

Pregled i analiza kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja

Anita LUKENDA

Studij pedagogije, Sveučilište u Mostaru, Mostar

Ana Marija IVELJIĆ

Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 374

DOI: 10.15291/ai.4146

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 30.11.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

analitička filozofija odgoja
i obrazovanja, cjeloživotno
učenje, kritička
pedagogija, UNESCO

Cilj rada usmjeren je pregledu i analizi kritika upućenih konceptu cjeloživotnog obrazovanja razvijenog u okrilju UNESCO-a, a odnosi se na njegovu prvu razvojnu fazu tijekom 1970-ih godina. Radom na dokumentaciji izdvojene su kritike koje su se prvenstveno odnosile na teorijska promišljanja o konceptu i iz kojeg do izražaja dolaze obilježja kao što su (ne)jasna definicija cjeloživotnog obrazovanja, uključivanje neintencionalnih oblika učenja, uloga nastavnika u ostvarivanju koncepta i sl. Pregled kritika koncepta temelji se ponajprije na stajalištima predstavnika radikalne kritike, potom i na kritikama pripadnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Posljedično se iznose odgovori na iskazane kritike, a koje su dali zagovornici koncepta cjeloživotnog obrazovanja. U svrhu postizanja što objektivnijeg pregleda i analize kritika izdvojene su i kritike koncepta cjeloživotnog obrazovanja autora, koji su ujedno bili i njegovi zagovornici. Radikalna stajališta o ostvarenju cjeloživotnog obrazovanja unutar okvira sustava, kao i tvrdnje predstavnika filozofije odgoja i obrazovanja o proizvoljnom definiranju i shvaćanju koncepta, potaknula su daljnja propitivanja o razradi koncepta kako bi se u odgojno-obrazovnom diskursu postigla što viša razina suglasnosti i zajedničko razumijevanje ciljeva, a posljedično i smjer djelovanja u svrhu njegove implementacije. To nije moguće bez uvažavanja postojećih obilježja nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja kojima bi krajnji cilj trebao biti stvaranje pretpostavki za odgovaranje na obrazovne potrebe svakog pojedinca, što je zapravo odraz humanističkog podrijetla koncepta.

UVOD

Ideja cjeloživotnog učenja¹ stara je koliko i ljudska vrsta, no razvitak cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političkog koncepta započeo je sredinom 60-ih godina 20. stoljeća, kada je u okviru UNESCO-a² formuliran pojam „cjeloživotno obrazovanje“. Njegovo promicanje javilo se posljedično kao potreba za odgovorom na globalne zahtjeve koji su se pojavili uslijed ubrzanog napretka znanosti, tehnologije te informacijsko-komunikacijske tehnologije, političkih događanja, demografskih promjena, društvenih odnosa i sl. (Lengrand, 1971). Upravo je Lengrand u okrilju UNESCO-a izdao *Uvod u permanentno obrazovanje* u kojem ključ za niza rješenja prepoznaje prvenstveno u obrazovanju, za koje istovremeno konstatira da je u krizi. Uzrok tomu prepoznaje ponajviše u ustanovama u kojima se obrazovanje provodi i pritom ističe njihovu dugotrajnu tradiciju, a zapravo inertnost koja se očituje u sljedećim obilježjima: nedostatno poznavanje i povezivanje sa stvarnim životom, podvojenost između obrazovanja i zabave te nedovoljna otvorenost za dijalog i sudjelovanje te selekcija. Ti nedostaci očitovali su se, između ostalog, i u velikom broju učenika koji su napustili školovanje. Stoga Lengrand (1971) odgovor na novonastale obrazovne zahtjeve vidi, primjerice, u individualizaciji nastave, unutar nastavnih sadržaja uspostavljanjem veza sa životom te u obrazovanju nastavnika. Osobito značajnim drži i obrazovanje odraslih, bilo u obliku opismenjavanja ili općenito kao sustavu, jer za provedbu društvenih promjena treba djelovati odmah, ne čekajući dolazak novih generacija.

Treba napomenuti kako je Lengrand bio jedan od niza francuskih autora koji su se svojedobno bavili razmatranjem „éducation permanente“, a riječ je o tradiciji koja potječe još iz 18. stoljeća kada je niz predstavnika francuske buržoaske misli predstavilo svoje pedagoške projekte (Lengrand, 1971). Premda mnogo prijedloga nije zaživjelo, u nasljeđu je ostala zamisao o ostvarenju jednakosti u obrazovanju, kao jedne od obrazovno-političkih vrijednosti koja se mnogo kasnije promiče i u okviru UNESCO-a.

Dokument koji je obilježio prvu razvojnu fazu u okrilju UNESCO-a, i smatra se njegovim tada najrelevantnijim dokumentom, izvještaj je *Učiti biti* –

¹ Pregled i analiza kritika u ovom radu odnose se na pojam „cjeloživotno obrazovanje“ koji je prevladavao u prvoj fazi razrade ovog koncepta u dokumentima nastalim u okrilju UNESCO-a. Slijedom razvoja ove problematike razvidno je kako se u obrazovno-političkim dokumentima te znanstvenom diskursu već niz godina često koristi pojam „cjeloživotno učenje“. Stoga će se „cjeloživotno obrazovanje“, „cjeloživotno učenje“, kao i drugi srodni pojmovi, koristiti u skladu s autorskim opredjeljenjem u pojedinim izvorima.

² UNESCO (engl. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) međunarodna je organizacija Ujedinjenih naroda s primarnim ciljem promicanja suradnje u području obrazovanja, znanosti i kulture.

svijet odgoja i obrazovanja danas i sutra (1972), a izradila ga je komisija na čijem je vrhu bio Faure (Kraus, 2001). U Faureovom izvještaju polazi se od istih postavki i vrijednosti kao i u Lengrandovoj publikaciji, poput cjelovitosti, demokracije, želje za napretkom koja se ostvaruju odgojem i obrazovanjem, a mogućnosti njihovog ostvarenja i društvene preobrazbe sagledavaju se u međunarodnoj perspektivi i iskazane su u sintagmi „društvo koje uči“. UNESCO kao organizacija nije preuzimala odgovornost za sadržaje Lengrandove i Faureove publikacije, ali im je pružila podršku s obzirom da su one odražavale temeljne postavke organizacije (Kraus, 2001).

Cropley (1979) ističe da prema UNESCO-u cjeloživotno obrazovanje treba trajati cijeli život svakog pojedinca, treba voditi sustavnom usvajanju, obnavljanju i kompletiranju znanja, vještina i stavova potrebnih ljudima za život u uvjetima koji se stalno mijenjaju. To obrazovanje treba za svoj konačni cilj imati samoispunjenje svakog pojedinca, a kako bi bilo uspješno implementirano treba biti usklađeno s rastućom sposobnosti i motivacijom ljudi da se uključe u samousmjerene aktivnosti učenja. Cjeloživotno obrazovanje priznaje doprinos svih dostupnih formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih utjecaja (Cropley, 1979).

