijo in delovnim programom »Izobraževanje in usposabljanje«. (Maastricht ..., 2004)

Sporočilo iz Helsinkov (2006)

Sporočilo iz Helsinkov, sprejeto decembra leta 2006, pomeni za Sporočilo iz Maastrichta drugi sestanek o stanju po Københavnski deklaraciji. Poudarjena je bila potreba po ohranitvi začetnega zagona v poklicnem in strokovnem izobraževanju in po zagotovitvi kontinuitete izvajanja sprejetih načel in instrumentov. Ne pozabimo, da se je med maastrichtskim in helsinškim sestankom zgodilo tudi revidiranje lizbonske strategije, torej neke vrste streznitev optimizma o evropskem bliskovitem gospodarskem napredku.

Znotraj evropskih in nacionalnih politik za krepitev poklicnega in strokovnega izobraževanja Sporočilo poudarja, da naj bi se »spretnosti, kompetence in mobilnost delovne sile povečevale s spodbujanjem priznavanja predhodnega učenja, ki je bilo pridobljeno z usposabljanjem in delovnimi izkušnjami, vsem zaposlenim pa naj bi omogočili možnosti izobraževanja in usposabljanja«. (The Helsinki ..., 2006: 3) V Sporočilu iz Helsinkov je bilo ocenjeno, da københavnske in maastrichtske prioritete še ostajajo veljavne (The Helsinki ..., 2006: 5), nato pa je določilo »svoja« štiri glavna prioriteta področja, predstavljena v nadaljevanju.

Prvo prioriteto področje se nanaša na ugled, status in privlačnost poklicnega in strokovnega izobraževanja. V tem kontekstu naj bi bil večji poudarek na dobrem vodenju sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja, institucij in/ali ponudnikov. Med drugim naj bi se sistemi poklicnega in strokovnega izobraževanja odprli, ponudili fleksibilne, individualizirane učne poti in vzpostavili boljše pogoje za prehod v delo, napredovanje v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Pomembno je poudariti, da Sporočilo iz Helsinkov način, kako povečati ugled, status in privlačnost poklicnega in strokovnega izobraževanja, vidi med drugim tudi

v »promociji priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja z namenom podpore razvoja kariere in vseživljenjskega učenja«.

Drugo prioritarno področje predvideva skupna evropska orodja, ki naj bi se razvijala naprej, preizkušala in implementirala. Cilj naj bi postal, da bi se dogovorjena orodja začela uporabljati do leta 2010. To so naslednja orodja: evropski kreditni sistem v poklicnem in strokovnem izobraževanju (ECVET), evropska mreža za zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (ENQA-VET), evropsko ogrodje kvalifikacij (EQF), skupni okvir za transparentnost kvalifikacij in kompetenc (Europass). Europass kot evropsko ogrodje za transparentnost kvalifikacij in kompetenc ter orodja za priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja naj bi se razvijali naprej z namenom, da bi podpirali in dopolnjevali vpeljevanje enotnega evropskega ogrodja kvalifikacij (EQF) in evropskega kreditnega sistema za poklicno in strokovno izobraževanje (ECVET). Helsinški dokument predvideva tudi ustvarjanje povezav med nacionalnimi sistemi kvalifikacij ter nacionalnimi ogrodji kvalifikacij z evropskim ogrodjem kvalifikacij (EQF). Podpre naj se vključevanje mednarodnih sektorskih kvalifikacij v nacionalne sisteme kvalifikacij, pri čemer naj bo referenčna točka evropsko ogrodje kvalifikacij (EQF).

Tretje prioritarno področje predvideva vzpostavitev bolj sistematičnega pristopa za okrepitev vzajemnega učenja. V podporo temu pa se morajo do leta 2008 bistveno izboljšati obseg, primerljivost in zanesljivost statistike poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Četrto prioritarno področje v času, ko se kopenhavski proces pomika proti fazi implementacije, predvideva vključitev vseh deležnikov. (The Helsinki ..., 2006: 5–9; Background ..., 2006)

Sklenemo lahko, da helsinški dokument predvideva vpeljavo orodij na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki so se v tem času začela uveljavljati tudi pri nas, obenem pa poudarja pomen promocije priznavanja neformalno pridobljenega znanja, ki ga ne reducira na NPK.

Sporočilo iz Bordeauxa (2008)

Nekoliko prej kot dve leti po Helsinkih, že novembra leta 2008, se je odvil tretji sestanek za oceno stanja in priporočila znotraj kopenhavskega procesa. Ocena stanja je pokazala, da od Kopenhavna do Bordeauxa teče kreativen, učinkovit in dinamičen proces. Tu torej preberemo, da so bili področni ministri z doseganjem kopenhavskih ciljev zadovoljni.

»Ambiciozne prioritete so omogočile, da smo razvili ključne instrumente na evropski ravni /.../: skupna načela za ugotavljanje in vrednotenje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, Europass, evropsko ogrodje kvalifikacij (EQF), bodoči evropski kreditni sistem v poklicnem in strokovnem izobraževanju (ECVET) in bodoči evropski referenčni okvir za zagotavljanje kakovosti (EQARF)« (The Bordeaux ..., 2008: 2),

københavnski proces pa je prinesel bistvene spremembe v nacionalnih izobraževalnih politikah, saj so bila ta orodja na prostovoljni osnovi vključena v njihove nacionalne zakonodaje. Nadalje pa so k večji ozaveščenosti med deležniki in k promociji uporabe skupnih orodij pripomogle izboljšane metode dela: oblikovanje evropskih mrež, nacionalne konzultacije, pilotni projekti in izmenjava dobrih praks (ibid.).

Sporočilo iz Bordeauxa za obdobje 2008–2010 navaja priporočila, da se izvajanje prejšnjih priporočil nadaljuje, ter se ob tem osredotoči na naslednja štiri prednostna področja za to obdobje.

Prvo prednostno področje se nanaša na vpeljavo orodij in shem za spodbujanje sodelovanja na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja na nacionalnih in evropski ravni. Ocenili so, da je proces prinesel temeljna orodja za izboljšanje transparentnosti kvalifikacij in promocijo mobilnosti. Doslej so imela ta orodja pomemben vpliv na nacionalne sisteme poklicnega in strokovnega izobraževanja, saj temeljijo na pristopu učnih izidov ter vključujejo mehanizme za zagotavljanje kakovosti za vzajemno zaupanje. Med drugim se prvo področje opredeli do naše teme: razvijati bi bilo potrebna načela in orodja za vrednotenje ter priznavanje neformalnih in priložnostnih učnih izidov, združena z vpeljevanjem nacionalnih ogrodij kvalifikacij, evropskega ogrodja kvalifikacij (EQF) in evropskega kreditnega sistema v poklicnem in strokovnem izobraževanju (ECVET).

Drugo prednostno področje predvideva stopnjevanje kakovosti in privlačnosti sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Privlačnost, dostopnost in kakovost naj bi poklicnemu in strokovnemu izobraževanju omogočila, da odigra pomembno vlogo v strategijah vseživljenjskega učenja, ki ima dvojni cilj: (i) istočasno promoviranje enakosti, poslovnih zmogljivosti, konkurenčnosti in inovativnosti; (ii) omogočanje državljanom, da bi si pridobili spretnosti, ki jih potrebujejo pri razvoju kariere, vključitvi v izobraževanje, aktivnem državljanstvu ter za doseganje osebne izpolnjenosti. Poklicno in strokovno izobraževanje naj bi promoviralo odličnost, hkrati pa naj bi zagotavljalo enake možnosti. To naj bi (med drugim) olajšali z: lajšanjem poti, ki posameznikom omogočajo napredovanje z ene ravni kvalifikacij na drugo s krepitevijo po-

vezav med splošnim izobraževanjem, poklicnim in strokovnim izobraževanjem, visokošolskim izobraževanjem in izobraževanjem odraslih; z razvijanjem nacionalnih sistemov kvalifikacij in ogrodij, ki temeljijo na učnih izidih, ki lahko zagotavljajo visoko kakovost, obenem pa je zagotovljena kompatibilnost z evropskim ogrođjem kvalifikacij (EQF); z izboljševanjem prepustnosti in kontinuitete učnih poti med poklicnim in strokovnim izobraževanjem, splošnim izobraževanjem in visokošolskim izobraževanjem.

Tretje prednostno področje zahteva izboljšanje povezav med poklicnim in strokovnim izobraževanjem ter trgom dela. Da bi lahko prispevali k večji zaposljivosti in varnosti zaposlitve, da bi lahko predvidevali, upravljali prehode na trgu dela ter spodbujali poslovno konkurenčnost, morajo biti politike poklicnega in strokovnega izobraževanja usmerjene k potrebam trga dela, prav tako pa morajo biti vključeni socialni partnerji. Vse to naj bi (med drugim) lajšali preko razvijanja in uveljavljanja vrednotenja ter priznavanja izidov neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja idr.

Četrta prioriteta je krepitev sporazuma o evropskem sodelovanju, kjer naj bi se (i) med vzpostavljanjem povezave med politikami poklicnega in strokovnega izobraževanja, splošnega in visokošolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih združila učinkovitost in specifična narava kopenhavskega procesa znotraj bodočega strateškega ogrođja za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja; (ii) nadalje razvijalo sodelovanje z državami tretjega sveta in mednarodnimi organizacijami. (The Bordeaux ..., 2008: 8–12)

V tem Sporočilu smo prebrali tri zelo pomembne zahteve, izpeljane iz Københavske deklaracije, ki bi lahko ob doslednem upoštevanju resnično pripeljale do izboljšanja stanja, kot si ga lahko s širokimi vplivi izobraževanja (v najširšem pomenu besede) predstavljamo. Pomembno je, da tako pomemben dokument, kot je Sporočilo iz Bordeauxa, pravi, da je potrebno »zagotavljati nediskriminatorni dostop ter udeležbo v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter upoštevati potrebe posameznikov ali skupin, ki jim grozi izključenost, posebej osipnikov, nizko kvalificiranih oseb in oseb s posebnimi potrebami«, saj se lahko s tem širi področje delovanja, predvsem pa namen širitve načinov za priznavanje neformalno pridobljenega znanja. Pomembno je tudi, da v tem dokumentu beremo, da je potrebno »lajšati poti, ki posameznikom omogočajo napredovanje z ene ravni kvalifikacij na drugo s krepitvijo povezav med splošnim izobraževanjem, poklicnim in strokovnim izobraževanjem, visokošolskim izobraževanjem in izobraževanjem odraslih«; ni

zanemarljivo, da se poudarja »izboljševanje prepustnosti in kontinuitete učnih poti med poklicnim in strokovnim izobraževanjem, splošnim izobraževanjem in visokošolskim izobraževanjem« (vse: *ibid.*). Le upamo lahko, da bo praksa znala ta priporočila uresničiti v celoti, predvsem pa iz pravih razlogov, ter da bo pri tem dosegla posameznike, ki bi imeli osebno največ od postopkov priznavanja.

Sporočilo iz Brugea (2010)

Četrty, za zdaj zadnji, sestanek po Københavnu se je zgodil v Brugeu decembra leta 2010, kjer so ministri za izobraževanje iz 33 evropskih držav², predstavniki delavcev in sindikatov ter Evropska komisija razpravljali in potrdili skupne cilje za poklicno in strokovno izobraževanje za obdobje 2011–2020. Ne več za dveletno obdobje, kot v sporočilih iz Maastrichta, Helsinkov in Bordeauxa, temveč so postavili načrte za poklicno in strokovno izobraževanje v Evropi za naslednje desetletje. Sporočilo iz Brugea predstavlja paket ciljev in konkretnih ukrepov, s katerimi naj bi preko zvišane privlačnosti, dostopnosti in relevantnosti glede na potrebe trga dela povečali kakovost poklicnega izobraževanja v Evropi. Poleg tega so sprejeli kratkoročnejši (štiriletni) akcijski načrt, ki vsebuje konkretne ukrepe na nacionalnih ravneh s podporo na evropski ravni. Z ukrepi naj bi omogočili maksimalen dostop do vseživljenjskega učenja, večjo mobilnost ter večji dostop za prikrajšane skupine.

Kot v vseh prejšnjih revizijah københavnskega procesa, je tudi v tej, za zdaj zadnji, priznavanje neformalno pridobljenega znanja dobilo posebno mesto.

Prvi vsebinski sklop Sporočila iz Brugea, »Nov zagon za poklicno in strokovno izobraževanje v Evropi«, v eni izmed rešitev za »trenutne in prihodnje izzive« predvideva tudi fleksibilnejše izobraževanje in usposabljanje, narejeno tudi po meri posameznikov ali skupin, ter uveljavljene sisteme priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja.

Kot razlog za povečano potrebo po tem navaja starajoče se prebivalstvo, zaradi česar naj bi predvsem starejši delavci, pa tudi drugi, osvežili in razširili svoje spretnosti in kompetence v nadaljevalnem poklicnem in strokovnem izobraževanju. (Bruge Communiqué, 2010: 2)

V drugem sklopu, »Globalna vizija poklicnega in strokovnega izobraževanja v letu 2020«, Sporočilo pravi, da naj bi bili do leta 2020 evropski sistemi poklicnega in strokovnega izobraževanja bolj privlač-

2 To so države: EU-27 ter Hrvaška, Makedonija, Islandija, Lihtenštajn, Norveška in Turčija.

ni, relevantni, karierno usmerjeni, inovativni, dostopni in fleksibilni kot v letu 2010 ter naj bi prispevali k odličnosti in pravičnosti v vseživljenjskem učenju. Vse to naj bi (med drugim) zagotovili s fleksibilnimi sistemi poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki temeljijo na pristopu učnih izidov ter podpirajo različne učne poti, ki dovoljujejo prepustnost med različnimi podsistemi v izobraževanju (šolskim izobraževanjem, poklicnim in strokovnim izobraževanjem, visokim šolstvom ter izobraževanjem odraslih) in ki dajejo podporo priznavanju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, vključno s kompetencami, ki si jih posameznik pridobi na delovnem mestu. (Bruge Communiqué, 2010: 6)

Priznavanje ima torej ponovno vidno mesto, je pa res, da mnogokrat v navezavi z evropskimi orodji s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ne pa kot samostojen sistem priznavanja neformalno pridobljenega znanja.

