

SO V SLOVENIJI IZPOLNJENI POGOJI ZA AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO?

*mag. Ester
Možina
Andragoški
center Slovenije*

Temeljno izobraževanje prebivalstva v okviru aktivnega državljanstva

UVOD

V izobraževanju odraslih smo v zadnjem desetletju priča povečanemu zanimanju za izobraževanje za državljanstvo na eni strani in temeljno izobraževanje odraslih na drugi. Nobeno od teh področij ni novo, nove so le družbene in politične okoliščine, v katerih se zanimanje za njiju prebujata v imenu teh ali onih interesov. Odgovor na zastavljeno vprašanje zaradi tega nikakor ne more biti enoznačen, odvisen je od teoretičnega zornega kota, iz katerega razlagamo, in od interesa ter naravnosti razlagalca. Opredeljevanje obeh področij je zapleteno, ker sta obe področji zaradi svoje specifične narave podvrženi politični retoriki in splošno razširjenim resnicam, ki zelo vplivajo na izobraževalce in raziskovalce izobraževanja odraslih.

Zagotovo pa iskanje odgovora(ov) na zastavljeno vprašanje še dodatno otežuje dejstvo, da je izobraževanje le eno od področij socializacije in njegov vpliv na posameznika v primerjavi z družino, vrstniki, življenjskim in delovnim okoljem nikoli ni bil povsem raziskan. Vloga izobraževanja za državljanstvo v šoli in zunaj nje je v marsikaterem pogledu omejena, odvisna je od statusa in razvitosti civilne družbe, števila ur, kakovosti učiteljev in vsebine kurikuluma itn. Pred-

vsem pa ni raziskav o tem, koliko izobraževanje za aktivno državljanstvo dejansko pripomore k večji participaciji, dejavnosti, tolerantnosti in koliko so ta znanja ter spretnosti posledica drugih vplivov. Ravno tako ni nobenih trdnih dokazov, da je denimo višja izobrazbena raven in višja raven pismenosti poglavitni dejavnik razvoja bolj demokratičnih in pravičnih družb.¹

Kakorkoli že opredeljujemo temeljno izobraženost prebivalstva, dejstvo je, da kljub velikim prizadevanjem izobraževalcev odraslih, številnim mednarodnim deklaracijam in ukrepom na različnih ravneh pomenijo manj izobraženi in slabo pismeni največji delež prebivalstva tudi v najrazvitejših državah. Ob vstopu v 21. stoletje, za katerega so značilne nove informacijske tehnologije in družbene spremembe ter v katerem imata osrednjo vlogo znanje in človeški kapital, kajti delovna mesta in družbe znanja zahtevajo visoko raven spretnosti in ta raven se bo v prihodnosti le še zviševala, se lahko upravičeno sprašujemo, kako vključiti v izobraževanje množice tradicionalnih nedejavnih odraslih in kakšno naj bo to izobraževanje.

Eno ključnih vprašanj za izobraževalce odraslih je, kako zvišati raven temeljnega znanja in usposobljenosti prebivalstva do ravni, ki omogoča aktivno državljanstvo. In to v okoliščinah, v katerih ni zadostnih socialnih niti ekonomskih spodbud in podpore (razen de-

klarativnih) za manj izobražene odrasle, ki bi omogočale nenehno rabo pisnih spretnosti pri manj izobraženih odraslih in s tem njihovo ohranjanje ter razvijanje. Ključno vprašanje je, kakšno znanje, spretnosti, stališča in vrednote so potrebni, da posameznik lahko bolj ali manj uspešno deluje kot državljani v parlamentarni demokraciji.

V okviru državljanstva presojamo temeljno izobraževanje odraslih z dveh vidikov:

- pri prvem lahko presojamo, ali temeljno izobraževanje pripomore k aktivnemu državljanstvu oziroma ali je zadosten temelj za aktivno državljanstvo;
- pri drugem pa gre za aplikacijo koncepta državljanstva v izobraževanju, pri čemer je državljanstvo temelj zagotavljanja socialnih storitev (na primer pravice do izobraževanja, dela, socialne varnosti).

S teh vidikov sta izpeljani dve vodilni tezi, v zvezi s katerima poteka razprava v tem pri-
spevku, in sicer:

- splošno-izobraževalni standard, ki je opredeljen v Sloveniji kot temeljni (uradno je ta temelj končana osnovna šola), ne daje zadostne osnove za aktivno državljanstvo, ker vpliva na pripravljenost za učenje v različnih življenjskih obdobjih, torej tudi za državljansko izobraževanje, zato je treba ta standard ponovno opredeliti;
- če je ena od osnovnih državljanskih pravic pravica do (temeljne) izobrazbe in te pravice posameznik iz objektivnih razlogov ne more uveljavljati, lahko v tem okviru govorimo o izobrazbeni prikrajšanosti/deprivaciji² in o kršenju osnovnih državljanskih pravic.

Slovenski izobraževalni standard ne daje zadostne osnove za aktivno državljanstvo.

Pri dokazovanju postavljenih tez sta pojma temeljno izobraževanje odraslih in aktivno

državljanstvo opredeljena in postavljena v domače razmere. V prispevku nikakor ni dokončnih odgovorov, problemi so osvetljeni le iz različnih zornih kotov in nekatera ključna vprašanja ostajajo nerešena. Kot se je izrazil Bourdieu (1971, 195): »Realnost ni absolutna, odvisna je od skupine, ki ji pripadamo.« Pri izobraževalnih možnostih za manj izobražene odrasle je zelo pomembno, s katero realnostjo se ukvarjamo.

DRŽAVLJANSKA PRAVICA DO TEMELJNE IZOBRAZBE

V Sloveniji je z ustavo zagotovljena pravica do temeljnega splošnega izobraževanja vsakemu državljanu (»Osnovno šolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev.«, Ustava RS). Naloga države je, da te pravice zagotavlja. To je družbeno sprejemljiv minimum splošne izobrazbe, ki je določen z obvezno osnovno šolo in ga lahko imenujemo »državljska pravica do temeljne izobrazbe«. Vsak član skupnosti ima pravico, da doseže ta temelj v kateremkoli obdobju svojega življenja. S tem je zagotovljena temeljna enakost državljanov v zvezi z izobraževanjem. V tem pogledu lahko presojamo, ali lahko državljani to pravico enakopravno uveljavljajo. Prej pa je treba opredeliti koncept državljanstva kot temelja za zagotavljanje državljanskih pravic.