Vrlo brzo nakon UNESCO-vih izdanja nastali su slični, srodni pojmovi – poput „permanentnog obrazovanja“ – u okviru Vijeća Europe te pojam „povratnog obrazovanja“ u okviru međunarodne organizacije OECD. Ključni dokumenti koji su obilježili početak prve faze razvoja koncepta cjeloživotnog učenja nastali su početkom 1970-ih godina, a to su: dokument Vijeća Europe *Permanentno obrazovanje: temelji integrirane obrazovne politike* (1971) te dokument OECD-a *Povratno obrazovanje: strategija za cjeloživotno učenje* (1973). Druga faza razvoja koncepta cjeloživotnog učenja, pak, otpočela je sredinom 90-ih godina 20. stoljeća kada su međunarodne vladine organizacije ponovno objavile svoje relevantne dokumente o cjeloživotnom učenju: UNESCO *Učenje blago u nama* (1996), OECD *Cjeloživotno učenje za sve* (1996), a Europska komisija *Bijela knjiga o obrazovanju i izobrazbi: poučavanje i učenje – prema društvu koje uči* (1996) godine. Za drugu fazu razvoja koncepta karakteristično je napuštanje ranijih pojmova te je od strane navedenih organizacija, ali i općenito, prihvaćen pojam cjeloživotno učenje.

Od svog nastanka do danas obrazovno-politički koncept cjeloživotnog učenja privukao je veliku pozornost, izazvao pozitivne reakcije i bio prihvaćen među kreatorima obrazovnih politika, znanstvenicima, odgojno-obrazovnim

djelatnicima kao i u široj javnosti. Međutim, tijekom obje razvojne faze konceptu cjeloživotnog učenja bile su upućivane i brojne kritike, a njihovo cjelovito razmatranje predstavlja složenu problematiku. Stoga je u ovom radu riječ isključivo o kritikama prve razvojne faze koncepta koji se promicao u okrilju UNESCO-vih dokumenata. Pritom se ističe stajalište kako je bolji uvid i temeljitije poznavanje koncepta cjeloživotnog učenja moguće isključivo objektivnim razmatranjem njegovih prednosti, kao i nedostataka.

Sadržaj Lengrandove i Faureove publikacije povezuje zajedničko razumijevanje i promicanje koncepta koji obilježava humanistički pristup obrazovanju dostupan svakom pojedincu. Ako je očigledno pozitivno nastojanje navedenih autora kroz predstavljene preporuke osvijestiti mogućnosti za osiguranjem dobrobiti svakog čovjeka sada i u budućnosti, zamišljeno kroz jedinstven, cjelovit i kontinuiran razvoj ličnosti, postavlja se pitanje zašto i u kojem smislu je trebalo usmjeriti kritike. Ovaj rad bavi se kritikama, koje su prvenstveno upućene na pitanja *što* koncept uopće podrazumijeva te *kako* se njime namjerava postići navedene ciljeve.

Cilj istraživanja je pružiti pregled i analizu kritika kao i odgovore na kritike usmjerene konceptu cjeloživotnog obrazovanja koji je u okviru svoje prve faze razvoja tijekom 1970-tih godina promicao UNESCO. Metodom rada na dokumentaciji (Mužić, 2004) se u nastavku kronološkim redom navode kritike predstavnika radikalne kritike, kao i kritike pripadnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Potom se iznose odgovori na kritike koje su dali zagovornici koncepta cjeloživotnog obrazovanja uz iskazivanje vlastitih kritika koncepta. Pregled i analiza u ovom radu tiče se kritika koncepta prvenstveno usmjerenih na sljedeća obilježja koncepta: jasnoća i jedinstvenost definicije koncepta, inovativnost koncepta, uključivanje informalnog aspekta učenja te uloga nastavnika.

Kritike koncepta cjeloživotnog obrazovanja

U Centro Intercultural de Documentacion u Cuernavacai u Meksiku 1974. godine sastalo se dvadeset i pet intelektualaca iz četrnaest zemalja kako bi raspravljali o tadašnjem najnovijem prijedlogu o cjeloživotnom obrazovanju. U dokumentu pod nazivom *Manifest protiv cjeloživotnog obrazovanja* (CIDOC, 1974) koji je proistekao iz rasprava potpisnici su iskazali neslaganje s time da cjeloživotno obrazovanje bude obvezno te prisilno uvedeno putem zakona ili socijalnog pritiska. Istaknuli su kako nema potrebe za produljenjem školskog

učenja jer bi to dovelo do još većeg povećanja nejednakosti između malobrojnih koji „više znaju“ i koji daju upute te velikog broja pojedinaca koji „manje znaju“ i koji te upute provode. Potpisnici manifesta potom objašnjavaju što smatraju obveznim školovanjem. Prema njima, obvezno školovanje je ono u kojem nije moguće ne sudjelovati, u kojem je izvršena podjela na dobne skupine, u kojem škola određuje što će se učiti, u kojem poučavati mogu samo osobe kojima je to profesija, u kojem se sve što se događa u školi vrednuje i cenzurira te je izobrazba odvojena od života i rada. Nadalje, potpisnici manifesta (1974) jako se protive prijedlogu zagovornika cjeloživotnog obrazovanja da se izobrazba nakon školskog doba protegne i na odraslu dob te u tom smislu ističu kako glavni uzrok nezaposlenosti nije nedostatak radnika niti njihovih vještina, kao i da prekvalifikacija ne može stvoriti nova radna mjesta niti dovesti do poboljšanja položaja nepriviligiranih u socioekonomskom smislu. Glavni uzrok nezaposlenosti vide u tome što ima više radnika nego slobodnih radnih mjesta.

U okviru *Manifesta protiv cjeloživotnog obrazovanja* (1974) njegovi potpisnici iznose duboko uvjerenje kako svi ljudi, bez obzira na dob, imaju pravo samostalno odlučiti što, kako, kada i gdje žele učiti te da znanje mora biti dostupno svim ljudima u svako vrijeme kao i da nijedna profesija i nijedna institucija ne smije monopolizirati znanje niti ga podvrgnuti ocjenjivanju putem ispita. Općenito predlažu ukidanje ocjena, svjedodžbi i ispita, a izrazito se protive profesionalizaciji poziva nastavnika odraslih. Ističu kako učenje nijedne osobe nije vrijednije od učenja druge osobe, nego je jednostavno različito. Nadalje, smatraju da sami pojedinci i skupine trebaju graditi centre u zajednici koji će biti otvoreni za sve i u kojima će učenje i rad biti povezano kako bi jačala kritička analiza i samosvijest. Također sugeriraju da treba omogućiti slobodan pristup masovnim medijima i kontrolu nad njima.