V »Strateških ciljih za obdobje od leta 2011 do 2020 so skupaj s kratkoročnimi ukrepi od leta 2011 do 2014« (tretji vsebinski sklop) predvideni: (i) izboljševanje kakovosti in učinkovitosti poklicnega in strokovnega izobraževanja ter povečevanje njegove privlačnosti in relevantnosti, (ii) vseživljenjsko učenje in mobilnost naj postaneta realnost, (iii) povečevanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva in (iv) promocija pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva. V sicer podrobno strukturiranih vsebinah pod posameznim vsebinskim sklopom beremo predvsem potrebo po omogočanju fleksibilnega dostopa do izobraževanja in kvalifikacij. Posebej izpostavljamo navedbo, da naj bi bil eden izmed načinov, ki bi znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja pripomogel k 15 odstotkom odraslih, vključenih v izobraževanja in usposabljanja do leta 2020, tudi ukrep, ki se tiče priznavanja. In sicer, med ostalimi ukrepi, ki naj bi pripomogli k doseganju teh ciljev, naj bi sodelujoče države najkasneje do leta 2015 začele razvijati nacionalne postopke za prepoznavanje in priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, kar naj bi bilo ustrezno podprto z nacionalnimi ogrodji kvalifikacij. Ti postopki morajo biti osredotočeni na znanje, spretnosti in kompetence, ne glede na okoliščine oz. kontekst, v katerem so bili pridobljeni, na primer: učenje odraslih (širše), poklicno in strokovno izobraževanje, delovne izkušnje ali prostovoljske aktivnosti. Posebej bi morali biti upoštevani tudi znanje, spretnosti in kompetence, ki ne vodijo nujno do (po)polne formalne kvalifikacije. V tem pogledu je pomembno tudi tesno sodelovanje z drugimi področji politik, kot so mladina, šport, kultura, socialne zadeve in zaposlovanje. (Bruge Communiqué, 2010: 11) Tudi iz tega gre jasno slutiti, da naš trenutni sistem

ni in ne sme biti zadosten za potrebe, ki jih na tem področju ima vsaka sodobna družba.

Še pri eni navedbi se bomo ustavili podrobneje: dokument namreč izpostavlja tudi vlogo posameznika in vpliv poklicnega in strokovnega izobraževanja nanj. Pomembno je, da se priznavanje kot del poklicnega in strokovnega izobraževanja ne razume zgolj kot orodje gospodarstva in pomoči delodajalcem, temveč da se v tem vidi tudi pomembna pomoč in podpora posameznikom po njihovi poklicni in izobrazbeni plati. V tem Sporočilu je to opredeljeno tako, da naj bi sodelujoče države omogočile poklicno in strokovno izobraževanje, ki povečuje (tako kratkoročno kot dolgoročno) zaposljivost posameznikov, kar bi jim omogočilo razvoj kakovostnih karier, zadovoljujoče delovne izkušnje, samozavest, poklicni ponos in integriteto in kar bi jim odprlo možnosti za rast v njihovem poklicnem in zasebnem življenju. Eden izmed petih načinov, ki so navedeni kot pomoč pri uresničevanju zgoraj navedenega, pa je sprejetje ustreznih ukrepov, ki bodo omogočili enakopraven dostop, zlasti za posameznike in skupine, ki jim grozi izključenost, še posebej za posameznike z nizkimi stopnjami usposobljenosti in tiste brez strokovne usposobljenosti, s posebnimi potrebami, tiste, ki prihajajo iz nespodbudnega okolja, ter za starejše delavce. Vključevanje takšnih skupin v poklicno in strokovno izobraževanje bi moralo biti olajšano in podprto tako finančno kot z drugimi sredstvi, podprto naj bi bilo z vrednotenjem neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, prav tako kot s preskrbo različnih, fleksibilnih /učnih, op. a./ poti. (Bruge Communiqué, 2010: 15)

Četrty vsebinski sklop zajema principe, ki predstavljajo osnovo za delovanje in skrbništvo nad københavnskimi procesom. (Bruge Communiqué, 2010: 18–19)

V Sporočilu iz Bruega so bili poleg dolgoročnejših desetletnih planov postavljeni tudi kratkoročni cilji za obdobje med letoma 2011 in 2014, razporejeni med posamezne strateške cilje. Cilji predvidevajo »razvoj in promocijo uporabe postopkov za vrednotenje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, ki naj bo podprta z evropskim ogrodjem kvalifikacij oziroma z nacionalnimi ogrodji kvalifikacij ter z vodenjem in svetovanjem«. (Bruge Communiqué, 2010: 12)

Naslednji seznam kratkoročnih ciljev naj bi bil do leta 2014 podan na osnovi strateških ciljev, ki jih predvideva Sporočilo iz Bruega. (Bruge Communiqué, 2010: 18)

Enako kot pri Sporočilu iz Bordeauxa je tudi pri zadnjem Sporočilu pomembno, da je poudarjena promocija pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva, ki naj bi se udeleževala z inkluzijo v začetnem

in nadaljevalnem poklicnem in strokovnem izobraževanju, izpostavlja mo velik pomen pozivov k enakopravnemu dostopu s poudarkom na tistih, ki jim grozi izključenost, saj podatki kažejo, da izobrazba pri tem igra izredno pomembno vlogo (prim: Jelenc, 1988; Mohorčič Špolar et al., 2006; Kelava, 2003).

Dokumenti Republike Slovenije

Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2005–2008

Med dokumenti Republike Slovenije bi lahko predstavili mnoge, a se bomo omejili na izjemno izčrpen dokument Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005–2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010–2013, ki ga je pripravil Andragoški center Slovenije leta 2010 (Analiza ..., 2010) z namenom, oceniti uresničevanje resolucije nacionalnega programa izobraževanja odraslih. Za nas je posebej zanimiv zato, ker se podrobno ukvarja tudi z NPK v Sloveniji in na nek način pokaže, da na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja potrebujemo širši manevrski prostor. Analiza poudarja, da »razvoj in vzpostavitev sistema za ugotavljanje in potrjevanje različnih neformalno pridobljenih znanj³ in veščin« sodi med tista področja, ki do leta 2010 niso bila v celoti izpolnjena, in te ukrepe šteje med tiste, ki bi jih bilo »potrebno oblikovati in vpeljati dodatne oblike spodbujanja vključevanja v že obstoječe programe in povečati obseg njihovega financiranja« (Analiza, 2010: 7).

Zaradi obravnavane teme nas bo posebej zanimalo, kaj Analiza, ki pregledno podaja ugotovitve o NPK pri nas, pove o samem sistemu NPK. Pojasnilo, da podatkov o številu posameznikov, ki so se vključili v postopek preverjanja in potrjevanja, ter o njihovih značilnostih ni, sledi, da se je število podeljenih certifikatov v obdobju 2004–2007 povečalo za 3,5-krat, skoraj 70 % vseh pa je bilo podeljenih za področje prometa in varovanja. Naslednja ugotovitev Analize je osupljiva in meče zelo slabo luč na sistem NPK. »Dejstvo, da je največ NPK pridobljenih na ravni srednješolskega izobraževanja ter da se priprava na preverjanje finančno podpira iz sredstev APZ, kaže na to, da je to ukrep, ki je namenjen manj izobraženi populaciji, ki je tudi najbolj izpostavljena socialnemu izključevanju. Pri tem pa se postavlja vprašanje, ali to ne vodi do nadaljnje stigmatizacije te populacije in tudi sistema samega. Prav tako nimamo celo-

3 Pravilnice bi bilo ugotavljanje in potrjevanje različnih neformalno pridobljenih znanj in veščin.

vitega vpogleda v obseg javnih virov, namenjenih izpeljavi postopkov in potrjevanje NPK: ceno za pridobitev NPK določa poseben pravilnik. Za brezposelne pokrije stroške ZRSZ, zaposleni pa jih pokrijejo sami ali pa to stori njihov delodajalec. Določeni so tudi povprečni stroški za program usposabljanja in postopek preverjanja in potrjevanja NPK na kandidata za brezposelne osebe.« (Analiza ..., 2010: 96) Zelo pomembno je poudariti, da so v uvedbi NPK nastali tudi zgoraj omenjeni programi priprave na preverjanje, ki jih celo finančno podpira država. Gre za deformacijo sistema, saj naj bi bil sistem NPK namenjen ravno neformalno in priložnostno pridobljenim znanjem, ki so bila pridobljena kjer koli, kadar koli, in jih posameznik poseduje, ne pa znanjem, ki se pridobijo v programu, ki je namenjen in natančno prikrojen pripravi na preverjanje pri določenih NPK. V kolikor se ti programi ne preprečujejo, je še toliko pomembneje, da se sistem priznavanja nadgradi tudi mimo in izven NPK ter tako omogoči priznavanju neformalno pridobljenega znanja udeležati njegovo »pravo naravo«.

Druge zelo resna opazka je, da se pridobivajo NPK večinoma na srednješolski ravni ali pod njo, NPK pa bi morale biti dostopne in možne, predvsem pa izkoriščane tudi navzgor po izobrazbeni vertikali. Da pa bi pridobitev NPK posameznika celo stigmatizirala, pa je absurdno, kljub temu, da je očitno realno možno, zato bi se moralo to raziskati ter takšne primere preprečevati – ne moremo se namreč zavzemati za sistem priznavanja neformalno pridobljenega znanja (ali razširitev le-tega) z namenom omogočiti tistim, ki dostopa do tega sicer ne bi imeli, prvo stopničko na njihovi izobraževalni in socialni poti navzgor, če lahko ta po drugi strani proizvaja celo diametralno nasprotno učinke.

Nadaljujmo z vsebino Analize. »Zaenkrat preverjanje in potrjevanje neformalnega in naključnega učenja deluje predvsem kot enosmerna tranzicijska pot – v zaposlitev oz. spremembo zaposlitve, predvsem ko gre za regulirane poklice na nižjih ravneh zahtevnosti, čeprav ni na razpolago podatkov, koliko ljudi je na ta način pridobilo ali spremenilo zaposlitev.« (ibid.) Tudi to je velika pomanjkljivost sistema NPK, saj onemogoča raziskovalcem in politikim, da bi imeli jasen pregled nad dogajanjem v sistemu. Brez pravih analiz pa je težko izdelati predloge za izboljšave.

O sistemu NPK v Analizi preberemo še naslednje: »Zgolj formalno skrajšuje tudi čas trajanja izobraževanja, saj sistem vrednotenja in priznavanja še ni vpeljan v šolsko prakso. Po podatkih se odraslim običajno prizna praktično izobraževanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, medtem ko se skrajšuje čas izobraževanja v višjem stro-

kovnem izobraževanju. V šolskem letu 1999/2000 je bil zaradi priznavanja praktičnih izkušenj čas izobraževanja skrajšan 14,5 % odraslim udeležencem.«

Takšna enosmerna pot žal kaže na bolj neoliberalistično naravnost in ozadje NPK, kot bi si želeli oz. kot bi bilo možno, če bi NPK služile svojemu namenu v celoti, tako pa so le enostransko izrabljene s strani gospodarstva – pomembno jih je videti v tem kontekstu.

Analiza je podrobno analizirala druge dostopne vire ter na podlagi tega med drugim zaključila, da NPK ne prispevajo k izboljšanju materialnega položaja, saj posameznikom z NPK v primerjavi s tistimi brez, le redko katera izmed kolektivnih pogodb omogoča upoštevanje NPK v sistemu nagrajevanja oz. plač. (ibid.) Obstoje NPK je tako lahko način slepitive, če pri delodajalcih ni določeno, kako in kdaj bodo NPK pri posamezniku dejansko tudi upoštevali. To še znižuje motivacijo v povprečju že tako nizko motiviranih odraslih, da bi se odločili za presojo svojega neformalnega znanja ali da bi temu celo sledila vrnitev v izobraževanje.

Analiza v NPK, kot jih imamo organizirane danes, najde toliko napak, pomanjkljivosti, težav in ovir (cf. Analiza ..., 2010: 96–97), da je dejansko potreben resen razmislek o nadgradnji sistema, predvsem v skrbi, da bo le-ta služil bolj posamezniku in manj gospodarstvu.

Vse ugotovitve Analize bi veljalo uporabiti najprej pri prilagoditvah NPK, kjer je to le mogoče in nujno, nato pa tudi pri resnem razmisleku o vzporednem dopolnilnem sistemu oz. možnostih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja. Dejansko je, kot beremo, potrebno preseči težnjo po uvajanju šolskega pristopa pri ocenjevanju poklicnih kompetenc, videti moramo izven »šolskega« okvira resnično doumeti moč in doseg neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ter dejstvo, da lahko za posameznika resnično pomenijo korak k odpiranju poti v izobraževanje, v novo družbeno vključenost. Možnost, da NPK predstavljajo kanal za udejanjanje »komercialnega interesa izvajalcev«, je nujno potrebno omejiti.

Verjetno ni naključje, da avtorji Analize uresničevanja Resolucije nacionalnega programa izobraževanja odraslih med dejavnostmi, potrebnimi za izvajanje nacionalnega programa, navajajo: »Nadaljevanje razvijanja in vpeljevanja orodij ter mehanizmov za sistemsko umeščanje postopkov vrednotenja neformalno pridobljenih znanj. Vredno bi bilo razmisliti o ustanovitvi agencije za razvoj metodologij na področju vrednotenja neformalno pridobljenih znanj.« (Analiza ..., 2010: 129)

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, leto 2011

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011 je še en dokument, ki je tako ocenjeval stanje kot na podlagi tega predvideval ustrezne ukrepe v prihodnosti. V delu o poklicnem in strokovnem izobraževanju kot temeljnima načeloma sistema strokovnega in poklicnega izobraževanja navaja načelo socialnega partnerstva, načelo vseživljenjskega učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter načelo različnih poti do istega cilja. (Bela ..., 2011: 248–250) Za področje priznavanja neformalno pridobljenega znanja so pomembna vsa tri temeljna načela, bolj kot prvo pa zadnji dve. Tudi v Beli knjigi pri drugem temeljnem načelu pišejo:

»V poklicnem in strokovnem izobraževanju predstavlja načelo vseživljenjskega učenja imperativ, da gradimo sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavlja enotnost sistema mladine in odraslih. To pa ne sme pomeniti, da se izobraževalni programi le prilagajajo odraslim, tako da se iz njih izpustijo nekateri elementi, ampak da se v vsem sistemu zagotovijo individualne izobraževalne poti, da se uveljavi večja izbirnost in da se v celotnem sistemu uveljavi priznavanje predhodno pridobljenega znanja – tudi neformalnega. Kreditni sistem je eno od orodij, ki lahko prispeva k uresničevanju tega načela.« (Bela ..., 2011: 249–250)

Pri tretjem temeljnem načelu pa beremo, da se »število poklicev, ki niso več regulirani, povečuje« (ibid.: 250); to pa pomeni, da se odpira področje, kjer pride v poštev priznavanje neformalnega znanja. Predvideti bi bilo potrebno tudi različne izobraževalne poti, po katerih se dosežejo poklicne kompetence, potrebne za uspešno opravljanje dela (ibid.), to pa zopet odpira možnosti za vpeljevanje novih (poleg obstoječih), načinov priznavanja, ki bi lahko zajeli širok spekter neformalnega znanja, ki v praksi obstaja. Med predlaganimi rešitvami za sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja pa Bela knjiga ne omenja več priznavanja neformalno pridobljenega znanja (razen v delu, da mora srednje poklicno izobraževanje omogočiti vključevanje v srednje strokovno izobraževanje s priznavanjem doseženih rezultatov, ibid.: 252), kar ni skladno s temeljnimi načeli. Po temeljnih načelih sodeč bi pričakovali v Beli knjigi (v delu o poklicnem in strokovnem izobraževanju) večji poudarek na priznavanju neformalno pridobljenega znanja.