Državljanstvo je silno sporen koncept, ker se merila za njegovo rabo nenehno spreminjajo in razhajajo. Do razhajanja prihaja, ker koncept obsega nekatera temeljna politična vprašanja, kot so državljanske, politične in socialne pravice, socialna pravičnost, dolžnosti državljanov, princip enakosti, pojmovanje demokracije in civilne družbe. To so vprašanja, na katera ni mogoče dati dokončnega racionalnega odgovora, niti za potrebe državljanstva niti za umestitev temeljnega izobraževanja odraslih. Povsem

razumljivo je, da je razumevanje državljanstva lahko povsem drugačno v različnih kulturah in okoljih. Najsplošnejše pojmovanje državljanstva obsega dva vidika: prvi se nanaša na osebo, ki je član skupnosti ali države, drugi pa na pravice in dolžnosti, ki jih ima ta oseba kot član skupnosti. Zanima nas predvsem slednji vidik, ki predpostavlja, da posameznik ni le pasiven član skupnosti, temveč »oseba, ki ima pravno določene pravice in dolžnosti, je opremljena z znanjem o javnih zadevah, s stališči do družbene ureditve in s spretnostmi za sodelovanje v politični areni« (Heather, 1990).

Najsplošnejši cilj izobraževanja za državljanstvo je spodbuditi dejavno participacijo državljanov v civilni družbi in v političnem odločanju v oblikovani demokraciji. V tej opredelitvi se vidi sestavljenost koncepta: na eni strani je politični okvir s svojimi normami in institucijami, na drugi pa posameznik s svojimi interesi in potrebami. Ta prepad med državo in posameznikom naj bi premoščalo državljanstvo, pomenilo naj bi »zgodovinski pakt med posameznikom in državo«, v ožjem pomenu pa naj bi se nanašalo na »integracijo posameznika v politični sistem in participacijo državljanov v pravnih institucijah in v nenehni participaciji posameznikov v upravljanju družbenih zadev« (Birzea, 1996).

Državljanstvo je predvsem politični koncept, ki obsega državno (politika, zakonodaja) in kolektivno raven (skupine, organizacije). Nanaša pa se na področje posameznikovega javnega delovanja, na katerem naj bi uveljavljal svoje pravice in interese v procesu demokratičnega odločanja in izpolnjeval dolžnosti (individualna raven). Od posameznika je odvisno, ali bo politično deloval ali ne. V demokratični družbi posameznik ne more biti prisiljen, da dejavno sodeluje. Prav zato

imata informiranje in izobraževanje pomembno vlogo, ker sta lahko posamezniku v pomoč, da se odloči, ali je v njegovem interesu, da dejavno sodeluje ali ne.

V literaturi je ena od najbolj avtoritativnih opredelitev državljanstva v sodobnih industrijskih demokracijah opredelitev T. H. Marshalla iz leta 1950, po kateri je »državljanstvo status, ki je dodeljen vsem tistim, ki so člani skupnosti« (Demaine, 1996, 67). Vsi, ki imajo ta status, so enaki v pogledu pravic in dolžnosti, na podlagi katerih je ta status dodeljen. Univerzalnih načel, ki bi določala, kaj naj bi te pravice in dolžnosti zajemale, ni, vendar družbe, v katerih je državljanstvo razvijajoča se institucija, ustvarjajo podobo idealnega državljanstva, ki naj bi se ji približali. Prizadevajo si opredeliti popolnejšo stopnjo enakosti in obogatitev statusa. Državljanstvo obsega neposredno članstvo v skupnosti svobodnih ljudi, ki imajo enake pravice in jih ščiti skupna zakonodaja. Državljske pravice obsegajo socialne (socialne pravice in varnost), politične (sodelovanje v demokratičnem odločanju) in družbene (pravna osnova, ki zagotavlja osebno posameznikovo svobodo) pravice. Marshallova opredelitev je sprejemljiva zato, ker predpostavlja, da so članstvo v skupnosti, pravice in dolžnosti že dokončne značilnosti državljanstva, ne da bi se ukvarjal s tem, kako naj bo opredeljeno članstvo v skupnosti, katere so specifične pravice in dolžnosti, ki jih obsega, kdo naj bo izločen, katere vrste pravic naj imajo državljani, ali je participacija v demokratičnem odločanju pravica ali dolžnost in ali so dolžnosti državljanov brezpogojne.

Državljanstvo kot temelj za zagotavljanje socialnih storitev je privlačno iz dveh razlogov: prvi je njegova egalitarna narava, kajti izenačuje dostopnost do storitev in možnost plačila zanje, drugi pa, da te storitve, ki jih država zagotavlja na ravni pravic, niso za posameznike stigmatizirajoče. Na področju

Temeljno izobraževanje je državljanska pravica.

področju izobraževanja pa koncept državljskih pravic dejansko pomeni, da država zagotavlja uresničevanje državljske pravi-

ce do temeljnega izobraževanja, še zlasti za najbolj ranljive skupine prebivalstva. Pri zviševanju ravni temeljnega znanja in usposobljenosti odraslih gre za zmanjševanje, odpravljanje in preprečevanje družbene zapostav-

ljenosti nekaterih skupin prebivalcev.

Aplikacija državljanstva na področje izobraževanja je deloma problematična:

- pravica do izobrazbe do meja posameznikovih možnosti je pravzaprav neuresničljiva, kajti izobraževanje pripravlja posameznike za različne poklice in izobrazbene strukture, deloma pomeni državljanska pravica do izobraževanja »enako pravico biti priznan kot neenak«;
- poleg tega državljanska pravica do izobraževanja pomaga vzdrževati druge vrste neenakosti: to pomeni, da ni več ukrep za zagotavljanje enakosti v pogledu zmanjševanja družbenih neenakosti oziroma da celo povečuje neenakost s tem, ko vpliva na posameznikovo zmožnost za uporabo določenih storitev (na primer materialno pomanjkanje ima velik vpliv na šolanje otrok);
- državljanska pravica do temeljnega izobraževanja se zrcali tudi v državljski dolžnosti, kajti to ni le dostopno, temveč je tudi obvezno; pri tem se kaže dvojni učinek državljskih pravic; to, da je temeljno izobraževanje obvezno, pomeni, da ni le v posameznikovo korist, temveč je »biti izobražen in civiliziran« socialna dolžnost; tako se državljske pravice zrcalijo v državljskih dolžnostih; uporaba »državljske pravice« kot opravičilo, da izobraževanje zagotavlja država, kaže, da je izobraževanje dobrina, ki ima intrin-

zično vrednost (nesmiselno bi bilo razpravljati o tem, da ima vsakdo pravico do nečesa, kar ni vredno imeti); to, da je temeljno izobraževanje izpeljano kot obvezno, kaže, da njegova intrinzična vrednost ni samoumevna za vse državljane.