U svom radu iz 1976. Illich i Verne ponavljaju stavove iz *Manifesta protiv cjeloživotnog obrazovanja*, dodatno pojašnjavaju, ali iznose i neke nove. Izražavaju svoje protivljenje u vezi s profesionalizacijom zanimanja nastavnika odraslih, jer bi se zbog toga povećala nepriviligiranost radnika i time dodatno smanjila radnička autonomija. Autori kritiziraju to što su tehnokrati preuzeli cjeloživotno obrazovanje, kao i to što je industrija usvojila deskolarizaciju društva čime je, prema njima, deskolarizacija upala u zamku koju su postavili oni koji ju žele iskoristiti za opravdanje „obrazovnog megastroja za 2000. godinu“ (Illich, Verne, 1976: 3). Smatraju, permanentno obrazovanje nije simbol ljudskog nedovršenog razvoja, nego permanentne nepotpunosti, neizgrađenosti i nezrelosti ljudi. I s

obzirom da je razdoblje djetinjstva potpuno pedagogizirano, preostalo je učiniti isto s razdobljem odraslosti, odnosno, cilj je proširiti instituciju djetinjstva na odraslu dob kako bi ona zauvijek bila objektom pedagoške pozornosti. U tom procesu nastaje novo zanimanje – biti učenikom. Zato Illich i Verne ističu kako je zapravo potrebno afirmirati pravo da se ne sudjeluje u obrazovnom procesu, odnosno pravo na zadovoljenje vlastitih obrazovnih potreba izvan odgojno-obrazovnog sustava. Institucionalizacija cjeloživotnog obrazovanja će pretvoriti društvo u ogromnu učionicu veličine planeta koju oblijeće i nadgleda nekoliko satelita. Samo će se po drugačijem nazivu takva učionica razlikovati od ogromne bolnice, planetarne mentalne ustanove i kaznionice. Obrazovanje treba kontinuirano rasti kako bi bolje osiguralo birokratsku kontrolu čovječanstva (Illich, Verne, 1976). Iskazana kritika je u skladu s promišljanjima navedenih autora kao predstavnika kritičke pedagogije koji školski sustav gledaju kao sredstvo otuđivanja mladih, tako što se „(...) obrazovanje lišava stvarnosti, a rad stvaralaštva. Poučavajući potrebi za poučavanjem, škola priprema ljude za otuđujuće poustanovljavanje života“ (Illich, 1972: 65). Krizu u obrazovanju 1970-ih godina Illich potkrepljuje činjenicom prema kojoj „stopa dezertiranja nastavnika sustiže stopu dezertiranja učenika“ (Illich, 1972: 88). Može se utvrditi kako su autori usuglašeni oko manjkavosti i nedostataka tadašnjeg stanja u obrazovanju. Međutim, dok Lengrand i Faure rješenja vide u konceptu cjeloživotnog obrazovanja koji bi trebao preoblikovati školske sustave na međunarodnoj razini i pritom odgovoriti na novonastale društvene prilike, Illich i njegovi istomišljenici pobijaju potrebu za školskim sustavom kao takvim.

Jedan od glavnih predstavnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja, Lawson (1982), a koji se bavio obrazovanjem odraslih, analizira pojam cjeloživotnog obrazovanja, odnosno provodi konceptualno istraživanje ideje cjeloživotnog obrazovanja. Za analizu je odabrao UNESCO-vo stajalište o cjeloživotnom obrazovanju koje je ocijenio kao najkoherentnije od svih te iznosi nekoliko prigovora. Tvrdi kako, za razliku od tradicionalnijih obrazovnih pojmova, nije lako primijeniti lingvističku analizu na pojam cjeloživotnog obrazovanja budući ne postoji tradicija zajedničkog korištenja tog pojma pa je ono manje koncept, a više politika obrazovanja. Ovu konstataciju temelji na pregledu literature UNESCO-vih stručnjaka, a posebice na Daveovom određenju koncepta cjeloživotnog obrazovanja iz 1976. godine. Naime, po Daveu (1976), cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva obrazovanje u njegovom totalitetu u smislu da ono obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike te da nastoji integrirati i artikulirati

sve strukture i etape obrazovanja duž vertikalne, odnosno vremenske i horizontalne, odnosno prostorne dimenzije. No Lawson ističe da politika cjeloživotnog obrazovanja koja uključuje formalno, neformalno i informalno učenje mijenja značenje pojma obrazovanje. Povremeno korištenje cjeloživotnog učenja kao sinonima za cjeloživotno obrazovanje za njega predstavlja „negiranje ili barem slabljenje koncepta ‘obrazovanja’“, (Lawson, 1982:100). Slične kritike o pretjerano popustljivom korištenju pojma obrazovanja teoretičara cjeloživotnog obrazovanja, tako da se pod time misli osim na formalno i neformalno još i na informalno učenje, upućuje i Bagnall (1990). Ova kritika je očigledno imala odjeka, što potvrđuje činjenica kako je u svojoj drugoj fazi od 1990-ih godina sve do danas u dokumentima međunarodnih organizacija, kao i u radovima i istraživanjima brojnih autora, pojam „cjeloživotno obrazovanje“ zamijenjen pojmom „cjeloživotno učenje“, kako bi se između ostalog stavio naglasak na procese učenja koji se zbivaju izvan formalnih okvira.

Kako bi obrazložio zašto cjeloživotno obrazovanje ne smatra konceptom, Lawson (1982) je naveo što podrazumijeva pod konceptom: To je način identifikiranja i klasificiranja svijeta koji nas okružuje, odnosno jezik je koristan u onoj mjeri u kojoj omogućava oštro i jasno razlikovanje i klasificiranje elemenata iskustva i stvarnosti pomoću konceptata. Međutim, koncept koji je presložen i uključuje mnogo elemenata, u konačnici postane nejasan, kao i njegova svrha. Kako bi se izbjegla ambivalentnost, iz koncepta treba više elemenata isključiti negoli uključiti. Lawson smatra kako cjeloživotno obrazovanje nije koncept jer uključuje sve vrste učenja, a pritom ih međusobno ne razlikuje. Dodatno pojašnjava kako pojam cjeloživotnog obrazovanja ne uspijeva napraviti razliku između intencionalnih obrazovnih utjecaja i onih koji to nisu. Za Lawsona (1982: 103) obrazovanje je „planirana, intencionalna priprema, razvijanje sposobnosti rješavanja problema...“. Ono je selektivno u smislu mogućnosti odluke što učiti, a što ne te, dodaje, sastavni je dio obrazovanja ideja intencionalnosti koja implicira razliku između ciljno usmjerenog, „obrazovnog učenja“ od ostalih vrsta učenja koje su samo odgovor na okolnosti. Treba istaknuti da je Lawson, kao predstavnik analitičke filozofije odgoja i obrazovanja, jedini autor u anglosaksonskom govornom području koji se ovom tematikom bavio iz filozofijske perspektive (Wain, 2012).

Najčešće upućene kritike konceptu cjeloživotnog obrazovanja mogu se okarakterizirati kao teorijske (Tight, 2002). Tako Cropley u uvodu izvješća *Life-long Education: A Stocktaking* iz 1979. godine navodi prigovore drugih autora

koji cjeloživotno obrazovanje označuju idealističkim, utopijskim, time i neprovedivim konceptom koji ne sadrži inovativne elemente. Pritom ga opisuju i elastičnim, jer se njegovim nazivom autori koriste proizvoljno. Slično tomu, Huberman (1979) ističe kako razni autori smatraju da je koncept cjeloživotnog obrazovanja nejasan, ateorijski i arbitrarne kvalitete te sadrži inherentne tenzije i kontradikcije. Elvin (1975 prema Wain 1985; Wain; 1987) prigovara da je Faureovo izvješće napisano nejasno i stilski loše te kritizira što u njemu nije zauzeto normativno stajalište, već su se autori služili retorikom. Autor obrazlaže kako, s obzirom da je izvješće nastalo pod pokroviteljstvom UNESCO-a, Faure i suradnici nisu otvoreno kritizirali društvene i političke režime u kojima su tadašnji odgojno-obrazovni djelatnici radili.