Več kot v delu o poklicnem in strokovnem izobraževanju preberemo v Beli knjigi o priznavanju neformalno pridobljenega znanja v delu o izobraževanju odraslih, kjer je poudarjen tudi pomen enakopravnosti in sistemske povezanosti formalnega in neformalnega izobraževanja ter

priložnostnega učenja in raznovrstnosti ter fleksibilnosti izobraževalnih možnosti. (Bela ..., 2011: 373–376) Pomembnost, ki jo Bela knjiga v delu, ki se nanaša na izobraževanje odraslih, pripisuje pomenu in področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja, slutimo tudi iz večine drugih načel. Avtorji Bele knjige med drugim predlagajo npr.: zagotovitev ustreznih ukrepov (med drugim ukrepov pozitivne diskriminacije) za prikrajšane skupine prebivalstva tudi v izobraževanju odraslih; ustrezno financiranje izobraževanja, ki naj se zagotavlja v skladu z načeli socialne pravičnosti in družbene vključenosti ter potreb in zahtev družbenega razvoja in razvoja posameznikov (financiranje poklicnega in splošnega izobraževanja) (ibid.: 374), kar je kar najtesneje povezano s priznavanjem neformalno pridobljenega znanja. Ni potrebno posebej poudarjati, da je to eden redkih uradnih dokumentov, ki izrecno navede, da je izobraževanje potrebno tudi zaradi razvoja posameznikov.

V Beli knjigi v delu, posvečenemu izobraževanju odraslih, najdemo tudi predlog, kako naj bi bilo izobraževanje odraslih pri nas zasnovano v prihodnje. Izpostavljamo troje:

»zagotoviti vsem odraslim dostop do kakovostnih izobraževalnih in učnih možnosti, ki bodo omogočale polno realizacijo njihovega človeškega potenciala in bodo povezovalе osebnе izkušnje s širšimi družbenimi, ekonomskimi, kulturnimi in okoljskimi dejavniki ter na ta način usposobile ljudi za delovanje, za refleksijo in za ustrezno odzivanje na socialne, politične, ekonomske, kulturne in tehnološke izzive ter za graditev skupnosti«; »zmanjšati strukturne in individualne ovire pri vključevanju odraslih v izobraževanje in učenje (informiranje in svetovanje, inovativni metodični pristopi ter specifični pripomočki za osebe s posebnimi potrebami, bogatenje izobraževalne ponudbe, še posebej za ranljive skupine, materialne spodbude itd.)« ter »z različnimi ukrepi povečati motivacijo ranljivih skupin za izobraževanje in učenje (priznavanja znanja, pridobljenega z neformalnim in priložnostnim učenjem ter izkušnjami, informiranje in svetovanje, promocijske aktivnosti, posebni podporni ukrepi)«. (Bela ..., 2011: 376–377)

Uresničitev teh in drugih navedenih ciljev bi pomenila velike premike v smeri pravičnejšega dostopa do izobraževanja za vse, ne glede na njihovo socialno poreklo. Uresničitev predvsem zadnjih dveh navedenih ciljev pa bi pomenila ustrezne premike v dajanju večjega pomena neformalno pridobljenemu znanju in posledično priznavanju le-tega. Znova je potrebno poudariti, da je razumevanje izobraževanja odraslih kot »polne realizacije /.../ človeškega potenciala /odraslih, op. a./« (ibid.) bistveno za kakovosten sistem vzgoje in izobraževanja v celoti.

Vrednotenje in priznavanje znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami, je v Beli knjigi prepoznano kot ena izmed treh podpornih dejavnosti v izobraževanju odraslih. Pri tem v Beli knjigi preberemo:

»Aktivnosti pri vrednotenju in priznavanju znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami morajo predvsem omogočiti oblikovanje koherentnega in kakovostnega sistema vrednotenja in priznavanja, v katerega bodo vpeti vsi socialni partnerji in bo izpeljan v formalnem izobraževanju, za potrebe trga dela in za karierni razvoj ljudi. Okrepiti je treba tudi zaupanje vseh ključnih deležnikov v kakovost sistema vrednotenja in priznavanja.

- Po vzoru Francije se zagotovi vzpostavitev mreže lokalnih/regionalnih centrov, ki bodo odraslim omogočali brezplačno identificiranje in vrednotenje pridobljenih znanj in spretnosti ter brezplačno svetovanje za potrebe vrednotenja in priznavanja.

- Na nacionalni ravni se vzpostavi kakovostna razvojna služba, ki bo skrbela za nadaljnji razvoj in delovanje sistema.

- Vzpostavi se mehanizme zagotavljanja in presojanja kakovosti sistema vrednotenja in priznavanja.

- Promocijske dejavnosti na vseh ravneh morajo zajeti tudi področje vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, priložnostnem učenju in z izkušnjami.« (Bela knjiga, 2011: 401)

Komentar ni potreben. Zgornje namreč razumemo ravno kot to, kar je naše temeljno sporočilo: razširiti in napraviti dostopne različne načine priznavanja neformalno pridobljenega znanja ter hkrati ozaveščati o tem ter poskušati doseči ravno tiste posameznike, ki bi od takšnega priznavanja imeli največ, pa je zanje najmanj verjetno, da bi se ga poslužili sami.

Tudi med predlogi rešitev, ki so razdeljeni na predloge, ki se tičejo formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih, mreže organizacij za izvajanje izobraževanja odraslih, zgoraj omenjenih podpornih dejavnosti v izobraževanju odraslih, razvoja kakovosti, sistemske ureditve izobraževanja odraslih in strokovnega razvoja osebja v izobraževanju odraslih – med rešitvami za srednje poklicno in strokovno izobraževanje (znotraj formalnega) –, beremo, da se v podporo slednjemu »pospeši razvoj orodij in procedur, potrebnih za izpeljavo vrednotenja in priznavanja znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju ter z izkušnjami. Vzpostavi se sistem zagotavljanja in spremljanja njihove kakovosti. Pri tem bi se lahko zgledovali po rešitvah v Franciji, ki je te postopke že uveljavila«. (Bela knjiga, 2011: 397)

V nadaljevanju si bomo ogledali, kako je bilo stanje v Sloveniji ocenjeno z drugimi dokumenti.

Dokumenti, ki ocenjujejo stanje in dosežke

Urejanje vseh področij, ki se jih dotikajo lizbonska strategija in drugi dokumenti, je zelo obsežno. Zato EU ne le postavlja smernice in delno zagotavlja sredstva, temveč v določenih časovnih intervalih tudi ocenjuje doseženo stanje na posameznih področjih za vsako izmed držav ter tudi njihov skupni napredek, podobno kot je to specifično za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja storila s Københavnsko deklaracijo in sporočili, ki so sledila.

V letu 2003 je bilo v poročilu *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council resolution, Slovenia*, (v.: *Implementing ...*, 2003) z ozirom na pravni in finančni okvir, znotraj katerega se strategija vseživljenjskega učenja uvaja v Sloveniji, ocenjeno, da so v določenih pravnih aktih upoštevani nekateri vidiki neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, na podlagi katerih bomo z državnim in/ali lokalnimi proračuni podprli tudi programe in projekte, ki zadevajo to področje (ibid.: 3). Socialni partnerji imajo po besedah tega poročila s svojo posvetovalno vlogo pri vseh pomembnih odločitvah, ki jih sprejme vlada, pomembno vlogo med drugim tudi pri razporejanju sredstev za podporo programom neformalnega učenja ter priznavanje kvalifikacij. Pri tem pa je bilo dodatno poudarjeno, da je, nasprotno od zadovoljivega sodelovanja združenj delodajalcev, aktivna in učinkovita vključenost sindikatov še vedno pod pričakovanji. (ibid.: 4) Vloga vlade pri zagotavljanju enakopravnega dostopa do temeljnih spretnosti za vse državljane kot pomembnega temelja za njihovo nadaljnje učenje je bila poudarjena predvsem pri pozornosti, ki jo nameni osipnikom, s posebnim poudarkom na skupine, ki jim grozi socialna izključenost, saj naj bi se ti posamezniki vključevali v programe neformalnega usposabljanja z namenom, da bi se kasneje ponovno vključili tudi v sistem formalnega izobraževanja in usposabljanja. (ibid.: 5) Za nova prednostna področja (osipniki, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje ter izobraževanje odraslih) naj bi po navodilih EU pridobili nove vire financiranja ali pa preusmerili k njim obstoječa sredstva z drugih področij.

Slovenski odgovor na to zahtevo v letu 2003 je bil, da bo vsa predstavljena vprašanja na vseh ravneh, z zastavljenimi konkretnimi cilji in kazalniki vseživljenjskega učenja, obravnaval Nacionalni program izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ibid.: 7), ki je bil leto kasneje tudi sprejet v obliki že omenjene resolucije (*Resolucija ...*, 2004).

Uresničevanje resolucije nacionalnega programa izobraževanja odraslih pa je bilo ocenjeno v dokumentu Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005–2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010–2013, ki ga je pripravil Andragoški center Slovenije leta 2010 (Analiza ..., 2010) in ki smo ga že obravnavali zaradi natančne študije NPK, za katero smo pokazali, da je našla veliko resnih pomanjkljivosti v obstoječem sistemu in tudi predvidela nadaljnje širjenje in nadgradnjo priznavanja v Sloveniji.

Za naš predmet razprave je v zgoraj omenjenem poročilu (Implementing ..., 2003) posebej pomembna ocena, kako formalni sistemi izobraževanja in usposabljanja upoštevajo večrazsežnostni (lifewide) vidik učenja, posebej glede vprašanja, kako se upoštevajoč ta vidik prilagajajo vstopni pogoji in pogoji napredovanja ter pogoji priznavanja v formalnem sektorju (pri čemer so mišljeni mehanizmi priznavanja predhodnega učenja (oziroma ugotavljanja in priznavanja znanja) ter metodologija in sistem za presojanje in potrjevanje kompetenc). V poročilu smo pred skoraj desetletjem brali, da s tega vidika uvajamo pristope, ki upoštevajo predhodno učenje udeležencev, kot del reforme formalnega sistema, čeprav je to posebej na sekundarni ravni v praksi komaj opaziti (ibid.: 11). Izobraževalne organizacije v Sloveniji so bile pri tem ocenjene kot še vedno precej toge, tj. takšne, ki se za prehajanje posameznikov med sfero dela in učenja, med različnimi sistemi izobraževanja ali različnimi potmi znotraj enega sistema samega pogosteje ozirajo na formalna dokazila. Raje kot da bi prepustile odgovornost udeležencem izobraževanja, jo prevzemajo nase. Poročilo je kot pomemben korak proti priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja ocenilo tudi sprejem zakona o poklicnih kvalifikacijah, ki od institucij, ki izobražujejo in usposabljaajo, zahteva upoštevanje certificiranih kvalifikacij pri vstopanju v formalno izobraževanje in usposabljanje (ibid.). V tem desetletju je bilo storjenega veliko, a smo v Analizi prebrali, da je vzpostavljen sistem potreben resne izboljšave.

Leto kasneje, kot je izšla ocena »Implementing ...«, in slabega pol leta po širitvi EU je Evropa podala državam pristopnicam, tudi Sloveniji, oceno o njihovem stanju na področju zaposlovanja in izobraževanja. Sklepi Evropske delovne skupine za zaposlovanje in pregled nacionalnih akcijskih načrtov zaposlovanja, ki so se nanašali na vse države članice, kažejo, da morajo države članice in socialni partnerji dati prednost naslednjim ukrepom: »povečati sposobnost prilagajanja delavcev in podjetij na spreminjajoče se gospodarske razmere in povpraševanje na trgu

dela; /.../ vlagati več in učinkoviteje v človeške vire in vseživljenjsko učenje /.../« (Ur. l. EU, št. 2004/740/ES, L 326/45). V tej oceni je rečeno tudi, da mora

»večina držav članic, če želi uspešno izvajati prestrukturiranje svojih gospodarstev, skupaj s socialnimi partnerji razvijati svoja prizadevanja za posodobitev svojih politik zaposlovanja. Bistveni so novo ravnovesje med prožnostjo in varnostjo, večja udeležba pri zaposlovanju, naložbe v človeški kapital prek vseživljenjskega učenja in potreba po izboljšanju zdravja delovne sile. Socialno partnerstvo in pomembne izboljšave upravne usposobljenosti organov oblasti so še vedno ključne v večini novih držav članic za doseg po popolne izvedbe in učinkovite uporabe pomoči Evropskega socialnega sklada, glavnega sredstva za vlaganje v človeški kapital in vseživljenjsko učenje.« (Ur. l. EU, št. 2004/741/ES, L 326/47)

Med prednostnimi nalogami novih držav članic pa je bilo posebej za Slovenijo med drugim poudarjeno, da si je pomembno prizadevati za spodbujanje prilagodljivih oblik dela ob vzdrževanju ustreznega sorazmerja med prožnostjo in varnostjo, pritegniti več ljudi na trg dela, tako da delo postane realna možnost za vse, povečevati zaposlovanje oseb, starejših od 55 let, povečati delež odraslih, udeleženih pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, zmanjševati predčasno prenehanje šolanja. (Ur. l. EU, št. 2004/741/ES, L 326/62–63)

Vse to so pozivi, ki imajo neko težo, in res lahko izboljšajo položaj ali možnosti marsikaterega posameznika, vendar so danes, v spremenjenih gospodarskih pogojih v primerjavi z letom 2004, ko je bilo to objavljeno, določeni cilji realno težko dosegljivi (npr. povečevanje zaposlovanja oseb, starejših od 55 let, ob vsesplošnem naraščanju števila brezposelnih in propadanju podjetij). Pri tem je zopet pomembno poudariti, da mora pri tovrstnih ukrepih v ospredju ostati dobro vsakega posameznika. Vsekakor pa iz vsega naštetega lahko preberemo, da lahko k prednostnim nalogam s področja izobraževanja in zaposlovanja, ki so bile postavljene pred Slovenijo, več ali manj prispeva ravno ustrezno urejeno priznavanje neformalno pridobljenega znanja.

Tudi Slovenija sama je doseženo stanje (z ozirom na postavljene zahteve, priporočila, smernice) presojala, pregledala, dokumentirala in o njem poročala.

Leta 2004 je bil ocenjen napredek glede na postavljene smernice razvoja do leta 2010. »Dosedanja politika izobraževanja je bila pravilno zastavljena in sledi evropski strategiji, le na posameznih področjih bi kazalo nekoliko pospešiti, saj so zaostanki nekoliko večji, kot bi to želeli in pričakovali.« To se nanaša predvsem na »privlačnost formalnega in ne-

formalnega izobraževanja, doseženo stopnjo izobrazbe prebivalstva, povezovanje dela in izobraževanja, vključevanje osipnikov v proces izobraževanja, ustvarjanje spodbudnega okolja za učenje in nove kulture učenja« Poročilo o uresničevanju delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« 2002–2003. (Poročilo ..., 2004: 14) in drugo. V prihodnosti bomo zato razvijali primerljiv sistem na evropski ravni, ki bo omogočal uveljavljanje vsega znanja, pridobljenega na neformalen način (ibid.: 12). Če dosežemo to, smo storili velik korak naprej. Strah, da je ta trditev v današnjih pogojih preoptimistična, ostaja.