Ilich tudi ugotavlja, da koncept državljskih pravic v zvezi z izobraževanjem ne spreminja ali vpliva na strukture neenakosti: ukrepi so lahko posamezniku v pomoč, da je uspešen v izobraževalnem sistemu in da tako spremeni svoj položaj v poklicnem sistemu, blaginjo in družbeno moč, s katerimi je izobraževalni sistem povezan, vendar pa ti ukrepi nimajo nobenega vpliva na spreminjanje teh struktur (v: Giddens, 1997).

V novejši literaturi so celovitejšje opredelitve koncepta aktivnega državljanstva. Veldhuis je, nedvomno izhajajoč iz Marshallove opredelitve, izpeljal štiri dimenzije državljanstva, povezane s štirimi področji družbenega delovanja (Veldhuis, 1997):

- politična dimenzija (politično državljanstvo) obsega politične pravice in dolžnosti v skladu z politično ureditvijo;
- socialna dimenzija (socialno državljanstvo) se nanaša na odnose med posamezniki v družbi in zahtevo po lojalnosti in solidarnosti;
- kulturna dimenzija (kulturno državljanstvo) zadeva zavest o skupnih kulturnih in civilizacijskih pridobitvah;
- ekonomska dimenzija (ekonomsko državljanstvo) se nanaša na posameznikov odnos do dela in trga storitev, pravico do dela in določen eksistenčni minimum.

V tej opredelitvi gre za nekakšno operacionalizacijo koncepta državljanstva, ki je lahko podlaga za presojo vprašanja, ali je temeljno izobraževanje odraslih zadostna osnova za aktivno državljanstvo, ki obsega štiri dimen-

zije: politično, ekonomsko, kulturno in socialno in dejansko pomeni štiri področja človekovega delovanja. Aktivno državljanstvo torej pomeni dejavno participacijo odraslega na teh področjih. Približno tako celovito je opredelil državljanstvo tudi Freire v enem svojih zadnjih intervjujev, in sicer kot »izražanje človeka kot posameznika v kontekstu države« (Stromquist, 1997, 217).

TEMELJNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Pojem temeljno izobraževanje odraslih je povezan s pojmom temeljna izobrazba in temeljno znanje ter usposobljenost. Pri nas s »temeljno izobrazbo« označujemo znanje in spretnosti, ki so enakovredni standardom znanja uspešno končane osnovne šole. Pomemben vir za pridobitev tega znanja je program osnovne šole. V razvitih državah pomeni temeljna izobrazba standard uspešno končanega izobraževanja na srednji stopnji (ZDA, Kanada, nekatere evropske države). Drugje uporabljajo izraz temeljno izobraževanje odraslih (angl. adult basic education) kot sopomenko za programe opismenjevanja, temeljno znanje in spretnosti (angl. basic skills), obsegajo pa obvladovanje branja, pisanja, računanja in nekaterih socialnih spretnosti do ravni, potrebne za uspešno delovanje v družbi.

Raziskave v tujini in pri nas so pokazale, da temeljna izobrazba, kot je opredeljena, ne zadošča za to, da bi se odrasli lahko učili vse življenje, v različnih okoliščinah, za različne življenjske in delovne vloge. Namreč, pozabljanje šolskega znanja je hitrejšo pri osebah z nižjo stopnjo izobrazbe – do 10 let šolanja (Drofenik, 1999). Razlog za to ni le nizka stopnja izobrazbe (znanje, ki ga zagotavlja ta stopnja izobrazbe, ni zadosti trajno in univerzalno), marveč tudi način življenja:

- slabo izobraženi odrasli pogosto živijo in

delajo v razmerah, v katerih tega znanja ne morejo uporabljati in razvijati (pisne spretnosti so kot mišice, če jih namreč ne uporabljamo, zakrtnijo);

- manj možnosti za udeležbo v izobraževanju (za to so lahko subjektivni ali objektivni razlogi);
- nerazvito in nespodbudno socialno ter ekonomsko okolje.

Vsi ti razlogi vodijo v »funkcionalno nepismenost«,³ kar poenostavljeno pomeni, da posamezniki sicer imajo določeno znanje/usposobljenost, ne znajo pa ga uporabljati v znanih ali neznanih okoliščinah. Zato smo se na Andragoškem centru Slovenije lotili opredeljevanja »temelnega znanja in usposobljenosti«, ki bi presegala ta nezadostni standard.

V dokumentih mednarodnih organizacij je mnogo pogostejša opredelitev, kaj je namen temeljnega izobraževanja odraslih, kot pa to, kaj ta pojem obsega. Iz strategije vseživljenjskega učenja (OECD, 1996) je razvidno, da je temeljno znanje in usposobljenost nujna podlaga, ki omogoča:

- vključevanje posameznika v nadaljnje izobraževanje skozi vse življenje in v različnih okoliščinah;
- ohranjanje in razvijanje znanja in usposobljenosti; in sredstvo:
- ki omogoča učenje skozi vse življenje;
- večjo mobilnost na trgu delovne sile;
- aktivno državljanstvo.

Enotne opredelitve pojma temeljnega znanja in usposobljenosti ni niti v literaturi niti v praksi, odvisna je od družbenih in kulturnih razmer. Zato za pojasnitev povzemamo opredelitve mednarodnih organizacij, dokumentov mednarodnih konferenc in na koncu še opredelitev v Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (Drofenik, 1999) ter opredelitve temeljnega znanja in usposobljenosti izvedencev z različnih področij.



Dolgoročen vpliv na pridobitev temeljnega znanja in usposobljenosti pri otrocih, mladih in odraslih imajo družina, osnovno in srednje izobraževanje ter povezovanje in partnerstvo med izobraževalnimi, socialnimi, kulturnimi, zaposlovalskimi ter volonterskimi agencijami na lokalni, regionalni in državni ravni. Od tod tudi nujnost spreminjanja izobraževalnih sistemov (OECD, 1996, str. 13, 99 in 120).