Odgovori na kritike koncepta

Ideje radikalnih kritičara o deinstitutionalizaciji i deskolarizaciji društva u već spomenutom izvješću komentira Faure (1972), kazavši da su to puke intelektualne spekulacije bez ikakve eksperimentalne osnove. Ističe kako radikalni kritičari umjesto reformiranja predlažu ukidanje odgojno-obrazovnih sustava, koje opisuju kao zastarjele i sklerotične, smatrajući da u školi nije moguće istinsko obrazovanje u službi čovječanstva zato što je škola u službi represivnih, otuđujućih i dehumanizirajućih društava. Faure priznaje da određene vrste škola i određeni oblici podučavanja zaslužuju oštre kritike, dok mnoge aspekte školskog obrazovanja treba temeljito razmotriti i promijeniti. Međutim, napuštanje ideje škole kao ključnog, ako ne i ekskluzivnog, elementa obrazovanja značilo bi predaju u borbi da se stotinama milijuna ljudi omogući vrsta obrazovanja koja uključuje sustavno usvajanje znanja. Takva stajališta, ističe Faure (1972) nisu ni napredna ni revolucionarna, nego su, zapravo, reakcionarne prirode.

Cropley (1979) prigovara radikalnim kritičarima to što cjeloživotno obrazovanje izjednačavaju s cjeloživotnim školovanjem. Promjene obrazovanja koje je potrebno provesti putem cjeloživotnog obrazovanja obuhvaćaju oblike učenja koji se ne odvijaju samo tijekom školovanja, već i tijekom čitavoga života te se tiču oblika učenja koji se prostorno ne odvijaju samo u školskim objektima, nego uvelike i u izvanškolskom kontekstu. Nadalje, naglašava, kako bi bilo apsurdno očekivati da se osobe u svojim 40-ima ili 50-ima, pa i još stariji, svaki put kad žele naučiti nešto novo, vraćaju u školske klupe. Cjeloživotno obrazovanje, ističe Cropely (1979) ne podrazumijeva cjeloživotno školovanje,

već je namjera prihvatiti važnost i ulogu svih aktera u tom procesu u njegovom vremenskom i u prostornom smislu.

Među kritičarima Lengrand (1979) ističe Illicha i ostale predstavnika deskolarizacije koji oštro napadaju sve ono u čemu vide namjeru pretvaranja društva u zatvor od rođenja do smrti. Međutim, Lengrand tvrdi kako je razlog tomu što zapravo nisu pročitali tekstove koji govore o cjeloživotnom obrazovanju, jer bi u protivnom shvatili da ideja cjeloživotnog obrazovanja kao novo obrazovanje nema ništa zajedničkog s cjeloživotnim školovanjem. K tomu, Wain (1987), navodi kako bi kritike o tome da se pomoću cjeloživotnog obrazovanja društvo želi pretvoriti u cjeloživotnu učionicu imale smisla, kada ono uz formalno učenje ne bi uključivalo još i neformalno i informalno učenje.

Illich i njegovi suradnici su se, prema već spomenutom, izrazito protivili profesionalnim nastavnicima odraslih i njihovu monopolu na podučavanje. Zagovaratelji cjeloživotnog obrazovanja, pak, imali su svoje posebno mišljenje o nastavnicima, koje se jako razlikovalo od mišljenja Illicha i ostalih predstavnika deskolarizacije. Tako je Cropley (1979) isticao da će se, u okviru cjeloživotnog obrazovanja, uloga nastavnika znatno promijeniti. Umjesto izvora znanja oni će postati facilitatori učenja, postat će stručnjaci za dijagnosticiranje poteškoća u učenju te će djelovati kao članovi tima koji uključuje liječnike, psihologe, socijalne radnike i druge stručnjake. Posljedično će i sami postati cjeloživotni učenici. Cropley utvrđuje kako u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja nastavnici nisu samo oni kojima je to profesija, već i svi oni koji izvide odgojno-obrazovne aktivnosti u izvanškolskom kontekstu učenja. Cropley tu ponajprije misli na osobe koje rade u sustavu obrazovanja odraslih, a posebice izobrazbe odraslih, potom na razne stručnjake s visokim kvalifikacijama poput knjižničara, voditelja muzeja, liječnika, stomatologa, farmaceuta i odvjetnika. Naročito je važno za nastavnike priznati one ljude, ističe Cropley, koji znaju kako raditi svoj posao, dobri su praktičari, ali za koje se ne smatra da imaju posebne kvalifikacije te većinom nisu ni svjesni da se bave podučavanjem u svakodnevnom životu poput roditelja, vršnjaka, zanatlija, majstora, trgovaca, radnih kolega, djelatnika muzeja i galerija, policajaca, putničkih vodiča itd. Ovdje je razvidan i značaj koji Cropley pripisuje neintencionalnom čimbenicima u procesu učenja.

Carelli (1979) brani ideju cjeloživotnog obrazovanja te ističe – kada kritičari govore o utopijskoj i idealističkoj prirodi cjeloživotnog obrazovanja – oni zapravo negiraju njegove iskustvene korijene, odnosno zanemaruju činjenicu

da ključna načela cjeloživotnog obrazovanja nije izmislio UNESCO niti Međunarodno povjerenstvo za obrazovanje, nego su oni sinteza trendova i praksi obrazovanja nastalih, kako je rekao, u prethodna tri desetljeća. Stoga ne začuđuje što su se brojni autori koji proučavaju cjeloživotno obrazovanje prije toga bavili istraživanjem i djelovali u sustavu obrazovanja odraslih.

U vezi prigovora kako koncept ne sadrži ništa novo u odnosu na postojeće stanje, sa stajališta obrazovne prakse može se kazati da je nov koncentrirani i sustavni napor odgovoriti na pitanje kako dati podršku i kako jačati cjeloživotno učenje (Hummel, 1977; Cropley, 1979). Novo je i uvjerenje da bi se cjeloživotno učenje u znatnoj mjeri moglo olakšati putem odgovarajuće potpore koja bi za cilj imala razviti motivaciju učenika za cjeloživotno učenje i razviti njihove sposobnosti za cjeloživotno učenje (Hummel, 1977; Carelli, 1979; Cropley, 1979). Kallen (1979) također ukazuje na ono što je uistinu novo kada je riječ o cjeloživotnom obrazovanju. Naime, ističe da mnoge pojedinačne ideje u vezi s cjeloživotnim obrazovanjem nisu same po sebi nove, nego je nova njihova integracija u koherentnu cjelinu s ciljevima i planovima za njihovo ostvarenje. Korijen svake nove ideje mogao bi se pronaći kod mislioca iz antičkog doba, što po njemu ukazuje na kontinuitet ljudskih potreba i ljudskog razmišljanja. No tek kada ideja dođe u središte političke pozornosti, ona postaje politički relevantna i potrebno ju je razjasniti u obliku modela pomoću kojeg će se ideja implementirati i željena politika ostvarivati (Kallen, 1979). Slično Kallenu (1979), i Wain (1987) ističe da je prije nastanka obrazovno-političkog koncepta cjeloživotnog obrazovanja implementacija ideje cjeloživotnog obrazovanja bila prepuštena osobnom uvidu i inicijativi.