Med oblikovanimi predlogi in usmeritvami za reševanje obstoječega stanja na področju vseživljenjskega učenja beremo tudi o ozaveščanju na področju iskanja kadrov in priznavanju in prepoznavanju ne le formalne izobrazbe in delovnih izkušenj, ampak tudi pridobljeno znanje, spretnosti, veščine ter ključne kompetence, postavljena pa je tudi zahteva po odpiranju možnosti priznavanja znanja, pridobljenega po neformalnih poteh (ibid.: 29, 30). To je posebej pomembno za razvoj področja, saj še tako dobro razvit sistem ne bo dovolj, v kolikor ne bo zagotovljeno, da se o možnostih, ki jih daje, neprestano ozavešča ter se pri tem doseže ustrezne ciljne skupine.

Za področje odpiranja sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje s poudarkom na povezovanju izobraževanja in dela, transparentnosti in priznavanju poklicnih kvalifikacij je bil sprejet sklep, da bomo razvijali in krepili ugotavljanje, preverjanje in potrjevanje neformalno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc v okviru certifikatnega sistema (vse do 7. stopnje zahtevnosti) (ibid.: 34). Analiza je pokazala, da obstoječe NPK praviloma ne presegajo srednješolske ravni. (Analiza ..., 2010)

V letu 2007 smo brali še Evropski popis o priznavanju, Nacionalno poročilo za Slovenijo. (European ..., 2007). Navaja, da je v Sloveniji omogočeno pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij, ter, za razliko od nekaterih drugih virov (cf. Analiza ..., 2010), da je vključenost dobra, da so NPK dobro sprejete pri delodajalcih (cf. ibid.) in da je sodelovanje socialnih partnerjev v procesu dobro. Pri tem pa kritizira slabo vključenost tretjega sektorja v priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega znanja (European ..., 2007: 14), čeprav je na tem mestu v publikaciji kar nekaj protislovij.

Poročilo, ki se je dotaknilo tudi izobraževanja v Sloveniji, je bil Ekonomski pregled OECD za Slovenijo 2010 (Ekonomski ..., 2011). Tu ni bilo govora o priznavanju neformalnega izobraževanja, pač pa je bila v precep vzeta predvsem razporeditev sredstev v Sloveniji znotraj sistema

izobraževanja. Predvideva izboljšanje učinkovitosti porabe z zmanjševanjem stroškov v predšolskem in obveznem izobraževanju in druge ukrepe. Nekatere rešitve, ki so se pri nas z leti pokazale kot dobre, OECD kritizira kot neučinkovite. Skladno s tem je neoliberalistični ton OECD-jevih kritik kmalu po izdaji doživel ostre kritike.

Kljub optimizmu, ki ga lahko črpamo vsaj iz nekaterih zgoraj navedenih dokumentov, se je potrebno zavedati, da je zakonska ureditev eno, prepuščanje izvajanja zakona neposrednim izvajalcem drugo, tretje – in to, kar bi v tem trenutku potrebovali – pa je, da bi morale tudi na sistemski ravni obstajati rešitve, ki bi izobraževalne institucije in delodajalce intenzivneje pritegnile k izvajanju zastavljenih načrtov in premikov proti fleksibilnejši povezavi in prehodih med sistemi. Ni dovolj, da se zadovoljimo z NPK – vzporedno s skrbjo zanje je potrebno razvijati tudi druge načine, ki vodijo k lažšanju vstopa posameznika ali na trg dela ali nazaj v izobraževanje. Citirani dokumenti nam dajejo za to tudi ustrezno osnovo.

Od zahtev preko ocen do korakov naprej na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja

Ob tem, ko imamo priložnost, pravzaprav ne le priložnosti, temveč tudi obvezo, da si oblikujemo, nadgradimo obstoječe poti priznavanja neformalno pridobljenega znanja, imamo tako kot pri drugih ukrepih in vpeljanih politikah možnost in dolžnost upoštevati naše nacionalne posebnosti, da bi »sistem« resnično zaživel. Sistem v navednicah zato, ker je potrebno na tem občutljivem področju iskati čim bolj odprte, pa vendar dorečene rešitve, ki ne bi negativno vplivale na neformalno izobraževanje samo, kot smo že nakazali.

Če smo ugotovili, da je priznavanje neformalno pridobljenega znanja ena izmed prioritet našega in evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja ter hkrati področja trga dela in zaposlovanja, je naslednji korak natančneje identificirati prioriteta področja, ravni ... Potrebno pa je tudi vključiti vse možne akterje, ki lahko dejavno in kakovostno prispevajo k procesu povečevanja pomena neformalnega izobraževanja, vendar ne v smeri formalizacije le-tega, temveč v smislu, da se njegovo bistvo ohrani, da to še vedno ostane pot, po kateri se znanje pridobiva neformalno, da pa se posamezniku omogoči, da to znanje formalno ovrednoti in ga nato poskuša tudi unovčiti, če to želi in kadar je to smiselno.

V ocenah stanja v Sloveniji je bilo videti, da bolj kot samo vpeljevanje sistema predstavlja problem njegova implementacija v prakso. Vprašanje, kako doseči, da novost (in delno tudi že obstoječa infrastruktura) na tem

področju sprejmejo tako izobraževalne organizacije kot delodajalci, da pa hkrati doživi dober sprejem tudi pri »uporabnikih«, ostaja odprto.

Zaradi vsega naštetega je nujno, da pri nadgradnji in širitvi tega sistema na druga področja, tako vertikalno kot horizontalno, naredimo vsak korak naprej v njegovi implementaciji v prakso z dvema imperativoma pred sabo:

- zagotoviti, da se bodo certifikati, ki dokazujejo znanje, pridobljeno po neformalni poti, pri delodajalcih upoštevali na ravni, ki jo predstavljajo, in ne v senci certifikatov (spričeval) formalnega izobraževanja (to moramo doseči tudi v primerih, ko gre za certifikate s področij, ki so manj razširjena in si jih lahko pridobi le manjše število ljudi), in
- doseči, da bodo postali certifikati, ki dokazujejo znanje, pridobljeno po neformalni poti, del vsakodnevne rabe pri odpiranju vrat v izobraževalni sistem, pa naj gre za formalno ali neformalno izobraževanje, tako pri vstopu kot pri prehajanju med stopnjami izobraževanja ter med samimi izobraževalnimi sistemi.

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja v svoji naravi poseduje to moč, da lahko postane eno izmed orodij (in hkrati posledic) čim večjega odpiranja in prilagodljivosti sistema izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, s tem pa daje podporo posameznikom, ki lahko zaradi poseganja po priznavanju povečajo svoje možnosti in postanejo družbeno aktivni ter se izvijejo iz primeža lastnosti, ki jih opredeljujejo in določajo kot specifično socialno ranljivo (ciljno) skupino.

Neoliberalizem v dokumentih EU in Slovenije o poklicnem in strokovnem izobraževanju ter posebej o potrebi po uvajanju novih pristopov k priznavanju neformalno pridobljenega znanja

Na posameznih mestih v prispevku smo že sproti opozarjali, da v nekaterih dokumentih beremo zahteve po »prilagodljivi delovni sili«, »fleksibilnem trgu dela«, »čim večji gospodarski rasti« itd., ne pa po »čim višje izobraženih posameznikih«, »posameznikih z dobro splošno izobrazbo«, »razgledanih posameznikih«, »posameznikih, ki na svojih delovnih mestih, kakršna koli že so, zaslužijo dovolj, da dostojno živijo« ...

Navedli bomo le nekaj primerov, kjer EU ali nacionalne države od področja izobraževanja, področja izobraževanja odraslih in področja poklicnega in strokovnega izobraževanja pričakujejo ali zahtevajo, da pripomorejo h gospodarstvu. Seveda je jasno, da je poklicno in strokov-

no izobraževanje kar najtesneje povezano s sfero dela, a ni zanemarljivo, da se občasno pojavi težnja po tem, da naj v prvi vrsti služi gospodarstvu. Jasno je tudi, da v splošnem boljše stanje gospodarstva pomeni določene prednosti za vse, za družbo v celoti, prinaša npr. več delovnih mest ipd., nesmiselno pa je brez razmisleka pristati na neoliberalistične zahteve, da mora biti tudi ob rastočem gospodarstvu možno, da ogromno posameznikov živi pod robom preživetja le zato, ker dobički za lastnike in delničarje niso dovolj visoki, če delavce plačamo pošteno. Ne moremo reči, da sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja in njegovi posamezni deli delujejo dobro, če relativno veliki odstotki posameznikov z določenimi kvalifikacijami dolgoročno niso zaposljivi ter če tisti, ki imajo zaposlitev, ne morejo dostojno živeti od lastnega dela. Na tem področju se vidi, da je prepletenost gospodarstva in poklicnega in strokovnega izobraževanja velika.

Zaradi vsega tega bomo preverili, kako se na področje izobraževanja prenaša neoliberalistična logika, ter navedli nekaj primerov po zahtevah, ki bi ob doslednem upoštevanju vodile v smer večjega razslojevanja.

- Začnimo z Belo knjigo o izobraževanju in usposabljanju v Evropi iz leta 1995 (*Teaching and learning ...*, 1995). Brez olepševanja preberemo, da naj bi Bela knjiga vseživljenjskemu učenju dodelila ključno vlogo pri vzpostavljanju nove družbe s prostim pretokom informacij, znanja, dobrin in ljudi, ter s fleksibilno delovno silo, ki se jo lahko zavrže. (Kallen⁴, 2002; po: MacPhail, 2008: 74) Lahko bi rekli – z delovno silo za enkratno uporabo. Beli knjigi se očita tudi, da zelo malo ponuja, da bi razširila razumevanje vseživljenjskega učenja, zavzema se celo, da bi za zožala razumevanje tega termina. MacPhail navaja mnoge avtorje, ki odkrito analizirajo Belo knjigo kot neoliberalni dokument. Iz tega lahko tudi sklepamo, in naj to velja tudi za navedbe vnaprej, da so orodja, ukrepi, ki iz tega sledijo, med njimi zagotovo priznavanje neformalno pridobljenega znanja, nedvomno neoliberalna orodja, ki nagovarjajo posameznike k prilagajanju gospodarskim in družbenim spremembam, pri čemer pa imajo odgovornost za to v rokah, seveda, predvsem posamezniki sami.
- Lizbonska strategija (*Lizbonska ...*, 2000), s katero je bil leta 2000 zastavljen cilj, da Evropska unija do leta 2010 postane najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Ne glede na to, da so bili cilji kasneje spremenjeni, in ne glede na to,

4 Kallen, D. (2002). Lifelong learning revisited. V: Istance, D., Schuetze, H. G. Schuller, T. (eds.) *International perspective on lifelong learning: From recurrent education to the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.

da je leto 2010 že mimo, lahko razumemo, da »konkurenčno in dinamično gospodarstvo« pomeni čim manj stroškov, čim večjo produkcijo, izkoriščanje delovne sile ali celo zapiranje domačih tovarn zaradi previsokih stroškov in selitev proizvodnje na področja sveta, kjer je poceni delovno silo še lažje izkoriščati kot pri nas, ter da »na znanju temelječe gospodarstvo« ne pomeni investiranja v izobraževanje vseh zaposlenih, temveč meri predvsem na višja, zahtevnejša in specialistična znanja, nižje izobraženi pa pri tem ostajajo ob strani.

- V reviziji Lizbonske strategije (Working ..., 2005), kjer so bili ambiciozni cilji nekoliko omiljeni, pa so kot tri prednostna področja prepoznana: vlaganje v znanje in inovacije ter vzpostavitev privlačnega poslovnega okolja, ustvarjanje več in boljših delovnih mest ob ohranjanju socialne kohezije ter poudarek na fleksibilnosti trga dela. Privlačno poslovno okolje gotovo ni okolje z varnimi delovnimi mesti, temveč tisto, kjer si lahko vlagatelji od svojih vložkov obetajo kar največ, kjer lahko najemajo in odpuščajo delovno silo po potrebi, brez dolgoročnejših obveznosti do zaposlenih. Fleksibilnost trga dela pomeni praktično podobno. Le drugo prednostno področje: ustvarjanje več in boljših delovnih mest ob ohranjanju socialne kohezije ima potencialno (ob ustreznih izpeljavah) tudi pozitiven naboj.
- Če pustimo ob strani ostale dokumente z manjšo težo, se lahko takoj lotimo za poklicno in strokovno izobraževanje najpomembnejšega dokumenta: Københavnske deklaracije (Copenhagen, 2002), ki v uvodu zapiše takole: »Z gospodarskim in družbenim razvojem v Evropi postaja v zadnjem desetletju vedno opaznejša potreba po evropski razsežnosti izobraževanja in usposabljanja. Poleg tega prehod na gospodarstvo, ki temelji na znanju in je sposobno zagotoviti trajnostno gospodarsko rast z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo družbeno medsebojno povezanostjo, prinaša nove izzive za razvoj človeških virov.« (Copenhagen, 2002: 1) Ter: »Širitev Evropske unije prinaša nove razsežnosti in številne izzive, možnosti in zahteve, povezane z delom na področju izobraževanja in usposabljanja. Zlasti je pomembno, da pristopne države članice že od samega začetka sodelujejo kot partnerice pri pobudah za izobraževanje in usposabljanje na evropski ravni.« (ibid.) Podobno kot MacPhail na to opozarja pri Beli knjigi iz leta 1995, tudi v Københavnski deklaraciji beremo, kako pomembna je za Evropsko unijo povezanost izobraževanja z gospodarstvom oz. celo, da bo izobraževanje orodje za reševanje gospodarstva in spodbujanja gospodarske rasti. Podrob-

- neje ena izmed štirih prednostnih nalog, priznavanje usposobljenosti in kvalifikacij, vsebuje: (1) Preučevanje, kako bi lahko spodbudili preglednost, primerljivost, prenosljivost in priznavanje usposobljenosti oziroma kvalifikacij med različnimi državami in na različnih ravneh z razvojem priporočenih ravni, skupnih načel za potrjevanje in skupnih ukrepov, vključno s prenosnim nabirnim sistemom za poklicno in strokovno izobraževanje. (2) Večjo pomoč pri razvoju usposobljenosti in kvalifikacij na sektorski ravni z okrepitevijo sodelovanja in usklajevanja, zlasti z vključevanjem socialnih partnerjev. Ta način ponazarja več pobud na ravni skupnosti, na dvostranski in večstranski podlagi, skupaj z že ugotovljenimi pobudami v različnih sektorjih, ki so usmerjene k vzajemno priznanim kvalifikacijam. (3) Razvoj niza skupnih načel v zvezi z veljavnostjo neformalnega in vsakodnevnega učenja, da bi bila zagotovljena večja skladnost načinov v različnih državah in na različnih ravneh. (Copenhagen, 2002: 2) Predvsem zbode v oči poenotenje sistemov priznavanja, podrejanje nekim skupnim pravilom in določilom, ki so vsiljena od zgoraj.
- Maastrichtsko sporočilo, ki je sledilo, na evropski ravni (skozi orodja in načine, ki upoštevajo predhodne učne izkušnje in odpirajo možnosti za priznavanje neformalno pridobljenega znanja) nalaga: vzpostavitev transparentnosti, kakovosti in medsebojnega zaupanja za lažjo vzpostavitev pravega evropskega trga delovne sile (Maastricht ..., 2004: 4), iz česar zopet razberemo vlogo, ki naj jo izobraževanje ima pri soizgrajevanju trga dela.
 - Sporočilo iz Helsinkov naj bi predvsem zagotovilo vzpostavljanje kontinuitete izvajanja sprejetih načel in instrumentov (The Helsinki ..., 2006). Pot k evropskemu prostoru poklicnega in strokovnega izobraževanja ter k podpori konkurenčnosti evropskega trga dela naj bi se tlakovala z nadaljnjim razvojem skupnih evropskih orodij (ibid.), kar kaže na neposredno povezavo konkretno med orodji za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in gospodarstvom.
 - Pri Sporočilu iz Bordeauxa (The Bordeaux ..., 2008) pa je nedvomno najbolj zanimiva ugotovitev ta, da je kopenhavnski proces prinesel bistvene spremembe v nacionalnih izobraževalnih politikah, saj so bila orodja na prostovoljni osnovi vključena v njihove nacionalne zakonodaje. Vprašamo se, kako prostovoljno lahko države res vpeljujejo mehanizme, ki so jim vsiljeni od zgoraj, in po razvitosti katerih jih bodo slej ko prej primerjali z drugimi državami, ki bi jim rade bile podobne. Preberemo pa še, da je »kopenhagenski proces prispeval k večji vlogi poklicnega in strokovnega izobraževanja pri izvajanju