Tudi barcelonska deklaracija poudarja vlogo partnerstva na različnih ravneh in spremenjeno vlogo različnih organizacij pri razvijanju izobraževanja odraslih v konceptu izobraževanja skozi vse življenje. Deklaracija poudarja osrednjo vlogo, ki jo ima temeljno izobraževanje pri učenju skozi vse življenje, preprečevanju izključevanja prebivalstva ter pri zagotavljanju participacije pri sooblikovanju prihodnosti, varstva okolja, socialnega razvoja, zagotavljanja primernih bivalnih in

prehrabnih razmer ter graditvi kulture miru in demokracije (Barcelona, 1996).

Na svetovni konferenci o izobraževanju odraslih leta 1997 v Hamburgu (Confintea) so po posebnih tematskih področjih obravnavali temeljno znanje in usposobljenost, in sicer:

- temeljno izobraževanje kot podlaga za vseživljenjsko učenje (tema št. 3 – Zagotavljanje univerzalne pravice do pismenosti in temeljne izobrazbe);
- univerzalna pravica vseh ljudi do izobraževanja kot sredstva za aktivno državljanstvo in participacijo v družbi (tema št. 8);
- temeljne splošne generične spretnosti so tudi predmet tematskega področja, ki obravnava učenje odraslih in spreminjanje se svet dela (tema št. 5).

Iz opredelitev v mednarodnih dokumentih in organizacijah lahko med drugim tudi poznamo, da temeljnega znanja in usposob-

ljenosti odraslih ter sposobnosti uporabe v znanih in novih okoliščinah dejansko ne moremo meriti z leti šolanja ali stopnjo dosežene izobrazbe. Kljub temu pa je treba določiti sprejemljive stopnje pridobivanja znanja v izobraževalnih programih za odrasle, izboljšati ali vpeljati sisteme ugotavljanja ali potrjevanja znanja (Jomtien, Izobraževanje za vse 1990) ter razvijati možnosti za učenje za vse in vse življenje (Barcelona, 1996). Te možnosti lahko izrabijo samo tisti, katerih temeljno znanje je uporabno kot sredstvo za učenje in kot podlaga za pridobivanje, ohranjanje in razvijanje znanja ter usposobljenosti v skladu s potrebami posameznika in nenehno spreminjajočega se okolja.

Skupina raziskovalcev izobraževanja odraslih, ki sodelujejo v Unescovem projektu ALPHA 96 (Hautecoeur, 1996), zagovarja povsem drugačen pristop k temeljnemu izobraževanju odraslih in pismenosti. Avtorji dokazujejo, da se pojem »temeljno izobraževanje odraslih in temeljno znanje in usposobljenost« vse pogostejše pojavlja v strokovni literaturi, v pomembnih mednarodnih dokumentih in politični retoriki tistih, ki odločajo, ter da je le nadomestil pojem pismenost. Hautecoeur meni, da sprememba v terminologiji izraža spremembe v rabi in praksi na razdrobljenem področju izobraževanja odraslih. Na to spremembo vplivata dogajanje v gospodarstvu in prioritetni položaj, ki ga imata v gospodarstvu delo in zaposlovanje. Pojem opismenjevanje uporabljajo politiki, strokovnjaki in skupine pritiska in ni nikoli postal del besedišča ljudi, ki jim je namenjeno. Uporablja se v normativnem pomenu: tako kot formalno šolanje je socialno konstruiran in institucionalizirano izobraževanje lahko vodi le v šolanje, k družbeno priznanim spretnostim in v zaposlitev oziroma omogoča mobilnost na trgu dela.

Podobno je tudi temeljno izobraževanje odraslih pogosto ločeno od šolskih formalnih programov izobraževanja in usposabljanja, ki jih zagotavlja država, in omejeno na

zasebne ali prostovoljske organizacije. Ti izvajajo temeljno izobraževanje odraslih za »izključene« skupine prebivalstva, da bi spremenile njihovo identiteto in jim ponudile drugo možnost na podlagi instrumentalnih ciljev socializacije, zaposlitve, povečanja zaposljivosti, prilagodljivosti in fleksibilnosti na trgu dela. Namen izobraževanja in usposabljanja tako ni bogatenje kulturnega kapitala, temveč

povečevanje ekonomske rasti in zniževanje stroškov za socialne transferje. Ta radikalna kritika prevladujoče prakse temeljnega izobraževanja in opismenjevanja je pripeljala do razumevanja temeljnega izobraževanja v antropološkem smislu, pri čemer »temeljno« nima običajnega pomena »osnovne ali začetne spretnosti« z vidika dominantne ideologije, na kateri bi temeljil izobraževalni kurikulum in ki bi pomenil edino možnost za vse družbene skupine. Temeljno izobraževanje je torej razumljeno kot »struktura za osvajanje in prenašanje znanja, kot spretnost, lastna družbeni skupini, ki oblikuje svojo identiteto in se spreminja v sodelovanju z drugimi kulturami in nešteti individualnimi voljami« (Hautcoeur, 1996).

V Sloveniji sta temeljno znanje in usposobljenost opredeljena za potrebe programov opismenjevanja odraslih in v Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (NPIO).⁴ V programih opismenjevanja⁵ sta temeljno znanje in usposobljenost opredeljena kot »temeljno znanje in spretnosti na področju branja, pisanja, računanja in socialne komunikacije na ravni, ki omogoča dejavno vlogo odraslega v življenjskem in delovnem okolju in omogoča nadaljnje učenje« (Program UŽU, 1995).

Temeljno izobraževanje bi moralo služiti bogatenju kulturnega kapitala.

Nacionalni program izobraževanja odraslih (NPIO) opredeljuje temeljno znanje in usposobljenost kot:

- minimalni pogoj za posameznikovo nadaljnje izobraževanje skozi vse življenje in v različnih okoliščinah, tudi za ohranjanje in razvijanje znanja in usposobljenosti;
- sredstvo, ki omogoča posamezniku večjo mobilnost na trgu delovne sile in aktivno državljanstvo.