Odgovarajući na razne prigovore, Cropley (1979) ističe da, u određenoj mjeri, nisu neutemeljene kritike poput onih koje je između ostalih iznio i Pucheu 1974. godine, da su rasprave o cjeloživotnom obrazovanju previše općenite i previše opterećene isticanjem univerzalno prihvaćenih obrazovnih dobara, odnosno da postoji problem jasnoće pojma cjeloživotnog obrazovanja. Problem je, utvrđuje Cropley, što se nije pravila razlika između nekoliko glavnih obilježja prakse obrazovanja koja se temelji na ideji cjeloživotnog obrazovanja. Zbog toga se činilo, dodaje, kako cjeloživotno obrazovanje uključuje svaku poželjnu praksu o kojoj se ikad raspravljalo pa i onda kada nije bila vidljiva njezina veza s idejom o cjeloživotnosti. Naime, Cropely sugerira kako je potrebno razlikovati tri različite skupine važnih karakteristika cjeloživotnog obrazovanja. Prva karakteristika je presudna, odnosno nužna, i ukoliko je nema

to nije cjeloživotno obrazovanje. Takva je samo jedna karakteristika i ne može ju se naći u drugim opisima poželjne obrazovne prakse, a glasi da obrazovanje treba biti dostupno u svim životnim razdobljima³. Drugu, pak, skupinu karakteristika prema Cropleyju čine važna, ali ne i nužna obilježja cjeloživotnog obrazovanja. Primjer za to je totalnost ili ukupnost odgojno-obrazovnog sustava. Naime, totalni sustav obuhvaća obrazovanje ljudi svih životnih dobi od predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te visokoškolskog obrazovanja pa sve do formalnog i neformalnog obrazovanja nakon razdoblja školovanja. Cropley naglašava, iako je ova karakteristika važna za cjeloživotno obrazovanje, ipak nije presudna jer je moguće zamisliti totalni odgojno-obrazovni sustav koji nije utemeljen na ideji cjeloživotnog obrazovanja. Treću skupinu karakteristika, prema Cropleyju, čine one koje su samo sretan ishod cjeloživotnog obrazovanja, odnosno, iako vrlo poželjne nisu intrinzični elementi prakse obrazovanja koja se temelji na cjeloživotnom obrazovanju. Te karakteristike obuhvaćaju vrijednosti poput demokratizacije, bolje kvalitete života i osobnog ispunjenja. Ove vrijednosti nisu samo posebna obilježja cjeloživotnog obrazovanja, nego i drugih pristupa obrazovanju. Naime, prema Cropleyju, sasvim je moguće zamisliti verziju cjeloživotnog obrazovanja koje nije demokratsko, ne vodi poboljšanju života za obične ljude i nema za cilj samoispunjenje pojedinaca.

Cropley (1979) nepostojanje je jedne općeprihvaćene definicije cjeloživotnog obrazovanja smatrao nedostatkom konsenzusa o značenju cjeloživotnog obrazovanja. Slično je mislio i Gelpi (1984) koji navodi da izraz cjeloživotnog obrazovanja pokazuje određenu krhkost značenja. Međutim, Wain (1993a; 1993b) ne vidi problem u nepostojanju jedinstvene definicije cjeloživotnog obrazovanja koja bi bila općeprihvaćena, već smatra kako može postojati mnogo teorija cjeloživotnog obrazovanja, pri čemu bi se uvažavalo temeljno načelo kako je obrazovanje „cjeloživotni“ proces. Tako može postojati „oslobađajuća“ ili „represivna“, „liberalna“ ili „strukovna“, „maksimalistička“ ili „minimalistička“ teorija ili pak njihova kombinacija. Wain (1993a) ističe kako se na postojanje različitih

³ Između prve i druge skupine karakteristika postoje, prema Cropleyju, još dvije koje ne spadaju ni u prvu ni u drugu skupinu karakteristika. Prvotna ideja je da se sustavno i svrsishodno učenje ne odvija samo u školi, nego i izvan škole i to u obitelji, na radnom mjestu, među vršnjacima, u vjerskim zajednicama, sindikatima, muzejima, ZOO-vrtovima, u knjižnicama itd. Ova ideja o „lifewide“ obrazovanju se ne odnosi samo na cjeloživotno obrazovanje, ali za njega ima ključnu važnost. Druga karakteristika koja također ne spada ni u prvu ni u drugu skupinu tiče se načina na koji bi moglo biti realizirano sudjelovanje ljudi u procesu cjeloživotnog obrazovanja. Moguće je, kaže Cropley, pojedinačne sudionike prisiliti na sudjelovanje, no humaniji pristup bio bi kod pojedinaca razviti želju za daljnjim učenjem, povjerenje u vlastite sposobnosti te vještine za kasnije kontinuirano učenje.

teorija gleda kao na borbu međusobno suprotstavljenih paradigmi, no istovremeno dodaje kako on kao i njegovi filozofi suvremenici smatraju da je koncept cjeloživotnog obrazovanja osporavan i podložan različitim interpretacijama. Hoće se kazati kako se prihvaća situacija gdje postoji pluralitet međusobno suprotstavljenih interpretacija obrazovanja, što odbacuje prijašnju namjeru da se taj pluralitet zamjeni s jednom verzijom istinitosti ili autentičnosti. To implicira umjesto jednog „obrazovanja“ postojanje više „obrazovanja“. Problemi s definicijama cjeloživotnog obrazovanja nestat će samim korištenjem tog pojma te daljnjim objavljivanjem teorijskih radova o cjeloživotnom obrazovanju (Wain, 1993b). Predstavnici pragmatičnog stajališta na koncept cjeloživotnog učenja, Aspin i Chapman (2000), smatraju da ne treba poduzimati uzaludnu potragu za stvarnim značenjem koncepta ili za neosporivom definicijom koncepta, već se usmjeriti na to u koju svrhu se pojam koristi.