Lizbonske strategije v smislu njenih treh razsežnosti: konkurenčnosti, zaposlovanja in socialne kohezije« (ibid.: 7). Tudi iz tega dokumenta veje neoliberalistični duh. Je pa potrebno opozoriti oz. ponoviti tudi pozitivne primere, ki jih preberemo v Sporočilu iz Bordeauxa, kot so »zagotavljanje nediskriminatornega dostopa in udeležbe v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter upoštevanje potreb posameznikov ali skupin, ki jim grozi izključenost, posebej osipnikov, nizko kvalificiranih oseb in oseb s posebnimi potrebami«, »potreba po lažšanju poti, ki posameznikom omogočajo napredovanje z ene ravni kvalifikacij na drugo s krepitvijo povezav med splošnim izobraževanjem, poklicnim in strokovnim izobraževanjem, visokošolskim izobraževanjem in izobraževanjem odraslih« ter »izboljševanje prepustnosti in kontinuitete učnih poti med poklicnim in strokovnim izobraževanjem, splošnim izobraževanjem in visokošolskim izobraževanjem«. V kolikor bodo ta priporočila uresničena površno oz. iz napačnih vzgibov, potem se neoliberalističnega vpliva nismo znebili.

- Sporočilo iz Brugea, ki je za naslednje desetletje postavilo načrte za poklicno in strokovno izobraževanje v Evropi, pa predstavlja paket ciljev in konkretnih ukrepov, s katerimi naj bi »preko zvišane privlačnosti, dostopnosti in relevantnosti glede na potrebe trga dela povečali kakovost poklicnega izobraževanja v Evropi« (Bruge Communiqué, 2010). Seveda je razumljivo, da se poklicno izobraževanje ravna po trgu dela, vendar izključno izpostavljanje te potrebe pred potrebami in njihovim zadovoljevanjem na ravni posameznika (potreba po izobrazbi, izobraženosti, usposobljenosti za delo, razgledanosti itd.) zopet kaže na govorico kapitala v tovrstnih dokumentih. Enako kot pri Sporočilu iz Bordeauxa pa je tudi pri Sporočilu iz Brugea pomembno, da je v njem vendarle poudarjena promocija pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva, ki naj bi se udeleževala z inkluzijo v začetnem in nadaljevalnem poklicnem in strokovnem izobraževanju, pozdravljamo pa tudi pozive k enakopravnemu dostopu s poudarkom na tistih, ki jim grozi izključenost, saj, kot vemo, izobrazba pri tem igra izredno pomembno vlogo. Skrb pa ostaja enaka kot pri zgornji alineji.
- Za Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela ..., 2011) smo že sproti navedli, da je to eden redkih uradnih dokumentov, ki izrecno navede, da je izobraževanje potrebno tudi zaradi razvoja posameznikov, kar pa je bilo predvsem moč razbrati iz dela o

izobraževanju odraslih, manj iz dela Bele knjige o poklicnem in strokovnem izobraževanju.

- Med okvirnimi cilji, ki naj bi jih v Sloveniji dosegli s slovenskim ogrodjem kvalifikacij, preberemo tudi: »izboljšati sistem izobraževanja in usposabljanja v takšni smeri, da se bo odzival na potrebe delodajalcev in njihovo vlogo pri ocenjevanju in izdajanju potrdil« ter »izboljšati učinkovitost procesa doseganja kvalifikacij, ki se osredotoča na potrebe trga dela« (Slovensko ..., 2011, SOK), kar zopet kaže na podrejanje gospodarstvu in servisiranje kapitala s strani izobraževanja oz. priznavanja.

O dokumentih, ki jih države podpisujejo ali pišejo same, lahko v splošnem (z določenimi izjemami) zaključimo, da so dejansko v službi povečevanja gospodarske rasti, razmaha ekonomije, v službi kapitala, in manj v službi posameznika, njegovih potencialov in aspiracij, boljše in trdnjše družbe in skupnosti. Žal lahko potrdimo navedbe drugih avtorjev (cf. MacPhail, 2008; Pikalo, 2003), da je pri tem bolj pomembno, kaj bodo od načrtovanih ukrepov na področju izobraževanja (poklicnega in strokovnega izobraževanja, izobraževanja odraslih, priznavanja neformalno pridobljenega znanja) imeli gospodarstveniki in s tem peščica bogatih, ne pa večinsko prebivalstvo, predvsem tisti z nižjo izobrazbo.

Zelo pomembno je, kako je zastavljena naša politika, izobraževanje, kakšno mesto ima posameznik v njem ter kako je vse to povezano z gospodarstvom – na kateri ravni in s kakšnimi razmerji. Skoraj še bolj pomembno pa je, kam se bo, npr. v Sloveniji, ta nestatični sistem razvijal v prihodnje.

Večja fleksibilnost trga dela, skrajševanje odpovednih rokov pomeni več za gospodarstvo, manj za posameznika, več začasnih zaposlitev (cf. Bourdieu, 1998/2006a).

Pozive, kako so spremembe nujne za razvoj gospodarstva, in da se moramo temu pač vsi prilagoditi, kar se bere iz zgornjih dokumentov, delodajalci izrabljajo. Bourdieu pravi, da izrabljajo to nujo po spremembah za grožnje zaposlenim, ki so v nenehnem strahu za svoje delovno mesto, na katero preži »rezervna armada delovne sile, ukročena z negotovostjo in stalno grožnjo brezposelnosti na vseh ravneh hierarhije« (Bourdieu, 1998/2006a: 208); tako torej današnja realnost spreminja usodo posameznika in družbe (cf.: Lengrand, 1970; Chomsky, 1999/2005; Bourdieu, 1998/2006a; 2002/2006b; Hanžek, 2000). OECD si je (tudi v svojem poročilu za Slovenijo; Ekonomski ..., 2011) v imenu povečevanja možnosti za gospodarstvo nadela hegemonično držo (MacPhail, 2008, jo poleg OECD-ja pripisuje še Svetovni banki in Mednarodnemu denarnemu

skladu), sedaj pa smo ji podrejeni vsi. Poročila OECD na svetovni ravni skušajo »umetno« postavljati razmerja med razvitimi in manj razvitimi državami, ob čemer predpostavljajo, da imajo države v razvoju enake aspiracije kot zahodne države (MacPhail, 2008: 41–44). Jih ima tudi Slovenija?

Moderna gospodarstva bolj kot kdaj koli prej zahtevajo visoko usposobljenost in fleksibilnost delovne sile.« (OECD, 1985, *Education in modern society*. Paris: OECD; po: MacPhail, 2008: 67) Kakšne posledice ima to za slovenski izobraževalni sistem?

Tako neoliberalne politike prilivajo olja na ogenj napetostim med različnimi socialnimi sloji in le še poslabšujejo družbeno situacijo, ki pa jo zopet izrabljajo sebi v prid.

Tudi na primeru Slovenije se je pokazalo to, kar so mnoge druge države izkusile že pred nami: »Danes imajo ekonomisti bolj kot kdaj koli v preteklosti moč, da oblikujejo izobraževalni diskurz izrecno z ekonomskimi cilji in imperativi.« (MacPhail, 2008: 53)

Neoliberalizem se kaže kot nova oblika podjarmljanja, kolonializma, imperializma. V izobraževanju je to nedopustno in nevarno.

Zaključek

Predstavili smo priznavanje neformalno pridobljenega znanja z nekaj zornih kotov: je del poklicnega in strokovnega izobraževanja, omogoča posameznikom potrditi njihova po neformalni ali priložnostni poti pridobljena znanja, pri čemer naj bi jim potrdilo o neformalnih znanjih (certifikat, kvalifikacija) odpiralo vrata tako do boljše zaposlitve (ali zaposlitve sploh) kot v izobraževanje.

Videli smo, da najvidnejša oblika priznavanja neformalno pridobljenega znanja, nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK), ni povsem ustrezna in ne ponuja dovolj širokih možnosti, sploh ne v praksi, ter da je bolj v službi delodajalcev in gospodarstva kot pa posameznikov.

Mnogi dokumenti sicer predvidevajo širšo zastavljenost priznavanja neformalno pridobljenega znanja, kar bi bilo možno izkoristiti tudi v Sloveniji, a se izkaže, da mnoge od njih bremeni neoliberalistična naravnost, ki postavlja tudi izobraževanje v službo gospodarstvu.

V idealnih okoliščinah bi zadeva imela drugačen prizvok: posamezniki, ki imajo znanja, ki pa niso zajeta v njihovih diplomah, bi jih potrjevali ter si s tem odpirali vrata.

Začetno navdušenje nad tem, kaj vse bi lahko dosegli z dodatnimi prijemi na področju priznavanja neformalno pridobljenega znanja, lahko popusti, ko spoznamo, da je to le še eden izmed neoliberalnih prij-

mov. Olssen (2006) dokazuje, kakšne so obstoječe nevarnosti, ki pestijo programe vseživljenjskega učenja, ki se nato izkorišča v imenu neoliberalnih razlogov. Pravi celo, da je vseživljenjsko učenje nadomestilo znanje, ter razmišlja o tem, kakšne so posledice. Ključna strategija, katere del je vseživljenjsko učenje, je strategija »vsestranske delovne sile«, ki omogoča visoko mobilnost, obstaja na predpostavki visoke ravni splošne in tehnične usposobljenosti ter sposobnosti, da se lahko kadar koli dodajo nove spretnosti, da bi se omogočila sprememba – »vseživljenjski delavec« tako postane »idealni delavec«. Vseživljenjsko učenje kot strategija omogoča popuščanje legalnih obvez glede pogojev dela in zaposlitve ali njihovo opuščanje, prevaja se v predlog zmanjševanja kontrole nad praviciami in varovali za zaposlenega glede gotovosti ali zaščite delovnega mesta, kar naj bi omogočilo avtomatični mehanizem prilagodljivosti zaposlenega, kar zmanjša povezave zaposlenega s konkretnim podjetjem, to pa zopet naredi pogodbo o zaposlitvi bolj fleksibilno. Olssen nadaljuje, da je pomembno razumeti, da moramo strategije, kot je fleksibilizacija, razumeti kot tehnologije neoliberalnega vladanja z neposrednimi prednostmi za glavne vpletene igralce.

Vrnimo se ponovno k Beli knjigi o izobraževanju in usposabljanju v Evropi iz leta 1995, za katero smo sicer pokazali, da širi neoliberalistične ideje in poglede na izobraževanje.

Spomnimo se, da smo zapisali, da »naj bi t. i. evropski sistem za primerjavo in diseminacijo tovrstnih definicij, metod in praks vseboval (1) številna natančno definirana področja znanja, tako splošnega kot bolj specializiranega, (2) zamišljen sistem za vrednotenje vsakega izmed njih in (3) predstavljene nove, bolj fleksibilne načine za priznavanje spretnosti (Teaching and learning ..., 1995: 53, 54). O krepitvi priznavanja neformalno pridobljenega znanja preberemo, da naj bi »takšen pristop kot dopolnilo formalnim sistemom kvalifikacij zagotovil posameznikom večjo neodvisnost s seštevanjem njihovih kvalifikacij. Spodbudil naj bi željo po izobraževanju pri tistih, ki se ne želijo ali se niso sposobni učiti na konvencionalne načine« (ibid.: 54).

To je cilj dosega orodij za priznavanje neformalno pridobljenega znanja. V ospredju niso koristi, ki bi jih od priznavanja neformalno pridobljenega znanja imelo gospodarstvo in kapital, temveč je v ospredju posameznik, z njim pa širša družba. Neformalno pridobljena znanja v družbi obstajajo, so skrita in velikokrat neprepoznana. V kolikor jih poseduje nekdo, ki ni tipičen udeleženec izobraževanja in ima zaradi vsega tega (nižje izobrazbe itd.) tudi slabši položaj v družbi, negotovo zaposlitev, nižje dohodke in slabše finančno stanje (vse to smo pokazali s podat-

ki v besedilu), bi lahko ta oseba s pristopitvijo k priznavanju neformalno pridobljenega znanja le izboljšala svoj družbeni položaj. Ne le, da bi priznana znanje uveljavljala na trgu dela in imela s tem določeno prednost pri zaposlovanju, napredovanju na odgovornejša delovna mesta, s čimer bi pridobila tudi samozavest, temveč bi zaradi vseh ugodnosti, ki bi sledile zaradi dokaj enostavne certifikacije (v primerjavi z zahtevnejšo udeležbo v kateri od oblik izobraževanja), lahko dobila motivacijo za nadaljnjo udeležbo v izobraževanju, za vključevanje tudi v krajše neformalne oblike izobraževanja ali za dokončanje opuščene formalnega izobraževanja in jasno identifikacijo ciljev v zvezi z izobraževanjem, kar bi vse lahko pomagalo izboljšati položaj tega posameznika v družbi.

Cilj naj postane iskanje poti in načinov, da priznavanje neformalno pridobljenega znanja postane orodje v rokah posameznikov, ki si s tem lahko izboljšajo svoj socialni položaj.