Od ravni temeljnega znanja in usposobljenosti je zelo odvisno, koliko se bo posameznik pripravljen učiti in izrabiti možnosti – bodisi priložnosti družbe, podjetja ali izobraževalne ustanove bodisi možnosti v življenju – za to, da se bo učil vse življenje. Med odrasle brez temeljnega znanja in usposobljenosti so uvrščene:

- osebe, ki imajo nedokončano ali končano osnovno šolo;
- nižjo poklicno izobrazbo (nekdanji skrajšani program).

Domneva pa se, da najdemo med odraslimi brez temeljnega znanja in usposobljenosti odrasle s končano poklicno ali srednješolsko izobrazbo, ki so zaradi načina življenja in pomanjkanja možnosti za izobraževanje pozabili znanje, potrebno za vključevanje v nadaljnje izobraževanje, ohranjanje zaposlitve in dejavnost v življenjskem okolju.

NPIO določa cilje, prednostna področja in dejavnosti, potrebne za doseganje ciljev, ter finančna sredstva za dolgoročni razvoj izobraževanja odraslih. Zviševanje ravni temeljnega znanja in spretnosti v Sloveniji je v NPIO določeno kot eno od prednostnih področij (v sklopu drugega prednostnega področja: izobraževanje za zviševanje izobrazbene ravni odraslih); drugi operativni cilj določa, da bodo polovici (v nižji različici tretjini) prebivalstva, starega od 15 do 49 let, brez temeljnega znanja in usposobljenosti zagotovljene možnosti za izobraževanje za pridobivanje, obnavljanje in razvijanje te-

meljnega znanja ter spretnosti in pridobitev nižje poklicne izobrazbe (Drofenik, 1999, 332–333).

Pri konceptualizaciji temeljnega znanja in usposobljenosti so pomagali tudi izvedenci različnih družboslovnih področij; večina se strinja, da je opredelitev povezana s človekovo dejavnostjo na področju dela, zasebnega življenja in družbenega življenja. Značilnosti temeljnega znanja in spretnosti so:

- precejšnja univerzalnost;
- logično-vsebinska povezanost in neodvisnost;
- širši spoznavni, splošni kulturni, humanistični in filozofski pomen;
- trajnost (dinamika spreminjanja in staranja je počasnejša);
- da niso konstantni, temveč se razširjajo;
- da funkcionirajo kot predpostavka.

Seveda je to minimalna konceptualna opredelitev, pri operacionalizaciji tega koncepta so imeli strokovnjaki zelo različno mnenje. Standard temeljnega znanja in usposobljenosti bi moral biti opredeljen na državni ravni, odločitev o tem pa je strokovne in politične narave. Pozornost izobraževalcev odraslih in raziskovalcev je namreč usmerjena v ugotavljanje pisnih spretnosti in pismenosti, ki ni »funkcionalna«. Pozabljajo pa, da je določena raven izobraženosti in pismenosti, torej tudi neizobraženosti in slabe pismenosti, »funkcionalna« za sedanjo družbeno in tehnološko delitev dela.

IZOBRAŽENOST ODRASLIH IN VKLJUČENOST V IZOBRAŽEVANJE

Trditve, da temeljna izobrazba, kot je v Sloveniji opredeljena, ne zadostuje za dejavno državljanstvo in učenje skozi življenje, lahko ponazorimo s podatki o vključenosti odraslih v izobraževanje. Problem je opredeljen z

vidika temeljne izobrazbe in temeljnega znanja ter usposobljenosti.

Izobraženost prebivalstva in vključenost v izobraževanje

Slovenija se srečuje z resnim problemom neustrezne izobraženosti prebivalstva, pri čemer se kaže razvojni zaostanek Slovenije v primerjavi z drugimi državami. Izobrazbena struktura je neugodna predvsem zaradi vznožja izobrazbene piramide. Podatki kažejo, da je izobrazbena struktura odraslih v Sloveniji slaba in da se tisti, ki imajo končano osnovno šolo ali manj, tudi najmanj izobražujejo. Tudi po vključenosti odraslega prebivalstva v izobraževanje je Slovenija na repu razvitejših evropskih držav. Čim višja je raven izobrazbe, tem zanesljiveje se ljudje izobražujejo.

Po podatkih iz popisa leta 1991 je bilo pri prebivalstvu, starem več kot 15 let, še vedno skoraj 48 odstotkov takih, ki so imeli končano osnovno šolo ali manj, kar pomeni približno 700.000 ljudi, od tega polovica stara več kot 50 let. V zvezi s to številko je zgovoren podatek, da se v programe osnovne šole za odrasle vsako leto vključi od 2.000 do 2.500 odraslih (Drofenik, 1999).

Če vzamemo povprečno trajanje šolanja kot kazalec ravni izobraženosti prebivalstva, ugotovimo, da zaostajamo v izobraženosti prebivalstva, starega 15 in več let, za drugimi evropskimi državami: izračunano povprečje za leto 1996 je bilo 9,6 leta. Najslabša izobrazbena struktura je znotraj celotne populacije, v kateri je povprečno šolanje na ravni dveletne poklicne šole, najboljša pa med delovno aktivnimi s povprečnim šolanjem na ravni triletnih šol. Izobrazbena struktura brezposelnih je med obema (Bela knjiga, 1995).

Raziskave v tujini in pri nas kažejo, da se ti-

sti odrasli, ki so najmanj izobraženi, ne vključujejo v formalne in neformalne oblike izobraževanja. Torej ne izrabijo možnosti, da bi pridobljeno znanje obnovili ali pridobili novega. Raziskava s konca 80. let je pokazala, da se 62,4 odstotka odraslih v Sloveniji ne vključuje v formalne ali neformalne oblike izobraževanja, med njimi pa je največ takih z nedokončano ali končano osnovno šolo (Jelenc, 1987). Zgovoren je podatek, da ostajajo najslabše izobraženi ravno tisti, ki bodo še leta vključeni v delovno sposobno prebivalstvo, predvideva pa se, da zaradi takšne izobrazbe večino časa kot neaktivno delovno sposobno prebivalstvo. Udeležba in dejavnost odraslih v izobraževanju je statistično večja pri osebah z naslednjimi značilnostmi: moški, starost do 40 let, srednja (4-letna) ter višja in visoka izobrazba, zaposleni predvsem na vodstvenih in vodilnih položajih in z nadpovprečnim dohodkom.