Kao jedan od najelokventnijih branitelja i ključnih zastupnika maksimalističkog pristupa cjeloživotnom obrazovanju, odnosno učenju, Wain je u više svojih radova (1985; 1987; 1993a; 1993b) odgovorio na kritike koje je na račun „pokreta cjeloživotnog obrazovanja“ iznosio Lawson, zajedno s drugim predstavnicima analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Kako je već prethodno istaknuto, Lawson naglašava da, za razliku od tradicionalnih obrazovnih konceptata u čijem kontekstu izdvaja primjer „liberalnog obrazovanja“, nema uspostavljene tradicije zajedničkog korištenja pojma „cjeloživotnog obrazovanja“. Wain (1993b) tu tvrdnju drži istinitom, no istovremeno pita, ako primjerice Komensky nikad nije upotrijebio pojam „cjeloživotno obrazovanje“, znači li da on kao takav ne postoji. U cilju afirmiranja cjeloživotnog obrazovanja kao koncepta, Wain se poziva na Lengrandov argument iz 1979. godine koji konceptu pripisuje veliku važnost i značenje te s ostalim zagovornicima koncepta tvrdi kako značenje pojma ne sačinjava njegova tradicija, već njegova uporaba u svakodnevnom govoru. Wain pridodaje i Wittgeinsteinov iskaz o konceptu iz 1972. godine, koji postojanje koncepta vidi kroz njegovo preuzimanje uloge u nekoj „jezičnoj igri“ u kojoj ga se razumije i koristi kao sredstvo komunikacije sugovornika. Ovu verziju značenja cjeloživotnog obrazovanja Wain (1993b) naziva nominalističkom, za razliku od suprotnog stajališta koje naziva filozofskom paradigmom konceptualne analiza, a prema kojem je ključni kriterij postojanje tradicije zajedničkog korištenja nekog pojma. S tim u vezi zaključuje kako je konceptualna paradigma s vrhunca dospjela na zalazak postojanja te su njezino mjesto, kada je riječ o značenju pojma, zauzeli razni nominalistički, relativistički i apsolutistički pristupi.

Jedna od spomenutih primjedbi konceptu cjeloživotnog obrazovanja je i uključivanje informalnog učenja u njegovo određenje. Prije odgovara na tu kritiku Wain (1987; 1993b) prvo pojašnjava što je informalno učenje te navodi da je to učenje koje se odvija nesvjesno, putem iskustva življenja u određenoj okolini, a ono što ga najviše razlikuje od obrazovanja, odnosno formalnog i neformalnog učenja, to je što je ono neintencionalno, neplanirano od učenika, ali ne nužno i od drugih. Prijedlog o uključivanju neintencionalnog učenja u definiciju obrazovanja kritičari nerijetko smatraju besmislenim, budući za njih obrazovanje u potpunosti predstavlja intencionalno učenje koje uključuje nastavnika. Po njima je informalno učenje suprotno od obrazovanja i nije njegov dio.

U okviru obrane od navedene kritike, a s ciljem pojašnjenja stajališta pokreta cjeloživotnog obrazovanja i svog vlastitog, Wain (1987; 1993b) ne slaže se s Lawsonom koji govori o neuspjehu razlikovanja obrazovanja i neintencionalnog učenja. Program pokreta cjeloživotnog obrazovanja, naglašava Wain (1987), odražava izbor njegovih teoretičara da se uključi informalno učenje u definiciju cjeloživotnog obrazovanja. Naime, teoretičari cjeloživotnog obrazovanja su ciljano usmjereni da u svoj program uključe sve ono što je s njim koherentno i konzistentno. Ne radi se o tome, ističe Wain (1985), da se diferenciraju različite vrste učenja na temelju njihova obrazovnog statusa, nego da se vidi kako svi potencijali za učenje mogu biti učinjeni takvim da promoviraju pojedinačni i kolektivni rast na pozitivan način. Wain (1993b) odlučio je informalno učenje zadržati dijelom svoje koncepcije obrazovanja, i to obrazovno relevantnim, pa iznosi odluku (Wain, 1987) o pristupu obrazovanju kao procesu koji polazi od pojedinca, a ne aktivnosti nastavnika, što omogućuje uključivanje informalnih i neformalnih aspekata učenja u definiciju obrazovanja.

Primjedbe konceptu cjeloživotnog obrazovanja upućivali su i oni autori koju su istovremeno bili i njegovi predstavnici i zagovornici, a iste su iznesene u sljedećem poglavlju.

Kritike zagovornika koncepta

Važna kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja koju je formulirao Furter (1977), jedan od zagovornika tog koncepta, odnosila se na tzv. dualni potencijal cjeloživotnog obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje „može favorizirati profesionalno i socijalno jačanje statusa radnika isto kao što može opravdati oblike iskorištavanja koji dalje povećavaju potrebu za produktivnošću. Osoba

mora više živjeti ne da bi bolje živjela nego da bi više proizvodila“ (Furter, 1977: 13). Copley (1979) također ukazuje na opasnost u obliku dualne prirode cjeloživotnog obrazovanja, pritom ističući kako su podršku cjeloživotnom obrazovanju izražavale zemlje s totalitarnim režimima vlasti, kao i one u kojima su vladali liberalni režimi. Podršku su davali tehnološki više razvijena, ali i tehnološki manje razvijena društva. Za neke je autore cjeloživotno obrazovanje način oslobođenja radnika od njihove ovisnosti o određenom ekonomskom sustavu, za druge je to način njihova još većeg uključivanja u taj sustav dok za treće cjeloživotno obrazovanje nema nikakva ekonomskog značenja (Copley, 1979). Navedeno ukazuje na to kako način shvaćanja i promišljanja o primjeni koncepta uvelike ovisi o društveno-političkim prilikama pojedine zemlje i za cjelovitu implementaciju koncepta nužno podrazumijeva njihovo uvažavanje. I Wain (1985; 1987) zanemarivanje ideologije predstavnika cjeloživotnog obrazovanja vidi kao problem, a uzrok tomu je što oni poriču filozofiju. Naime, kako bi izbjegli opasnost od retorike i utopizma, nastoje usmjeriti svoje teorijske napore sociološkim studijama o tome kako operativna obilježja koncepta mogu biti uvedena u različita društva. Međutim, prema Wainu, nije dovoljan sociološki pristup koji se samo bavi preprekama koje neko društvo postavlja implementaciji strategije cjeloživotnog obrazovanja, već teorija cjeloživotnog obrazovanja traži moralnu filozofiju koja će politici ukazati na smjer djelovanja. Rješenje je u obrazovnoj filozofiji Deweya koji je, prema Wainu, svojim načelima i strategijama glasnik pokreta cjeloživotnog obrazovanja. Wain smatra kako Deweyjeva filozofija može pružiti filozofsku osnovu koja nedostaje teoriji cjeloživotnog obrazovanja kako bi ona stekla unutarnju konzistentnost i koherentnost kao program, ali kao i normativno usmjerenje. Deweyjeva filozofija je usklađena s pragmatizmom cjeloživotnog obrazovanja koji pruža opravdavajuće argumente za program cjeloživotnog obrazovanja. Wain zaključuje kako je Deweyjev doprinos, a što nedostaje teoriji cjeloživotnog obrazovanja, u teoriji zajednice koja ublažava individualizam i teoriji sudioničke demokracije.