Literatura

- Bjørnåvold, J. (1997). *Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen: Erfahrungen, Innovationen, Probleme: Diskussionspapier = Identification and validation of prior and non-formal learning: experiences, innovations and dilemmas: discussion paper = Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels: expériences, innovations et problèmes: document de discussion*. Zbirka: CEDEFOP panorama. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Bjørnåvold, J. (2002). Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. V: Agora 5. *Identification, evaluation and recognition of non-formal learning*: Thessaloniki, 15 and 16 March 1999. Fries Guggenheim, E. (ed.) Zbirka: CEDEFOP Panorama. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 9–32.
- Bourdieu, P. (1998/2006a). Bistvo neoliberalizma. Ta uresničuje se utopija neomejene eksploatacije. V: Bourdieu, P., Wacquant, L. (eds.). *Načela za reflektivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (Zbirka: Knjižnica Annales Majora.) Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

- Bourdieu, P. (2002/2006b). Politika globalizacije. V: Bourdieu, P., Wacquant, L. (eds.). *Načela za reflektivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (Zbirka: Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2006). *Načela za reflektivno družbeno znanost in kritično preučevanje simbolnih dominacij* (zbrala, uredila in soprevedla Taja Kramberger in Drago B. Rotar). Koper: Založba Annales (Knjižnica Majora).
- Chomsky, N. (1999/2005). *Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev*. (Zbirka: Zbirka Tigr; 2.). Ljubljana: Sanje.
- Hanžek, M. (2000). Znanje in revščina. V: Pečar, M. (ed.). *Pismenost, participacija in družba znanja. 4. andragoški kolokvij z mednarodno udeležbo*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 93–97.
- Ivančič, A. (1995). *Kvalifikacije v certifikatnem sistemu*. Ljubljana: ACS.
- Jelenc, Z. (1988). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: RSS.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z. (2008). Vpliv koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. V: Javrh, P. (ed.) *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 9–21.
- Kelava, P. (2003). Pravičnost v dostopu do izobraževanja glede na izobrazbeni izvor posameznika in njegove družine. *Sodobna pedagogika*. LIV/ 4, 86–103.
- Kelava, P. (2005). (Evropske) podlage in priporočila za nadaljnji razvoj priznavanja neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*. LVI/2, 102–116.
- Kelava, P. (2006). Podlage in priporočila za nadaljnji razvoj priznavanja neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji. V: *Neformalno izobraževanje odraslih*. Janko Muršak ... et al. eds. Zbirka: Obrazi edukacije; 2006, 9. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kelava, P. (2012). *Kompetence in kvalifikacije z vidika potrjevanja neformalno pridobljenega znanja in socialne razslojenosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: samozaložba.
- Kelava, P., Čadež, M. (2009). Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij = Education, neoliberalism and the

- reproduction of social relations. *Sodobna pedagogika.*, LX/5, 110–130.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Laval, C. (2003/2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolo*. Ljubljana: Krtina, 313–336.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Zbirka Krtina. Ljubljana: Krt.
- Kovač, M. (ed.) (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Laval, C. (2003/2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo* (prevedla Katarina Rotar). Ljubljana: Krt, zbirka Krtina.
- MacPhail, J. S. (2008). *The OECD, Neoliberalism, and the Learning City: Promoting Human Capital in the Guise of Lifelong Learning*. A Master of Arts in Education Thesis. <http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/99/ScottMacPhail-MAED-2008.pdf?sequence=3> (12. 2. 2012).
- Marentič, U. (2007). Razvoj poklicnih standardov. V: Kovač, M. (ed.). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje, 17–19.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J., Radovan, M. (2006). *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere: zaključno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. (2008). Terminološki problemi v izobraževalnih vedah. V: Javrh, P. (ed.) *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 45–54.
- Muršak, J. et al. (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete (zbirka Obrazi edukacije).
- National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. (2001). CE-DEFOP, Eurydice. Zbirka: Survey 3. Brussels: Eurydice.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of lifelong education*, 25/3, 213–230.
- Pevc Grm, S., Skubic Ermenc, K. (2007). Razvoj programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. V: Kovač, M. (ed.). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje, 19–23.

Pikalo, J. (2003). *Neoliberalna globalizacija in država* (Zbirka Sodobna družba; 2003/3). Ljubljana: Sophia.

Viri

Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005–2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010–2013. (2010). Beltram, P., Drofénik, O., Možina, E.. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf

Background to the Helsinki Communiqué. (2006). Follow-up of the Copenhagen Process. December 2006. http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Background_Helsinki_Communique.pdf

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Copenhagen Declaration. (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/copenhagen-declaration-oth-enl-to2.pdf (19. 12. 2012).

Ekonomski pregled OECD za Slovenijo 2010. (2011). Povzetek. Republika Slovenija: Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropske zadeve. <http://data.si/sl-SI/a-1187/ekonomski-pregled-oecd-za-slovenijo-kako-nam-kaze> (18. 2. 2011).

European guidelines for validating non-formal and informal learning. (2009). (The European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno tudi na: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf (20. 12. 2011).

European inventory on validation of informal and non-formal learning Slovenia. (2007). Hawley, J. Birmingham: ECOTEC Research & Consulting Ltd.

Growth and jobs. Working together for Europe's future. (2005) Ključno področje 9: prilagodljiva delovna sila (KP 9) http://europa.eu.int/growthandjobs/areas/fiche09_en.htm in Ključno področje 10:

- boljša izobrazba in boljše spretnosti (KP 10) http://europa.eu.int/growthandjobs/areas/fiche10_en.htm (20. 8. 2012).
- Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council resolution. Slovenia.* (2003). http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lll_report/lll_sv_en.pdf (20. 4. 2010).
- Ireland. VET in Europe – Country Report 2009.* (2009). ReferNet Ireland / Éire. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/ce-defop/vetreport/2009_CR_IE.pdf (11. 10. 2011).
- Lizbonska strategija (Lisbon European council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions)*, (2000). http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm# (24. 2. 2011).
- Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)* (2004). (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002) http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/vocational_en.html (15. 4. 2011)
- Memorandum o vseživljenjskem učenju.* (2000). Komisija Evropske skupnosti. Bruselj, 30. 10. 2000. SEC (2000) 1832. SOC/COM/00/075. http://linux.acs.si/memorandum/prevod/_(8. 10. 2012).
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- National actions to implement Lifelong Learning in Europe.* (2001). CE-DEFOP, Eurydice. Zbirka: Survey 3. Brussels: Eurydice.
- Nefiks, neformalni indeks.* (2011). www.nefiks.si (26. 8. 2012).
- NPK.* (2011a). <http://www.cpi.si/nacionalne-poklicne-kvalifikacije.aspx> (11. 4. 2012).
- NPK.* (2011b). <http://www.npk.si> (11. 4. 2012).
- Poročilo o uresničevanju delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« 2002–2003.* (2004). Prvo vmesno poročilo. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, urad za razvoj šolstva. http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/izobrazevanje2010.asp#vsezivljenjsko (8. 1. 2012).
- Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti.* (2007). http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/statut_in_pravilniki/pravilnik_o_postopku_in_meril

- lih_za_priznavanje_neformalno_pridobljenega_znanja_in_spretnosti.aspx (8. 1. 2012).
- Slovenia. VET in Europe – Country Report 2010.* (2010). ReferNet Slovenija / Slovenia. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2010_CR_SI.pdf (6. 6. 2011).
- Slovensko ogrodje kvalifikacij* (2011). <http://www.nok.si/static/SOK> <http://www.nok.si/static/EQF> (23. 10. 2012).
- Teaching and learning – towards the learning society: white paper on education and training.* (1995). Cresson, É., Flynn, P. (eds.). Zbirka: White paper. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms.* (2008). Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training.* (2008). Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc60_en.htm (25. 1. 2011).
- The Helsinki Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training.* (2006). Communiqué of the European ministers of vocational education and training, the European social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process. http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_en.pdf (25. 1. 2011).
- Tissot, Ph. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe.* Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Uradni list Evropske unije. Št. 2004/740/ES. Sklep sveta z dne 4. oktobra 2004 o smernicah za politiko zaposlovanja držav članic. L 326/45–46.
- Uradni list Evropske unije. Št. 2004/741/ES. Priporočilo sveta z dne 14. oktobra 2004 o izvajanju politik zaposlovanja držav članic. L 326/47–63.
- Validation of non-formal and informal learning.* (2011). European Commission. Education and training. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_en.htm (25. 1. 2012).

Večjezični slovar Terminologija evropske politike izobraževanja in usposabljanja. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <http://www.cpi.si/mediji/publikacije.aspx> (21. 2. 2012).

Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy. (2005). http://europa.eu/index_sl.htm (22. 6. 2012).

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-UPB1), Ur.l.RS, št. 110/2006, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4673> (23. 1. 2012).

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPK-UPB2), Ur. l. RS, št. 1/2007, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=4> (24. 1. 2012).

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1), Ur. l. RS, št. 79/2006, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006-79&stevilka=3449> (23. 1. 2012).

Janez Kolenc Gregorič †

Dr. Janez Kolenc Gregorič, doktor sociologije in znanstveni sodelavec na Pedagoškem inštitutu, se je rodil v Novem mestu, 14. marca 1955. Bil je prvotni nosilec temeljnega projekta Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanj, katerega eden izmed rezultatov je tudi pričujoča monografija. Žal svojega dela ni mogel dokončati. Umril je 11. maja 2012.

Področja njegovega dela so bila: politična kultura v mednarodnih in medkulturnih primerjavah, metodologija v družbenih vedah, sociologija vzgoje in izobraževanja, socialna in kulturna antropologija. Sodeloval je na mnogih znanstvenih srečanjih, konferencah in kongresih s področja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, Nemčiji, Portugalskem, Avstriji, Italiji, Madžarski, Bolgariji itd. Objavil je na desetine znanstvenih in strokovnih člankov v nacionalnih, regionalnih in mednarodnih periodičnih publikacijah s področja družbenih ved, posebno še na področju vzgoje in izobraževanja, poleg tega pa objavil tudi več poglavij v zbornikih s področja vzgoje in izobraževanja. Leta 1993 je objavil znanstveno monografijo *Politična kultura Slovencev*, leta 1994 strokovno monografijo *Računalniki v izobraževanju* in v letu 2002 znanstveno monografijo *Politična kultura na prehodu v demokracijo*. Skupaj s sodelavci je objavil še štiri znanstvene monografije in sicer: *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo* v letu 2004, *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami* v letu 2006, *Dualni sistem poklicnega izobraževanja* v letu 2007 in *Kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju* v letu 2008.

Kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu je sodeloval v različnih znanstveno-raziskovalnih projektih, temeljnih in aplikativnih, nacio-

nalnih in mednarodnih, in sicer: SIMS-Second International Mathematics and Science Study; Computers in Education; Crisis, Compromise, Collapse; Mednarodno primerjalno raziskovanje politične socializacije; Antropološko raziskovanje politične kulture in šole; Temeljni dejavniki učenja in motivacije za učenje v šoli itd. Kot raziskovalec je sodeloval v znanstveno-raziskovalnem programu Pedagoškega inštituta Edukacijske raziskave. Od leta 2001 do 2005 je kot raziskovalec sodeloval v temeljnem projektu Sodobni pristopi k motivaciji in tekmovalnosti v modelih samopodobe: medkulturna študija. Bil je član Slovenskega sociološkega društva, Društva antropologov Slovenije, Evropskega antropološkega združenja in EASA ter član uredniškega odbora znanstvene revije Šolsko polje.

Janez Kolenc Gregorič, PhD in sociology, a research associate at the Educational Research Institute, was born in Novo mesto on 14 March 1955. He was the initial head of the basic project Anthropological Aspects of Non-Formal Acquisition of Knowledge, which produced a number of results, one of them being the present proceedings. He was unfortunately unable to complete his work. He died on 11 May 2012.

The areas of work he was active in included: political culture in international and intercultural comparisons, methodology in social sciences, sociology of education, social and cultural anthropology. He participated in many scientific meetings, conferences and congresses from the field of education in Slovenia, Germany, Portugal, Austria, Italy, Hungary, Bulgaria etc. He published a large number of scientific and professional articles in national, regional and international periodical publications from the fields of social sciences, in particular education, and also published several chapters in proceedings from the same area. In 1993, he published the scientific monograph "Political Culture of Slovenes", in 1994 the professional monograph "Computers in Education" and in 2002 the scientific monograph "The Transition of Political Culture to Democracy". Together with his fellows he published four other scientific monographs: "The Self-Concept between Motivation and Competitiveness" in 2004, "Social Integration of Children with Special Needs" in 2006, »The Dual System of Vocational Education« in 2007 and »Quality in Vocational Education and Training« in 2008.

As a researcher at the Educational Research Institute he participated in various scientific research projects, both basic and applied ones, on the national and international levels: SIMS-Second International Mathematics and Science Study; Computers in Education; Crisis, Compromise, Collapse; International Comparative Research of Political Socialization; Anthropological Research of Political Culture and School; Basic Factors of Learning and of Motivation for Learning in the School etc. As a researcher he took part in the scientific research programme of

the Educational Research Institute Educational Research. In the period between 2001 and 2005, he also participated in the basic project Contemporary Approaches to Motivation and Competition in Self-Concept Models: Cross-Cultural Study. He was a member of the Slovene Sociological Association, the Slovene Anthropological Society, the European Anthropological Association and EASA, as well as member of the editorial board of the scientific journal *School Field / Šolsko polje*.

Taja Kramberger

Dr. Taja Kramberger, docentka in znanstvena raziskovalka, zaposlena na projektu Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanja (2011–2014) na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Objavila je 3 znanstvene monografije, vrsto znanstvenih člankov in drugih besedil (esejev, spremnih besed, prevodov temeljnih člankov). Med 2001 in 2011 je bila odgovorna urednica antropološke revije *Monitor ZSA*. Je prejemnica več štipendij v Parizu in Budimpešti. Med njena raziskovalna področja sodijo izbrane teme iz zgodovine in zgodovinske antropologije 18.–20. stoletja.

Taja Kramberger, PhD, teaching assistant and researcher, employed on the project Anthropological Aspects of Non-Formal Acquisition of Knowledge at the Educational Research Institute in Ljubljana. She has published 3 monographs, several articles and other texts (essays, introductions, translations of fundamental texts). Between 2001 and 2011 she was Editor-in-Chief of the anthropological journal *Monitor ZSA*. She has been a recipient of many fellowships in Paris and Budapest. Her research interests include selected themes from history and historical anthropology in the period from the 18th to 20th century.

Tadej Vidmar

Dr. Tadej Vidmar, izredni profesor za področje zgodovine pedagogike in šolstva ter primerjalno pedagogiko, zaposlen na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Poklicno in znanstveno se ukvarja z zgodovino vzgoje in izobraževanja ter s primerjavami na področju šolstva ter vzgoje in izobraževanja. S teh področij je objavil več znanstvenih in strokovnih bibliografskih enot.

Tadej Vidmar, PhD, associate professor of the history of education and comparative pedagogy, works at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, University of Ljubljana.

Professionally and scientifically he is engaged in the history of education and in comparisons in the field of education and schooling; he has published many scientific and professional bibliographic units.

Bojan Žalec

Dr. Bojan Žalec je izredni profesor za filozofijo in višji znanstveni sodelavec na Teološki fakulteti v Ljubljani. Je predstojnik Inštituta za filozofijo in družbeno etiko na isti ustanovi. Je samostojni avtor štirih znanstvenih monografij in kopice znanstvenih člankov v raznih jezikih, tudi s področja filozofije človeškega učenja, vzgoje in izobraževanja.

Nekatere publikacije (iz zadnjega časa): Od radikalne interpretacije do etike zmožnosti: filozofska razprava o možnostih in pogojih (medkulturnega) dialoga, v *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, let. 19, št. 5–6, 2008, str. 73–89; *Človek, morala in umetnost: uvod v filozofsko antropologijo in etiko* (Ljubljana 2010); J. Juhant in B. Žalec (ur.), *Na poti k dialoški človeškosti: ovire človeškega komuniciranja* (Ljubljana 2010).