Izobraženost slovenskega prebivalstva je torej slaba, z visokim deležem izobrazbenih stopenj, ki so v spodnjem delu izobrazbene piramide. Neustrezna izobraženost pa zmanjšuje pripravljenost odraslih, da bi se vključevali v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Razloge za to bi lahko razvrstili v tri skupine:

- v prvi so tisti, ki izhajajo iz neustreznosti izobraževalnih programov (programi ne izhajajo iz potreb odraslih, niso usmerjeni k udeležencem, prožni, ne nastajajo v sodelovanju z udeleženci) in neustreznega stanja v izobraževanju na splošno (neprimerne strategije vključevanja odraslih v izobraževanje, neprimerna pomoč in svetovanje pri učenju);
- v drugi skupini so razlogi zunaj samega področja izobraževanja (socialno-eko-

Slovenija po izobraženosti prebivalcev zaostaja za povprečjem razvitih držav Evrope za približno 10 let.



nomski položaj ljudi, organizacija in spremembe v gospodarskem in družbenem razvoju;

- različni subjektivni razlogi (Drofenik, Možina, 1995).

**Manj (formalno)
izobraženi odrasli
se učijo »po svoje«.**

Po drugi strani pa to ne pomeni, da se manj izobraženi odrasli ne učijo. Novejše antropološke in sociološke raziskave so pokazale ravno nasprotno: da učenje v življenju manj izobraženih odraslih poteka na številnih področjih in na različne načine, ki so manj formalni, zato jih formalne izobraževalne institucije ne upoštevajo in jih podce-

njujejo. Velikokrat ostanejo ti načini učenja pri teh skupinah prebivalstva skriti, kajti večina raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju jih s svojim instrumentarijem ne odkrije, ker sprašujejo po formalnem izobraževanju ali pa po ustaljenih oblikah neformalnega izobraževanja. Ravno tako so nekatere raziskave z veliko gotovostjo potrdile, da manj izobraženi odrasli cenijo izobrazbo (Quigley, 1997).

Izobrazba pa ni le dejavnik gospodarskega razvoja, temveč tudi determinanta družbenega položaja ljudi, torej tudi vir za zagotavljanje zaposlenosti, gmotnega položaja in boljših bivalnih razmer. V razmerah hitrega tehničnega in tehnološkega razvoja ter družbenih sprememb postajata znanje in usposobljenost ključna dejavnika gospodarskega razvoja in konkurenčne sposobnosti držav ter duhovne blaginje ljudi. Podatki OECD kažejo med drugim tudi:

- da je med ravno izobrazbe in zaposljivostjo močna pozitivna zveza, ne glede na to, kakšna je stopnja brezposelnosti ali koliko novih delovnih mest se ustvarja v določenem času in prostoru;
- pri povečanju brezposelnosti in naraščajočem številu delovnih mest, ki zahtevajo večjo usposobljenost, so zaposleni z nižjo izobrazbo še posebej ogroženi;
- močna pozitivna povezanost je tudi med izobrazbo in plačami zaposlenih, ne glede na družbeno-gospodarski sistem ali stopnjo gospodarske razvitosti.

Nekatere razvite evropske države, ZDA in Kanada so že pred desetletjem spoznale pomen temeljne splošne izobrazbe in dvignile splošnoizobraževalni standard na končano 4-letno srednjo šolo. Heather celo ugotavlja, da je učinkovito državljanstvo dejansko odvisno od števila vključenih v srednješolske programe, poleg tega pa tudi od razširje-

nosti javnih medijev, interesnih združenj in skupin v civilni družbi (Heather, 1990).

Temeljno znanje in usposobljenost ter vključenost v izobraževanje

Povprečno trajanje šolanja in dosežena izobrazbena raven sta le eden od načinov prikazovanja izobrazbenega kapitala. S temi kazalci hipotetično prikažemo znanje in usposobljenost populacije in pri tem predpostavimo, da sta ostala na enaki stopnji ne glede na to, koliko let je minilo od končane formalnega izobraževanja. Iz izkušenj vemo, da to znanje in usposobljenost nikakor ne moreta biti enaka, kajti odrasli se učimo na podlagi izkušenj v delovnem in življenjskem okolju, različnih oblik neformalnega učenja itd. Raven našega znanja in usposobljenosti se tako z leti lahko zvišuje ali pada. Šola nam torej daje določeno formalno pismenost. Pri nas in v tujini pa ugotavljamo, da je za delovanje v družbi potrebna »funkcionalna pismenost«.

Številne raziskave v svetu kažejo na močno povezanost med izobraženostjo, pismenostjo in udeležbo odraslih v izobraževanju. Dopolnilne podatke o tem, kakšno je dejansko temeljno znanje prebivalstva, nam ponujajo raziskave, kot je mednarodna raziskava pismenosti odraslih. Omenim naj mednarodno raziskavo pismenosti odraslih,⁶ v kateri sodeluje tudi Slovenija (podatke pričakujemo konec tega leta). Raziskava je bila prvič opravljena leta 1994 in je pokazala med drugim tudi tesno povezanost med pismenostjo odraslih in njihovo udeležbo v izobraževanju oziroma pripravljenostjo za učenje. Pismenost v raziskavi seveda ni opredeljena s trajanjem šolanja, temveč kot »sposobnost iskanja in razumevanja informacij iz pisnih virov in uporaba pisnih spretnosti v življenjskem in delovnem okolju« (Literacy Skills for the Knowledge Society, 1997). V raziskavi so na reprezentativnem vzorcu prebivalcev

z nacionalnimi preskusi ugotavljali pismenost na treh področjih: besedilnem, računskem in dokumentacijskem področju pismenosti. Nacionalni preskusi pomenijo prvo objektivno ugotavljanje pismenosti populacije. Raziskava je med drugim potrdila, da na pismenost posameznika vplivajo njegov socialno-ekonomski položaj, izobrazbeni dosežki in izkušnje pri delu. Poleg tega ima pismenost velik vpliv na:

- na motiviranost za nadaljnje izobraževanje in
- izrabo možnosti, ki jih ponuja okolje, za pridobivanje novega znanja, spretnosti, razvijanje vrednot.

Nesporno je, da so slabo izobraženi odrasli na robu sveta tiskanih informacij. Glede na strukturo možnosti za branje in pisanje v njihovem neposrednem okolju je malo možnosti, da bi postali redni bralci iz navade, torej tudi dejavni državljani. Hourigan trdi, da je glede na sedanje strukture neenakosti zelo verjetno, da bodo tudi tisti, ki obvladujejo pisne spretnosti, ostajali na robu družbe, če so revni. Pismenost pač ni avtonomna spretnost, ki jo posameznik pridobi neodvisno, temveč je tesno povezana s kulturnim okoljem in prakso oziroma je njihova posledica (Stromquist, 1997).