Među kritičarima koncepta našli su se i djelatnici UNESCO-a. Tako je Giere (1994) uputila svoje primjedbe u vezi s provedbom koncepta. Naime, cjeloživotno obrazovanje je nakon prve faze krenulo isključivo u smjeru prilagodbe na nove uvjete života i rada izazvane brzim tempom i intenzitetom znanstveno-tehnoloških promjena te uslijed porasta slobodnog vremena i mogućnosti koje nude institucije masovnih komunikacija. Također je, ističe Giere (1994) iz shvaćanja cjeloživotnog učenja izostalo neformalno obrazovanje. Sutton (1996)

potvrđuje kako su se sumnje i kritike cjeloživotnog obrazovanja pojavile i unutar samog UNESCO-a, glavnog tvorca koncepta cjeloživotnog obrazovanja te utvrđuje kako se krajem 1980-ih i početkom 1990-ih dogodio preokret kad je riječ o glavnom cilju UNESCO-a. Naime, umjesto fokusa na promociju totaliteta cjeloživotnog obrazovanja u središte pozornosti došlo je univerzalno i kvalitetno inicijalno ili temeljno obrazovanje za djecu, a samim time i za nepismene ili nedovoljno obrazovane odrasle osobe. Ovaj zaokret se temeljio na ozbiljnim sumnjama jesu li one osobe koje se uključuju u različite oblike cjeloživotnog i kontinuiranog obrazovanja upravo one kojima je ono najpotrebnije. Sutton se poziva na Tuijnmana (1990) kada navodi kako je razina inicijalnog formalnog obrazovanja još uvijek glavni faktor pri odlučivanju o sudjelovanju u kontinuiranom obrazovanju. Nadalje, ističe Sutton, autori poput Collinsa (1984) iskazali su mišljenje da je cjeloživotno obrazovanje manje revolucionarno, nego što se tvrdi, jer je strukturalno povezano s društveno konzervativnom paradigmom. Također su se javile kritike kako su alternativni oblici obrazovanja za odrasle s niskom razinom formalnog školovanja ili za mlade koji ga nikad nisu pohađali ostali inferiorni načini obrazovanja druge šanse. Počelo se prihvaćati da je vrlo nerealistično tražiti ispunjenje ljudskog potencijala svake osobe putem cjeloživotnog obrazovanja dok temeljna ponuda obrazovanja ili nedostaje ili je neadekvatna

I Lengrand i Faurevo izvješće „učiti kako učiti“ predstavljeno je kao jedna od metoda kojom se može odgovoriti na zahtjev praćenja ubrzane akumulacije znanja, što se u okvirima odgojno-obrazovnih sustava odvija otežano. Međutim, za Liessmanna (2008), riječ je o zabludi, budući odvijanje procesa učenja nije moguće bez sadržaja učenja. Tvrdi kako „Pojam učenja uvijek predmnijeva stanovito nešto. To nešto sada (...) više nije povezano ni s jednom idejom obrazovanja, nego se kao trajno prazno mjesto drži otvorenim za zahtjeve tržišta, koji se brzo mijenjaju (...)“ (2008: 30).

Rubensonov (2009) prigovor usmjeren je na zanemarivanje političkog aspekta koncepta. Naime, analizirajući radove o cjeloživotnom obrazovanju UNESCO-va Instituta za obrazovanje uočio je potpuni nedostatak pozivanja na radove u okviru nove sociologije obrazovanja koja je jasno dala do znanja da obrazovanje i nastavni proces treba nastojati razumjeti u političko-strukturalnoj perspektivi. Odsustvo takvih veza, napominje Rubenson, učinilo je da UNESCO-v rad bude doživljen kao izrazito idealistički pa zaključuje kako nije čudo što koncept cjeloživotnog učenja, kako ga je osmislio UNESCO, nikad nije postao dominantni oblik razmišljanja u političkim krugovima te je imao vrlo mali, odnosno gotovo

nikakav utjecaj na nacionalne obrazovne politike. Štoviše, zemlje Trećeg svijeta cjeloživotno su obrazovanje smatrale luksuzom razvijenih zemalja dok razvijene zemlje nisu ni zamijetile tu ideju. Odnosno, pitanja poput jednakosti, demokratizacije i razvoja ljudi, kao važne ideje i sastavni elementi cjeloživotnog učenja, nisu ostavili nikakvog traga na obrazovnom diskursu industrijaliziranih zemalja. Ovakvo promišljanje vezuje se na već istaknutu potrebu za uvažavanjem kontekstualnih elemenata koji obilježavaju svaki nacionalni sustav odgoja i obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Temeljem pregleda i analize kritika zaključujemo da cjeloživotno učenje kao ideju prvenstveno sačinjavaju humanistički i holistički pristupi učenju i obrazovanju. Kao takvo, usmjereno je uključivanju svakog pojedinca radi njegove dugoročne dobrobiti, a posljedično i dobrobiti svakog društva. No, kako je ideja kroz stoljeća sublimacijom ljudskog mišljenja poprimila sve izraženije obrise koncepta, postalo je opravdano preispitivati kako je zamišljeno njezino sustavno ostvarivanje u određenim društvenim okolnostima i raznim odgojno-obrazovnim tradicijama.

Koncept cjeloživotnog obrazovanja bio je jako dobro primljen i stekao je puno zagovornika, no jednako tako je bio predmetom oštih i ozbiljnih kritika i negiranja. Većina iskazanih kritika bile su teorijske prirode, a uputili su ih prvenstveno pripadnici radikalne kritike i analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Zagovornici cjeloživotnog obrazovanja, koje se naziva i predstavnicima maksimalističke orijentacije koncepta cjeloživotnog obrazovanja, temeljito su i detaljno davali relevantne odgovore na upućene kritike. Međutim, iako su branili koncept od raznih napada prigovora, i njegovi zagovornici izražavali su uočene nedostatke i probleme te su predlagali načine njihova uklanjanja i rješavanja.

Koncepti cjeloživotnog obrazovanja koji su predstavljani 1970-ih godina bili su vođeni vizionarskim idejama – neki autori će ih prije nazvati utopističkim – te su ciljali na provedbu reformi nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja, tako da se konceptom pokušalo ispraviti sve ono što mu je prethodilo, a odnosilo se u prvom redu na obrazovnu krizu (Kraus, 2001). Predstavnici radikalne kritike su i u kontekstu rasprava o konceptu cjeloživotnog obrazovanja dosljedno promicali ideju raspuštanja školskog sustava, budući su koncept shvaćali kao još jedan način instrumentaliziranja i birokratizacije obrazovanja.

Za Lawsons kao predstavnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja, potreba za napretkom povezana je s percepcijom važnosti cjeloživotnog obrazovanja, jer očigledno postoji podrška, pa i ona financijska države, za cjeloživotno učenje svih građana, osobito odraslih koji nisu u ranijoj dobi imali prilike sudjelovati u ranijem obrazovanju (Bagnall, 2012). Svojedobno je i Lengrand (1971) utvrdio kako u pothvatu ostvarivanja koncepta cjeloživotnog obrazovanja trebaju sudjelovati ponaosob svi društveni akteri, ali prvenstvena uloga pripada političarima i administraciji. Ukratko, njegova sustavna provedba moguća je samo pristupom *odozgo*, što istovremeno ne anulira mogućnost samoinicijativnog djelovanja pojedinca.