Bojan Žalec, PhD, Associate Professor and Senior Research Associate. The Head of the Institute of Philosophy and Ethics at the Faculty of Theology, University of Ljubljana

He is the sole author of four scientific monographs and numerous scientific articles in several languages, including the area of philosophy of human learning and education. Some (recent) publications: Dialogue and virtue: ways to overcome clashes of our civilizations (ed. by P. Hünermann, J. Juhant and B. Žalec) (Münster 2007); Art of life: origins, foundations and perspectives (with contributions of Ulrich Beck et al.) (edited by J. Juhant and B. Žalec) (Münster 2010); Humanity after selfish Prometheus: chances of dialogue and ethics in a technicized world (ed. by J. Juhant and B. Žalec) (Münster 2011); J. Juhant & B. Žalec (eds.), Reconciliation: the way of healing and growth (Zürich and Münster 2012); Affects and emotions in upbringing and education, in *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, Vol. 23, No. 1/2, str. 57–72.

Drago B. Rotar

Dr. Drago B. Rotar, redni profesor v pokoju, doktor družbenih znanosti. Delal je na Univerzi v Ljubljani (dve leti je bil predstojnik Oddelka za sociologijo na Filozofski fakulteti) in na Univerzi na Primorskem v Kopru. Je tudi pobudnik in organizator zbirke prevodov temeljnih del iz humanističnih in družbenih znanosti *Studia Humanitatis*, pobudnik ter deset let dekan podiplomske fakultete *Institutum Studiorum Humanitatis*. Je prevajalec in pisec znanstvenih del. Delovna področja: zgodovinska sociologija kulture in umetnosti, zgodovinska antropologija. Trenutno je začasno zaposlen kot povabljen raziskovalec na *IEA* v Parizu.

Drago B. Rotar, PhD in social sciences, retired full professor. He worked at the University of Ljubljana (two years as the head of the Dpt. of Sociology at the Faculty of Arts) and at the University of Littoral in Koper. He was also the initiator and organizer of Studia Humanitatis, a collection of translations of basic works in the field of human and social sciences. Furthermore, he was the initiator and for 10 years Dean of the postgraduate school for humanities and social sciences Institutum Studiorum Humanitatis. Fields of work: historical sociology of culture and visual arts, historical anthropology. At present he works as an invited researcher at the IAS in Paris.

Petra Javrh

Dr. Petra Javrh deluje kot znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu in Andragoškem centru Slovenije. Več kot desetletje raziskuje področja neformalnega učenja, razvoja kariere, še posebej pa profesionalni razvoj učiteljev in izobraževalcev odraslih ter področje pismenosti ranljivih skupin odraslih. Je avtorica in soavtorica več znanstvenih monografij, didaktičnih izobraževalnih gradiv za odrasle ter izobraževalnega programa Razvoj učiteljeve poklicne poti. V založbi Pedagoškega inštituta je izdala znanstveno monografijo *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu (2008)* in v soavtorstvu še pripadajoči priročnik za učitelje.

Petra Javrh, PhD, is employed at the Educational Research Institute and the Slovenian Institute for Adult Education as a research fellow. For more than a decade she has researched non-formal education, the development of a career, in particular professional development of teachers and adult educators. Another topic of her research is literacy of vulnerable groups of adults. She is the author or co-author of various scientific publications, as well as didactic educational materials for adults, and she has also developed the educational programme The Development of a Teacher's Career Path. Her book *Monitoring and Planning of the Development of a Teacher's Career According to S-Model (2008)* and the accompanying handbook for teachers, which she co-authored, have been published by the publishing house of the Educational Research Institute.

Helena Žnidarič

Helena Žnidarič dela na Centru Republike Slovenije za poklicno izobraževanje na področju razvoja kurikula in implementacije sistemskih rešitev. Koordinira delo strokovnih skupin za pripravo izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, svetuje šolam in socialnim partnerjem pri implementaciji sistemskih rešitev v prakso na različnih strokovnih področjih in skrbi za strokovna izo-

braževanja ter usposabljanja učiteljev poklicnih šol. Je aktivna v nacionalnih in mednarodnih projektih in strokovnih skupinah na področju razvoja in implementacije kurikula. Vodila in sodelovala je v različnih projektih na področju priznavanja neformalnega in priložnostnega znanja. Je tudi avtorica in soavtorica več strokovnih gradiv z omenjenega področja.

Helena Žnidarič works at the National Institute for Vocational Education and Training on the development of curricula and their implementation. She coordinates expert groups for the development of vocational educational programmes, advises schools and social partners on the implementation of system solutions in practice in various professional fields and is responsible for professional education and training of teachers. She is active in national and international projects and expert groups in the development and implementation of curricula. She has been the project manager and participant in various projects in the field of recognition of non-formal and informal learning and is also the author and co-author of several materials in this field.

Barbara Kunčič Krapež

Barbara Kunčič Krapež na Centru Republike Slovenije za poklicno izobraževanje dela na področju razvoja sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij, koordinira delo strokovnih skupin za razvoj poklicnih standardov ter katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti. Je odgovorna za vzpostavljanje in uporabo osebne zbirne mape v sistemu NPK in predava v programu usposabljanja za svetovalce in člane komisije v sistemu NPK. Aktivna je v nacionalnih in mednarodnih projektih in strokovnih skupinah na področju priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja., poleg tega pa je avtorica in soavtorica člankov in knjig z omenjenih področij.

Barbara Kunčič Krapež works at the National Institute for Vocational Education and Training on the implementation of the system of National Professional Qualifications, coordinates expert groups for the development of occupational standards and catalogues for the assessment of National Professional Qualifications. She is responsible for the implementation of a personal portfolio method in the system of National Professional Qualifications and is a trainer for advisors and assessors in the system of National Professional Qualifications. She is active in national and international projects and expert groups in the field of recognition of non-formal and informal learning. She is also the author and co-author of several articles and books from these fields.

Marko Radovan

Dr. Marko Radovan je docent področje andragoške didaktike na oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se največ ukvarja s področjem učenja in motivacije odraslih, s proučevanjem izobraževalnih ovir in procesov samoregulacije učenja. Na to temo je napisal več knjig in znanstvenih člankov. Sodeloval je pri različnih raziskovalnih projektih in mednarodnih znanstvenih konferencah. Njegovo strokovno delo obsega predvsem razvojne in izobraževalne projekte na področju izobraževanja odraslih. Od leta 2004 je kot predavatelj in vodja delavnic sodeloval v različnih programih izobraževanja za učitelje odraslih in druge strokovnjake, ki sodelujejo v izobraževanju odraslih. Med drugim je tudi član uredniškega odbora *Andragoških spoznanj*.

Marko Radovan, PhD, is an assistant professor in the field of didactics of adult education. He works at the Department of Educational Sciences at University of Ljubljana. He is mostly involved in the research of adult learning and motivation, the study of educational barriers and self-regulative learning. He has written several books and scientific articles on these subjects. He has also participated in various research projects and international scientific conferences. His professional work consists mainly of development and training projects in the field of adult education. Since 2004 he has been a lecturer and workshop leader in various training programmes for adult educators and other professionals involved in adult education. He is also member of the editorial board of the "Andragogic Perspectives" journal.

Polona Kelava

Dr. Polona Kelava je asistentka z doktoratom na Pedagoškem inštitutu v Centru za evalvacijske študije. Njeni glavni področji raziskovanja sta poklicno in strokovno izobraževanje ter izobraževanje odraslih. Ukvarja se s priznavanjem neformalno pridobljenega znanja in s socialnim vključevanjem na podlagi izobrazbe, je avtorica znanstvenih in strokovnih člankov s teh področij ter soavtorica ene znanstvene monografije. Od leta 2004 do danes je sodelovala pri treh nacionalnih evalvacijskih študijah, enem ciljnem raziskovalnem programu in enem temeljnem projektu.

Polona Kelava, PhD, is a research assistant at the Centre for Evaluation Studies of the Educational Research Institute. Her main research areas are vocational education and training and adult education. In her research, she mainly deals with the recognition of non-formal and informal learning and social inclusion based on education attainment. She is the author of scientific and professional articles in these

fields, and co-author of a scientific monograph. Since 2004, she has participated in three national evaluation studies, one target research programme and one foundation project.

A

Abecedarium 34, 35
afekt 50
afera Dreyfus 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140
agens 47, 61, 62, 139, 150
akomodacija 47, 51, 53, 54, 153
aktivno državljanstvo 21, 22, 238, 252, 255, 256, 272
akulturacija 104, 107, 108, 109, 115
Althusser, Louis 59
ameriški 146, 147, 148, 149
Anderson, Benedict 108, 139
Andragoški center Slovenije 172, 174, 206, 244, 257, 264
Anglija 137, 138
antiintelektualizem 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 158, 162
antisemitizem 133, 134, 135, 141, 151
antropologija 49, 54, 60, 103, 105, 107, 110, 111, 115, 117, 119, 121, 132, 146, 148

Aristotel 18, 26, 27, 36
ars 28
Ash, Doris 71, 75, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97
asimilacija 51, 53, 104, 107, 108
Avstrija 134, 140, 141, 142
avtoriteta 32, 64, 147, 160

B

Bachelard, Gaston 50, 52
Balibar, Étienne 152
Balmard, Pascal 128, 133, 134, 141, 151
Barrès, Maurice 133, 134
Bastide, Roger 107
Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju v Evropi (1995) 248, 269, 270, 275
Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) 199
Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) 199, 206, 260, 261, 272
Benedikt iz Nursije 30

Bertin, Giovanni Maria 32
 Bildung 131, 139
 Bjørnåvold, Jens 246
 Bourdieu, Pierre 46, 47, 49, 51, 127,
 128, 129, 154, 159, 160, 162, 273
 Božič Horvat, Andreja 207
 branje 17, 25, 29, 30, 31, 35, 36, 37,
 74, 132
 Brunetière, Ferdinand 136

C

Center RS za poklicno izobraže-
 vanje 206, 207, 214, 219, 227, 231
 Certeau, Michel de 49
 Césari, Laurent 147, 149
 Charle, Christophe 132, 134, 136,
 137, 138, 139, 140, 141
 Chomsky, Noam 273
 Cicero, Mark Tulij 18, 28, 130
 civilizacija 103, 121, 139

Č

Čadež, Maja 129, 156

D

Dasen, Pierre D. 110, 111, 114, 116,
 117, 118, 119, 160
 dejavniki dialoga 73, 86
 delodajalci 22, 198, 200, 201, 207,
 208, 223, 227, 233, 235, 237, 238,
 239, 241, 242, 246, 256, 258, 259,
 263, 266, 267, 268, 273, 274
 Delors, Jacques 20
 Delumeau, Jean 108
 Dewey, John 19, 89, 90
 dialog 71, 73, 74, 75, 77, 82, 84, 85,
 86, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99
 dialoško raziskovanje 71, 74, 75,
 90

Diogenes 85
 diskurz 21, 54, 55, 57, 74, 82, 97, 103,
 113, 117, 121, 133, 134, 140, 146,
 147, 148, 150, 151, 162, 274
 dispozitiv 56, 112, 144, 155, 157, 159,
 160, 161
 družbena avtonomija 105
 družbene reprezentacije 54, 56, 62,
 114, 115, 116, 150
 država blaginje 155
 državljska vzgoja 27, 128
 Duby, Georges 28
 Duchemin, Claire 213
 Duclert, Vincent 128, 136
 Dunaj 141, 142, 143
 Durkheim, Émile 45, 54, 117, 136,
 137

E

ego 46, 47, 54, 88
 ekternalistični pogled na uče-
 nje 89
 Elias, Norbert 108
 emancipatorični potencial 45
 empatija 73, 86
 enake možnosti 231, 252
 enciklično izobraževanje 26, 27
 enkulturacija 104, 106, 110, 113,
 114, 115, 119
 epistemično 47, 52, 117, 129, 146,
 154
 epistemologija 50
 etnocid 109
 Europass 251, 252
 Everdell, William R. 141, 142, 143
 Evropska iniciativa za vseživljenj-
 sko učenje 20
 evropsko ogrožje kvalifikacij 240,
 242, 248, 251, 252, 253, 256

F

- fabianska avantgarda 137
 Fabre-Vassas, Claudine 108
 Faure, Edgar 212
 formalno izobraževanje 17, 19, 21,
 37, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 112,
 113, 120, 130, 131, 152, 178, 185, 197,
 199, 200, 201, 205, 206, 211, 212,
 214, 215, 216, 219, 220, 221, 230,
 236, 241, 242, 244, 248, 262,
 263, 264, 268, 276
 formalno učenje 71, 75, 78, 80, 84,
 91, 97, 208
 Francija 133, 134, 137, 138, 139, 140,
 143, 156, 214, 262
 Freire, Paulo 60, 72, 74, 75, 88, 89,
 153, 154, 155, 159

G

- Gardner, Howard 89
 Gear, John 88
 genesis 49
 genetična epistemologija 45, 50
 genocid 108, 109
 Giroux, Henri 129, 154, 156
 Goodson, Ivor F. 181
 Gregor I. 30

H

- Habermas, Jürgen 49, 53
 habitus 47, 51, 131, 136, 149, 152, 157,
 159
 Hanžek, Matjaž 50, 273
 Hauge, Trond E. 181
 Hawley, Jo 213
 Herskovits, Melville J. 110
 Hobsbawm, Eric 108, 137, 160
 Hofstadter, Richard 128, 146, 147,
 148, 149

- Hozjan, Dejan 176, 181, 201, 212,
 213, 215
 Huberman, Michael 184

I

- ideologija 53, 62, 109, 134, 143, 151,
 156, 162
 imaginarij 107, 115, 116, 144
 individualnost 73, 144
 informalno izobraževanje 20,
 104, 106, 109, 112, 113, 115, 117,
 120, 121, 122, 131
 inkulturacija 110
 instrumentalizem 72, 73, 74, 75,
 83, 95
 intelektuallec 61, 127, 129, 132, 133,
 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
 142, 143, 145, 146, 149, 150
 inteligenca 50, 51, 89, 136, 139, 156
 interpretacija 22, 47, 52, 54, 57, 58,
 118, 160, 173
 Italija 28, 140
 Ivančič, Angelca 186, 199, 200, 213,
 215, 216, 218, 219
 izobrazbeni standard 202, 205,
 208, 211, 215, 246
 izobraževalni program 77, 189,
 202, 203, 204, 208, 211, 215, 217,
 220, 231, 233, 260
 izobraževanje 18, 19, 21, 23, 25, 26,
 30, 32, 33, 34, 44, 49, 71, 75, 77,
 79, 80, 81, 82, 84, 86, 103, 104,
 110, 112, 113, 114, 120, 121, 127, 132,
 137, 139, 144, 151, 154, 155, 157, 169,
 171, 174, 175, 178, 179, 180, 182,
 185, 186, 190, 197, 201, 205, 208,
 215, 217, 221, 222, 227, 229, 232,
 233, 235, 236, 237, 239, 242, 243,
 246, 248, 249, 250, 252, 254, 255,