Države, ki so sodelovale v mednarodni raziskavi pismenosti, so na osnovi njenih izsledkov in podatkov o izobrazbeni strukturi izračunale potrebe po izobraževanju. Pri tem so se pokazale velike razlike – če so izračunane na osnovi izobrazbenosti prebivalstva, so precej manjše, kot pa potrebe, izračunane na osnovi rezultatov testiranja –, v Kanadi so skoraj trikrat večje, v Nemčiji skoraj petkrat, v ZDA pa več kot petkrat. Izjema je Švedska – med izračunavanjem po eni in drugi metodi je le 10 odstotkov razlike (Drofenik, 1999, str. 300). Izsledki raziskave pismenosti in vključenosti odraslih v izobraževanje nam bodo pokazali, kolikšna je diskrepanca med potrebami po izobraževanju odraslih, izračunanimi na osnovi dosežene

izobrazbe, in tistimi, izračunanimi na osnovi dosežkov na testu pismenosti v Sloveniji.

TEMELJNO ZNANJE IN USPOSOBLJENOST ZA AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO

Če torej razumemo aktivno državljanstvo tako široko, kot ga opredeli Veldhuis, in pri tem upoštevamo podatke o izobraženosti in vključenosti v izobraževanje odraslega prebivalstva v Sloveniji, lahko ugotovimo, da je glede na delež odraslih v Sloveniji brez temeljne izobrazbe in usposobljenosti skoraj polovica odraslega prebivalstva Slovenije izobrazbeno prikrajšana ali deprivirana (prikrajšana za dobroto, ki jo je vredno imeti). Prebivalci, ki imajo temeljno izobrazbo, manj sodelujejo na nekaterih ključnih družbenih področjih. Verjetno toliko ne pretiravamo, če rečemo, da skoraj polovica slovenskega prebivalstva nima temeljnega znanja in usposobljenosti za aktivno državljanstvo – to je za dejavno sodelovanje v političnih, družbenih, ekonomskih in kulturnih procesih. Seveda je to zelo groba ocena, ki si jo lahko privoščimo, ker o tem nimamo povsem zanesljivih podatkov.

Če država ne zagotavlja možnosti za vključevanje večjega števila odraslih brez temeljne izobrazbe v programe za zviševanje splošne temeljne izobrazbe oziroma za zviševanje temeljnega znanja in usposobljenosti (pomanjkanje ustreznih programov, finančnih spodbud ipd.), s tem krši osnovne državljske pravice do temeljne izobrazbe. Sklepamo lahko tudi, da je takšna množica manj izobražene delovne sile v tem trenutku za državo najbrž funkcionalna, saj pomeni poceni delovno silo. Ni pa to dopustno z vidika izobraževalnih možnosti, ekonomske enakosti in socialne pravičnosti.

V Sloveniji postavlja Nacionalni program izobraževanja odraslih strokovni in sistemski okvir za povečevanje temeljnega znanja in usposobljenosti prebivalstva. Ustrezna raven znanja in usposobljenosti je prvi pogoj za uvajanje sistema učečega se posameznika,

učeče se organizacije in učeče se skupnosti ter družbe. »Pomanjkanje tega znanja vodi v popolno izključenost in bedno življenje posameznikov na eni strani, na drugi strani pa pomeni izgubljen potencial, ki potrebuje čedalje več javnih virov za pasivne ukrepe pomoči in tako zmanjšuje možnosti za dejavno urejanje socialnih stisk« (Drofenik, 1999, 332). Nacionalni program vsebuje dve poglavitni okoliščini, ki v nasprotju z dosedanjimi ukrepi pomenita nove možnosti za vključevanje manj izobraženih skupin prebivalstva v izobraževanje:

- široko opredeljeno temeljno znanje in spretnosti ter
- povezovanje programov za izboljšanje temeljnega znanja in usposobljenosti s socialnimi, kulturnimi, okoljevarstvenimi projekti, s projekti za celosten razvoj podeželja, aktivne politike zaposlovanja in drugimi razvojnimi projekti v bivalnem okolju ljudi (Drofenik, 1999).

Pri uresničevanju tega koncepta pa ni bistveno, »koliko« manj izobraženih odraslih se bo v prihodnjih letih vključilo v izobraževanje, temveč bi moralo biti izhodišče življenjsko okolje, v katerem manj izobraženi odrasli delujejo in se učijo na najrazličnejše načine na podlagi samostojnega, izkušenskega in neformalnega učenja. Če ti načini in poti učenja ne bodo priznani in upoštevani, bo ostalo izobraževanje nedostopno večini manj izobraženih in tudi Nacionalni program izobraževanja odraslih v Sloveniji za manj izobražene odrasle bo ostal le na deklarativni ravni. Raziskovalci in načrtovalci razvoja izobraževanja odraslih bi se morali preusmeriti od vprašanja »koliko« k vprašanju »kako« načrtovati, poučevati in izobraževati tradicionalno nedejavne odrasle. Metod, ki so se nekoč v rednem šolanju izkazale za neuspešne, pri množici manj izobraženih odraslih namreč ne bi smeli ponovno uporabiti.

SKLEPNE MISLI

Pojma temeljno izobraževanje odraslih in aktivno državljanstvo sta težko opredeljiva in sporna, njuna opredelitev je odvisna od ideološke naravnosti razlagalca in družbenih okoliščin, v katerih sta operacionalizirana. Poudariti je treba, da sta tesno povezana in soodvisna. Temeljno znanje in usposobljenost sta pogoj za aktivno državljanstvo in njegova posledica.