Očigledno je kako različite interpretacije paradigme uzrokuju prijepore među brojnim autorima.

Razvoj i razrada koncepta tijekom desetljeća podrazumijevala je njegova različita tumačenja i kritike obilježene prvenstveno dosljednošću autora vlastitim teorijskim promišljanjima. To je činjenica koju samu po sebi potkrepljuju i argumenti Aspin i Chapman kako koncept nije moguće definirati na jedinstven način, već treba voditi računa o svrsi njegove implementacije. Stoga je značajno u kojem i kakvom društvenom kontekstu i odgojno-obrazovnim tradicijama se koncept namjerava implementirati. Njegovo kvalitetno ostvarenje zahtjeva uvažavanje i prilagodbu prednosti i nedostataka te potencijale lokalnih struktura i okruženja. S druge strane, takvim pristupom cjeloživotno učenje može zaživjeti kao globalna ideja koja predstavlja ujedno odredište i put razvoja svakog društva.

Temeljem prikazanih stajališta i kritika o konceptu cjeloživotnog obrazovanja, zaključuje se kako radikalni pristupi u stvarnim okolnostima nisu izgledni te postupno i ustrajno propitivanje i implementiranje koncepta može dugoročno imati najpovoljnije učinke. Vremenski odmak od prvih ideja o cjeloživotnom obrazovanju kao konceptu omogućuje njegovo objektivnije propitivanje i konstruktivniju kritiku o dosadašnjim pothvatima vezanima za njegovo ostvarenje, što može posljedično ukazati i na razinu tromosti, kao i učinkovitosti, pojedinih nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- ASPIN, D. N., CHAPMAN, J. (2000). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. 19 (1): 2–19.
- BAGNALL, R.G. (1990). Lifelong education: the institutionalisation of an illiberal and regressive ideology? *Educational philosophy and theory*. 22 (1): 1–7.
- BAGNALL, R.G. (2012). Transformation or Accommodation?. A Re-assessment of Lifelong Learning. U: Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (ur.). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. (899–914). Dordrecht: Springer.
- CARELLI, M.D. (1979). Foreword. U: Cropley, A. J. (ur.) *Lifelong Education: A Stocktaking*. (ix–xi). Hamburg Unesco Institute for Education.
- CIDOC (1974). *Der Preis lebenslanger Erziehung* Das Manifest von Cuernavaca.
- CROPLEY, A. J. (ur.) (1979). *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- DAVE, R.H. (1976). Foundations of Lifelong Education. U: Dave, R.H. (ur.) *Foundations of Lifelong Education*. (15–53). Oxford: Pergamon Press for the UNESCO Institute for Education.
- FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, LOPES, H., PETROVSKY, A. V., RAHNEMA, M., CHAMPION WARD, F. (1972). *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- FURTER, P. (1977). *The planner and lifelong education*. Paris: UNESCO.
- GELPI, R. E. (1984). Lifelong Education: opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*. 3 (2): 79–87.
- GIERE, U. (1994). Lifelong learners in the literature: adventurers, artists, dreamers, old wise man, technologists, unemployed, little witches and yuppies. *International Review of Education*. 40 (3-5): 383–393.
- HUBERMAN, M. (1979). Live and Learn: A review of recent studies in lifelong learning. *Higher Education*. 8: 205–215.
- HUMMEL, C. (1977). *Education today for the world of tomorrow*. Paris: UNESCO.
- ILLICH, I. (1972). *Dole škole*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće Duga.
- ILLICH, I., VERNE, E. (1976). *Imprisoned in the global classroom*. New York, London: Writers and Readers Publishing Cooperative Ltd.
- KALLEN, D. (1979). Recurrent Education and Lifelong Learning: definitions

- and distinctions. U: Schuller, T., Megarry, J. (ur.). *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- KRAUS, K. (2001). Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld, W. Bertelsmann VERLAG GMBH & CO. KG. <http://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf>. (pristupljeno 15. rujna 2022.).
- LAWSON, K. (1982). Lifelong Education: Concept or Policy? *International Journal of Lifelong Education*. 1 (2): 97–108. DOI: 10.1080/0260137820010202
- LENGRAND, P. (1971). *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: Narodni univerzitet braća Stamenković.
- LENGRAND, P. (1979). Prospects of Lifelong Education. U: Cropley, A. J. (ur.) *Lifelong Education: A Stocktaking* (28–35). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- LIESSMANN, K. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- MUŽIĆ, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- RUBENSON, K. (2009). Lifelong learning between humanism and global capitalism. U: Jarvis, P. (ur.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (411–422). London, New York: Routledge.
- SUTTON, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. U: Tuijnman, A. (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (27–33). New York: Elsevier Science.
- TIGHT, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: RoutledgeFalmer.
- WAIN, K. (1993a). Lifelong Education: illiberal and repressive? *Educational Philosophy and Theory*. 25 (1): 58–70.
- WAIN, K. (1993b). Lifelong Education and Adult Education – The State of Theory. *International Journal of Lifelong Education*. 12 (2): 85–95.
- WAIN, K. (1985). Lifelong education and philosophy of education, *International Journal of Education*. 4 (2): 107–117.
- WAIN, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Education*. London: Croom Helm.
- WAIN, K. (2012). Coming to Terms with the Learning Society: Between Autography and Politics. U: Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (ur.). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. (227–241). Dordrecht: Springer.

REVIEW AND ANALYSIS OF CRITICISM OF THE CONCEPT OF LIFELONG EDUCATION

Anita LUKENDA

Study of pedagogy, University of Mostar, Mostar

Ana Marija IVELJIĆ

Department of Pedagogy, University of Zadar, Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

*analytical philosophy
of education, critical
pedagogy, lifelong learning,
UNESCO*

The aim of the paper is focused on the review and analysis of criticism directed at the concept of lifelong education developed under the auspices of UNESCO, and refers to its first developmental phase during the 1970s. By working on the documentation, criticisms were singled out that were primarily related to theoretical reflections on the concept and from which characteristics such as the (un)clear definition of lifelong education, the inclusion of unintentional forms of learning, the role of teachers in realizing the concept, etc. come to the fore. Overview of criticisms of the concept it is primarily based on the views of representatives of radical criticism, and then on the criticisms of members of the analytical philosophy of education. As a result, answers to the criticisms expressed by the proponents of the concept of lifelong education are presented. In order to achieve as objective a review and analysis of criticism as possible, critics of the concept of lifelong education of the author, who were also its advocates, were singled out. Radical views on the realization of lifelong education within the framework of the system, as well as the claims of representatives of the philosophy of education on the arbitrary definition and understanding of the concept, stimulated further questions about the elaboration of the concept so that the highest possible level of agreement and common understanding of the goals is achieved in the educational discourse, and consequently, the course of action for the purpose of its implementation. The same is not possible without respecting the existing characteristics of national education systems, which should have as its ultimate goal the creation of assumptions for responding to the educational needs of each individual, and is actually a reflection of the humanistic origin of the concept.