256, 258, 259, 260, 261, 263, 267,
269, 270, 271, 272, 273, 274, 275
izobraževanje odraslih 35, 77, 129,
169, 171, 173, 174, 175, 179, 190,
206, 207, 211, 212, 214, 215, 217,
221, 222, 227, 236, 243, 253, 255,
257, 260, 261, 262, 263, 264, 268,
272, 273
izročilo 28, 52, 56, 57, 58, 59, 61, 157

J

Jarvis, Peter 19, 20, 21, 22, 23
Javrh, Petra 50, 171, 173, 177, 182,
183, 184, 185, 186, 187, 188, 190
Johnston, William M. 134
jud 108, 133, 141, 145

K

kalokagathía 36
Karel Veliki 28, 31
kariera 23, 36, 37, 156, 169, 172, 173,
174, 175, 181, 182, 184, 185, 186,
200, 232, 238, 239, 251, 252
katekizem 35
Kelava, Polona 129, 132, 156, 213,
246, 248, 257
kmetje 31, 141
Knowles, Gary J. 175, 181
Knowles, Malcolm Shepherd 19,
212
Københavnska deklaracija 232,
248, 249, 250, 253, 270
københavnski proces 249, 251, 252,
253, 254, 256, 271
Kodelja, Zdenko 129, 156
Kolenc Gregorič, Janez 43, 49, 55,
129, 160
Komenský, Jan Amos 37
kompetence 20, 23, 75, 158, 170,

173, 174, 175, 176, 179, 184, 186,
199, 200, 201, 202, 203, 207,
208, 211, 214, 215, 229, 230, 231,
233, 237, 238, 241, 242, 244, 245,
247, 250, 251, 254, 255, 259, 260,
264, 266
komunikacija 34, 45, 54, 57, 61, 83,
85, 177
konceptualizacija 21, 47, 49, 52, 54,
104, 115, 117, 147
konformizem 46, 158
konstruktivisti 71, 75, 76
**konstruktivistični model uče-
nja** 71
konstruktivizem 76, 90
kontrola 106, 113, 121, 275
Kopitar, Jernej 143, 144
Kramberger, Anton 62
Kramberger, Taja 49, 52, 130, 132,
133, 135, 136, 137, 139, 144, 145, 154,
158, 159, 160, 162
Kranjska 33, 34, 35, 143, 144
kritična pedagogika 44, 52, 127
kultura miru 73
Kunčič Krapež, Barbara 50, 199,
207, 213, 215
kurikul 43, 59, 75, 78, 79, 82, 83,
84, 99, 131, 205, 211, 214
kurikularno učenje 78
Kvintilijan, Mark Fabij 18, 28

L

Laval, Christian 129
Lave, Jean 87, 88
Le Rider, Jacques 139
Lévi-Strauss, Claude 46, 117
Livingstone, David W. 75, 78, 79,
80, 81
Lizbonska strategija 213, 249, 269

Loewen, Babette 132

M

MacPhail, Scott J. 269, 270, 273, 274
 makartizem 148
 Malinowski, Bronisław 46, 118
 Marcuse, Herbert 46
 Marrou, Henri-Irenée 24, 25, 27
 Martin Luther 32, 33, 34, 146
 McLaren, Peter 154
 medkulturno učenje 83
 Mednarodni denarni sklad 274
 Memorandum o vseživljenjskem učenju 22, 213, 246, 248
 memorija 62
 memorije 136, 137
 mentaliteta 107, 115, 136, 144, 147
 Metternich, Klemens Wenzel von 141, 143
 Mirčeva, Jasmina 219
 misel 19, 24, 25, 26, 30, 32, 43, 45, 46, 49, 56, 60, 128, 130, 131, 141, 153
 mislec 24, 26, 47, 131, 146
 mišljenje 27, 43, 52, 53, 55, 58, 64, 72, 73, 76, 81, 96, 130, 137, 148, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 162, 170
 Mohorčič Špolar, Vida A. 188, 216, 218, 219, 257
 Moscovici, Serge 54, 116
 Muršak, Janko 129, 132, 171, 172, 173, 176, 177, 182, 229, 230, 249

N

nacionalne poklicne kvalifikacije 197, 199, 201, 214, 216, 222, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 242, 244, 245, 251, 257,

258, 259, 264, 266, 267, 274
 nacionalno ogrodje kvalifikacij 240, 241, 242, 243, 251, 255, 273
 neformalno izobraževanje 17, 20, 21, 28, 48, 77, 78, 80, 90, 111, 113, 131, 157, 169, 172, 204, 211, 219, 221, 223, 231, 238, 239, 243, 244, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 262, 263, 266, 267, 268
 neformalno učenje 35, 45, 48, 50, 71, 74, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 91, 169, 201, 204, 212, 213, 214, 220, 221, 229, 236, 238, 243, 247, 249, 263
 neformalno znanje 44, 203, 219, 222, 227, 228, 230, 231, 233, 237, 239, 243, 244, 246, 260
 Nemčija 32, 33, 34, 139, 140
 nemišljeno 49, 131, 155, 158
 neoliberalizem 127, 129, 145, 151, 156, 158, 162, 227, 228
 nevednost 128, 129, 131
 Noiriél, Gérard 146

O

objektivacija 54, 160
 odličnost 171, 172, 183, 185, 187, 252, 255
 OECD 22, 205, 206, 236, 266, 273, 274
 Olssen, Mark 275
 opismenjevanje 32, 34, 35, 36, 157
 oproda 31
 Otero, Manuel Souto 213

P

paideía 23, 25, 26, 28, 29
 Pain, Jacques 131, 132
 Parsons, Talcott 46, 47, 48, 51

- paž 31
- Péguy, Charles 134
- Piaget, Jean 45, 50, 51, 52, 53, 54, 71, 72, 75, 76, 90, 116, 118
- pismenost 29, 50, 74, 95, 138, 140, 157, 186, 187, 188
- Platon 18, 25, 26, 36, 85
- področje bližnjega razvoja 91, 92, 93, 97
- podsystem 46, 48, 58, 59, 241, 255
- poklicna identiteta 172, 175, 176, 177, 185
- poklicna in strokovna znanja 197, 202, 206, 208
- poklicni razvoj 17, 22, 29, 37, 175, 176, 178, 238
- poklicni standard 202, 231, 232, 233
- poklicno in strokovno izobraževanje 206, 227, 228, 233, 240, 241, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 262, 263, 268, 270, 271, 272, 273, 274
- politično 26, 49, 62, 106, 111, 119, 122, 128, 134, 136, 137, 142, 144, 146, 147, 148, 152, 154, 190, 208
- politika 134, 143, 144, 146, 148, 152, 156, 179, 187, 198, 229, 234, 235, 246, 253, 258, 265, 273, 274
- postopki vrednotenja 211, 212, 215, 259
- Pound, Ezra 161
- prakse 32, 44, 45, 49, 56, 59, 61, 71, 75, 81, 87, 88, 89, 103, 104, 106, 110, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 127, 129, 131, 149, 152, 153, 154, 155, 158, 161, 178, 183, 188, 206, 219, 221, 245, 248, 250, 252, 275
- pridobivanje znanja 17, 18, 23, 36, 48, 52, 53, 55, 58, 62, 76, 87, 103, 105, 106, 110, 111, 115, 131
- priložnostno izobraževanje 21, 78, 243
- priložnostno učenje 17, 71, 78, 79, 80, 81, 198, 199, 201, 203, 205, 207, 211, 213, 214, 215, 222, 223, 229, 230, 231, 236, 244, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 261, 263
- priprava na poklic 23, 24, 176, 177
- priznavanje neformalno pridobljenega znanja 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 215, 219, 222, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 262, 265, 267, 269, 271, 273, 274, 275, 276
- priznavanje rezultatov neformalnega in priložnostnega učenja 197, 201, 206
- procedure 44, 58, 59, 83, 127, 132, 134, 136, 146, 149, 150, 151, 155, 158, 262
- profesionalna odličnost 169, 171, 172, 175, 177, 179, 184, 185, 186, 187, 189, 190
- protestanti 32, 34, 35, 37
- psihologija 53, 54, 105, 106, 111, 115, 116, 118, 148, 178

R

- racionalnost 43, 58, 59
- Radovan, Marko 188, 190, 216, 218, 219
- Rancière, Jacques 159
- ranljive skupine 186, 187, 188, 189, 190, 261
- raziskovanje 18, 27, 49, 59, 61, 64,

- 75, 79, 90, 91, 95, 96, 97, 105, 106,
110, 111, 114, 115, 116, 119, 184
- razsvetljenstvo 129, 133, 138, 139,
143, 144
- razvoj osebnosti 17, 19, 22, 23, 26,
29, 36, 37, 104, 108
- Reble, Albert 27
- red/stan delavcev 31
- red/stan duhovščine 29, 37
- red/stan plemstva 30, 31
- refleksija 52, 81, 89, 106, 111, 113, 132,
134, 137, 153, 154, 155, 159, 261
- reformacija 17, 23, 32, 33, 37
- relativisti 118, 119
- Resolucija o nacionalnem programu
izobraževanja odraslih 199,
257, 259, 264
- revolucionarna pedagogika 45,
47, 160
- rezultati učenja 198, 202, 229, 230,
232
- Riché, Pierre 28, 32
- Rogers, Alan 20, 21
- Rotar, Drago B. 49, 52, 108, 129,
139, 143, 144, 154, 158, 159, 161
- S**
- samodeterminacija 45, 46
- samousmerjajoče učenje 79, 80
- Sapiro, Gisèle 127, 128, 134
- Sardoč, Mitja 154
- Schein, Edgar H. 180
- Schmidt, Vlado 34
- scholé 25, 27
- Schugurenky, Daniel 71, 72, 75,
87, 88, 89
- shema 36, 48, 51, 80, 81, 133
- sistem 19, 21, 32, 46, 48, 49, 53, 55,
56, 58, 59, 62, 64, 76, 112, 114, 116,
119, 120, 121, 131, 134, 137, 144,
150, 151, 152, 157, 158, 160, 171, 172,
174, 175, 180, 184, 185, 197, 198,
199, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 206, 207, 208, 211, 212, 213,
214, 216, 222, 228, 229, 230, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
240, 241, 242, 243, 244, 245,
246, 247, 251, 252, 255, 257, 258,
259, 260, 261, 262, 263, 264, 266,
267, 268, 269, 271, 273, 274, 275
- sistemska teorija 45, 46
- Sites, Paul 46, 47
- skupnost 20, 45, 62, 71, 75, 84, 87,
88, 89, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 109,
111, 121, 138, 143, 152, 182, 184, 261,
271, 273
- Smaragd 30
- Smith, K. Mark 19, 21, 22, 71, 72,
75, 86, 89
- S-model 173, 185
- sociozgodovina 146
- sodelovanje 22, 54, 71, 75, 93, 95,
98, 105, 122, 161, 171, 178, 179,
184, 221, 231, 247, 252, 253, 255,
263, 266, 271
- sofisti 24
- Sokrat 18, 45, 85
- solidarni personalizem 72, 73
- solidarnost 73, 122, 156
- Sperber, Dan 54
- spodbujanje zaposljivosti 22, 23,
200, 216, 238, 253, 256
- Sporočilo iz Bordeauxa 251, 252,
253, 254, 256, 271, 272
- Sporočilo iz Brugea 254, 255, 256,
272
- Sporočilo iz Helsinkov 250, 251,
271

Sporočilo iz Maastrichta 249, 250, 271

spoznanje 17, 46, 73, 87, 111, 117, 129, 146, 147, 150, 152, 153, 155, 161, 185, 186, 187, 189

spoznavanje 49, 50, 51, 54, 62, 105, 115, 120, 153, 155

spoznavna podlaga 111

subjekt 45, 47, 53, 64, 92, 94, 160

subjektivacija 54

Svetiga Pavla listuvi 35

Svetina, Metka 199, 213, 215, 216

Sveto pismo 17, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Svetovna banka 273

svoboda 44, 46, 53, 83, 144, 156

svobodne umetnosti 27, 28, 31

Š

Šlander, Veronika 205

šola 21, 28, 30, 32, 33, 34, 45, 53, 61, 62, 64, 77, 82, 89, 118, 120, 121, 122, 129, 160, 178, 182, 184, 187, 205, 206, 207, 218, 220, 221, 222, 223, 243

Španija 138, 139, 140, 141, 143

T

tabu teme 84, 85

telesis 49

teorije učenja (družbena, situacijska, terenska) 71, 75, 90

Thiesse, Anne-Marie 108

Thompson, Edward Palmer 49

Tight, Malcolm 19, 21

Torres Novoa, Carlos Alberto 154, 155

tradicija 28, 31, 52, 56, 59, 108, 110, 137, 141, 160, 187, 246

transformacije 154

transmisija 103, 114, 115, 117, 119, 120, 136, 152, 158

transmisivizem 76

trg dela 183, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 214, 216, 229, 231, 232, 233, 239, 241, 248, 253, 254, 262, 265, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 276

Trst 143, 144

Trubar, Primož 17, 18, 34, 35, 37

U

učitelj 24, 28, 53, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 132, 159, 160, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 221, 244

UNESCO 20, 23, 131

univerza 21, 77, 136, 138, 142, 148, 237, 239

V

verificiranje 82

veščina 25, 26, 27, 88, 132, 182, 183, 186

Vidmar, Tadej 24, 25, 28

Vigotski, Lev Semjonovič 71, 75, 76, 77, 89, 90, 91, 92, 93

Vilič Klenovšek, Tanja 215, 216

vitez 31, 37

Voltaire 129, 131, 133

Vrečer, Natalija 186, 187

vrlina 24, 26, 27, 61, 81, 99, 136

vseživljenjsko izobraževanje 17, 19, 20, 22, 29, 32, 37

vseživljenjsko učenje 17, 19, 20, 21, 22, 29, 36, 37, 75, 95, 99, 178, 183, 197, 198, 201, 211, 212, 213, 215,

216, 238, 240, 241, 242, 246, 251,
252, 254, 255, 260, 263, 265, 266,
269, 275

Vuković, Andrej 213, 214

W

Wacquant, Loïc 129, 154, 155, 162

Watterston, Jim 20

Weber, Max 49, 146

Wells, Gordon 71, 72, 75, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 138

Wenger, Etienne 87, 88

Winock, Michel 132, 134

Z

zagotavljanje kakovosti priznavanja 197

zaupanje 20, 73, 86, 95, 202, 206,
208, 232, 236, 250, 252, 262, 271

zavest 45, 51, 116, 133, 238, 243

znanje 17, 19, 20, 21, 23, 27, 31, 36,
43, 44, 48, 54, 59, 61, 64, 74, 76,
78, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 90,
91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 105,
112, 113, 127, 131, 137, 152, 153, 154,
155, 160, 161, 170, 171, 174, 175,
178, 179, 180, 182, 183, 184, 186,
188, 197, 198, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 208,
211, 212, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 227,
228, 229, 230, 231, 233, 234, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 255, 257,
258, 259, 260, 261, 262, 264, 266,
267, 268, 269, 270, 274, 275

Zola, Émile 132, 133, 136, 150

Ž

Žagar Ž., Igor 155

Žalec, Bojan 72, 73, 86, 95

Žalec, Natalija 50, 74, 75, 87, 94,
99, 175

Žnidarič, Helena 201, 203, 206,
213, 215, 219