Aktivno državljanstvo je opredeljeno kot celostna dejavna participacija odraslega na političnem, ekonomskem, kulturnem in socialnem področju. Temeljno izobraževanje pa je v Sloveniji opredeljeno s končano osnovno šolo, ki je hkrati temeljna državljanska pravica in dolžnost. Družbeno sprejemljivi minimum temeljne izobrazbe, ki je opredeljen z osnovno šolo, je sprejemljiv iz političnih razlogov, nikakor pa ne iz civilizacijskih in socialnih. Končana osnovna šola namreč ni zadosten temelj, ki bi omogočal učenje v vseh življenjskih obdobjih in za zagotavljanje kakovostne življenjske ter kulturne ravni. Temeljno izobraževanje zaradi človeka kot celostnega bitja ne more biti določeno le s šolsko stopnjo, družbeno sprejemljiv osnovni izobrazbeni standard bi moral biti namreč opredeljen širše kot te-

Na sedanji stopnji družbenega in gospodarskega razvoja se kaže kot zadosten temelj končana štiriletna srednja šola. Šele srednja šola zagotavlja zadostno temeljno znanje, ki spodbuja posameznike in jim omogoča, da si pridobivajo novo znanje, vrednote in spretnosti, ki jih bodo potrebovali vse življenje, in razvoj znanja ter usposobljenosti za gospodarski, tehnološki, kulturni in socialni razvoj, odpravlja marginalizacijo in vpliva na socialno povezovanje družbe.

meljno znanje in usposobljenost. Državljeni bi morali imeti možnost doseči ta standard v formalnih in neformalnih izobraževalnih programih.

LITERATURA

Veldhuis, Ruud. 1997. Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities. Strasbourg: Council of Europe.

Možina, Ester. 1999. Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji? V: Andragoška spoznanja 1, 13–26.

Hooper, Derek in drugi. 1995. Can They Do That? Learning about Active Citizenship. Loughborough, NIACE, The Citizenship Foundation.

Hautcoeur, Jean Paul (ur). 1996. Basic Education and Work. Hamburg: Unesco Institute for Education.

Demaine, J. in H. Entwistle. 1996. Beyond Communitarism. Citizenship, Politics and Education. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire in London: Macmillan Press Ltd..

Drofenik, Olga in Možina, E. 1995. Temeljno izobraževanje odraslih. V: Temeljno izobraževanje odraslih. Neformalno izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Drofenik, Olga in Možina, E. 1998. Opredelitev temeljnega znanja in usposobljenosti (neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Drofenik, Olga in dr. 1998. Nacionalni program izobraževanja odraslih : strokovne podlage. Zv. 1, Razvojne usmeritve. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Drofenik, Olga in dr. 1999. Nacionalni program izobraževanja odraslih : strokovne podlage. Zv. 2, Cilji, dejavnosti, utemeljitve. Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 1999.

Heather, D. 1990. Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education. London in New York: Longman Group.

Birzea, J. 1996. Education for democratic citizenship. Consultation Meeting. Strasbourg: Council of Europe.

Bordieu, P. 1971. Systems of Education and Systems of Thought: New Directions for Sociology of Education. V: M. F. Y. Youbg ur.. Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan.

Literacy Skills for the Knowledge Society. 1997. Pariz: OECD.

Stromquist, Nelly. 1997. Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil. New York: State University of N. Y. Press.

Fordham, Peter in Muzaale, J. F. P. 1998. A Chance to Change. Access, Citizenship and Sustainability in Open Learning. Leicester: NIACE.

Quigley, Allan B. 1997. Rethinking Literacy Education. The Critical Need for Practice Based Change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

OECD. 1996. Lifelong Learning for All. Meeting of the Educational Committee at Ministerial Level. Pariz: OECD.

Confintea. Izobraževanje odraslih. Hamburška deklaracija, 1997. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Quigley, B. A., Arrowsmith, S. 1997. The Non-participation of Undereducated Adults. V. P. Belanger in A. Tuijnman (ur). New Patterns of Adult Learning: Six Country Comparative Study. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Declaration of the Paneuropean Conference on Lifelong Learning, 1996. Barcelona.

World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. 1990. World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand.

Jelenc, Zoran. 1989. Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

ljenjsko uspešnost so namenjeni odraslim z manj kot 10 leti šolanja in so tako slabo pismeni, da jih to ovira pri dejavnem življenju in delu. Vanje se na leto vključi približno 150 večinoma brezposelnih udeležencev.

⁶ Andragoški center Slovenije je leta 1998 v sklopu mednarodne raziskave pismenosti (International Adult Literacy Survey – IALS) opravil nacionalno raziskavo z naslovom Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju. Mednarodna raziskava pismenosti je prva mednarodna raziskava te vrste, ki raziskuje pisne spretnosti med kulturami in jeziki, do sedaj se namreč raziskovali pismenost samo v nacionalnih okvirih, hkrati pa je to prva nacionalna raziskava pismenosti odraslih v Sloveniji. Leta 1994 in 1995 se je v raziskavo vključilo 11 držav, leta 1998 pa je bila raziskava izpeljana še v 10 državah, med katerimi je tudi Slovenija. Izsledki za vseh 20 držav bodo prikazani v skupnem mednarodnem poročilu, za Slovenijo pa v nacionalnem poročilu (Možina in dr., 1999).

¹ Stromquist navaja, da so v Latinski Ameriki storili velik korak naprej glede opismenjevanja prebivalstva. Pri tem pa ugotavlja, da so narasle tudi brezposelnost, revščina in razlike v dohodkih. Z drugimi besedami, z dvigom ravni izobrazbe sta se povečali tudi revščina in neenakost.

² Najsplošnejši pomen prikrajšanosti ali deprivacije pomeni »izgubo« ali »neposredovanje«. Kar je izgubljeno, je logično, da se plača imeti, sicer ne bi bilo opredeljeno kot »izguba«.

³ Izraz funkcionalna pismenost uporabljamo tukaj pogojno, kajti ima omejeno pojasnjevalno moč in negativen prizvok, zaradi povezanosti s preteklim instrumentalističnim razumevanjem pismenosti. V novejši literaturi o pismenosti odraslih tega izraza skorajda ne najdemo več, nadomestil ga je izraz pismenost ali pismenost odraslih (Možina, 1999).

⁴ Nacionalni program izobraževanja odraslih določajo zakon o izobraževanju odraslih (22. in 23. člen), odlok o ustanovitvi Andragoškega centra Slovenije (3. člen), izhodišča vlade za ureditev razvojnega načrtovanja na ravni republike (1992) in predlog ureditve letnega razvojnega načrtovanja v RS (1993). Izvajanje nacionalnega programa pa je določeno z letnim programom izobraževanja odraslih, ki ga sprejme Vlada RS (Drofenik, 1998, 11).

⁵ Splošno izobraževalni programi Usposabljanje za živ-