

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN SPECIALNE KNJIŽNICE

Marjeta Oven
Vlasta Zabukovec

Oddano: 29.06.2004 – Sprejeto: 02.05.2005

Strokovni članek
UDK 026:374.7

Izvleček

Današnja družba vse bolj poudarja vseživljenjsko izobraževanje in učenje kot pomemben dejavnik pri razvoju družbe kot celote. Vse bolj se uveljavlja tudi pojem učeča se družba, v kateri ima bistven pomen nenehno izobraževanje vseh njenih posameznikov, ne glede na socialno-ekonomski položaj. Vseživljenjsko izobraževanje moramo zato razumeti kot proces, ki traja vse življenje in je eden od pomembnejših vidikov socializacije. Poteka v interakciji s kulturnim, delovnim in socialnim okoljem. V zvezi s tem moramo poudariti vlogo motivacije, ki pojasni vzroke človekovega vedenja.

Ključne besede: vseživljenjsko izobraževanje, specialne knjižnice, učeča se družba, socialna psihologija, motivacija

Professional article
UDC 026:374.7

Abstract

Lifelong learning is becoming an important part in the development of modern society. In the lifelong learning society endeavours are being made for the education of all individuals regardless of their social and/or economic background. Lifelong learning should, therefore, be regarded as a permanent activity and as such, a significant element of socialization, inspired by common values. It represents a dynamic interaction with cultural, working and social environment. In this respect, the role of motivation should be specifically emphasized, as it can explain the causes for human behaviour.

Key words: lifelong learning, special libraries, learning society, social psychology, motivation

OVEN, Marjeta; ZABUKOVEC, Vlasta: Lifelong learning and special libraries. Knjižnica, Ljubljana, 49(2005)1-2, str. 217-230

1 Uvod

Današnja družba zahteva od nas nenehno odzivanje in učenje ter hkrati pri naša občutek obvladljivosti sveta in odtujenosti. Posameznik se mora prilagoditi spremembam, če želi biti v življenju uspešen. Življenje je izredno dinamično, toge institucije izgubljajo pomen in se podrejajo pravilom hitre izmenjave znanja in informacij. Stalno prilagajanje, odzivanje in iskanje možnosti poleg drugih vzrokov, ki so bolj ekonomske narave, pomembno vplivajo na spreminjanje pomena in pojavnosti izobraževanja v družbi (Jelenc Krašovec, 2003).

Eden najpomembnejših dejavnikov kakovosti življenjskega standarda v določeni družbi je zagotovo izobrazbena raven njenih posameznikov. Družba bi se morala zavedati, da je naložba v izobraževanje posameznika hkrati tudi naložba v razvoj družbe kot celote.

V prihodnosti lahko zato upravičeno pričakujemo povečane potrebe po visoki izobrazbi, razvijanju sposobnosti za učenje novih spretnosti in prilagajanju spremenjenim okoliščinam, sposobnosti kreativnega mišljenja in razvijanju inovativnih zamisli ter sposobnosti za reševanje problemov. Razvoj zaposlenih na področju izobraževanja lahko tako uvrstimo v posebno področje menedžmenta človeških virov, ki vključuje naslednje dejavnosti:

- učenje – spremembe vedenja kot posledice delovnih izkušenj,
- izobraževanje – pridobivanje znanja in vrednot, ki se lahko uporabijo za izboljšanje delovnega procesa,
- razvoj posameznika – izboljšanje sposobnosti in zmožnosti posameznika,
- usposabljanje – načrtovana in sistematična dejavnost, s katero izboljšamo znanje, sposobnosti in spretnosti.

2 Vseživljenjsko izobraževanje

Danes se pri učenju in izobraževanju vse bolj poudarja individualizacija procesa učenja, saj gre predvsem za intenzivnejše razvijanje posameznikovih kvalitativnih in potencialov, spodbujanje osebne rasti, avtonomije in neodvisnosti; gre torej za povečevanje pomena individualne funkcije izobraževanja, ki nadomešča družbeno vlogo izobraževanja (Jelenc Krašovec, 2003). Vse to nakazuje, da postaja stalno učenje iz leta v leto bolj nujno in se vloga učenja in izobraževanja vedno bolj prenaša na posameznika.

Vseživljenjsko učenje moramo razumeti kot stalen proces, ki traja vse življenje. Posamezniku pomaga pri pridobivanju in prilagajanju novih znanj in spretno-

sti ter sposobnosti presoje. Poteka v obliki medsebojnega vplivanja med kulturnim, delovnim in socialnim okoljem in je rezultat nenehnega truda tako posameznika kot tudi družbe.

Glavne ugotovitve vključujejo naslednje ideje (povzeto po: Jelenc Krašovec, 2003):

- presegli naj bi izobraževanje, omejeno s časom (»šolska leta«) in prostorom (šola);
- le z ustreznim izobraževanjem, usposabljanjem »celotnega človeka«, ki se bo sposoben osamosvojiti, bomo družbi pomagali, da postane ozaveščena in bolj humana;
- enakopraven dostop do izobraževanja je nujen, ne pa zadosten pogoj za pravičnost; enak dostop torej še ne pomeni enakih možnosti izobraževanja;
- spreminjanje predstave o tem, kaj je uspeh in kaj neuspeh bomo dosegli šele z vpeljevanjem vseživljenjskega učenja;
- odpraviti moramo dogmo, da sta izobraževanje in šola sinonima;
- spremeniti moramo vlogo učitelja, da bo vse bolj svetovalec, nekdo, ki ne podaja edine resnice, temveč o resnici razpravlja, jo pomaga iskati in vse več časa namenja produktivnim in ustvarjalnim dejavnostim, kot so interakcija, diskusija, razumevanje in spodbujanje mišljenja;
- izobraževanje postaja proces, in v prihodnosti naj bi več pozornosti namenili »naravnemu« učenju, ki poteka v vsakdanjem življenju in se odziva na življenjske težave;
- vsak se lahko sam uči in uči tudi druge;
- razvija naj se široko učno omrežje v družbi;
- pri uveljavljanju strategije vseživljenjskega učenja naj bi iskali inovativne oblike, alternative in sveže vire;
- zaželeno so večja raznovrstnost, raznolikost in odprtost visokošolskega izobraževanja ter sprememba pojmovanja univerze.

3 Zgodovinski pregled dogajanja na področju vseživljenjskega izobraževanja

Kratek pregled začetkov (povzeto po: Jelenc Krašovec, 2003) sega v obdobje pred štirimi desetletji, ko je Faurova komisija z enaindvajsetimi načeli postavila izhodišča in zahteve, ki jih postopno uresničujemo še danes, in po katerih naj bi spreminjali strategije izobraževanja.

Tako npr. Husen v svoji knjigi *The Learning Society* iz leta 1974 poudarja, da je izobraževanje vseživljenjski proces, v katerem bi najprej morali spremeniti vlogo šole, ki seveda ne bi smela biti več selektivna institucija, kot je bila v 19. stoletju, temveč naj bi postala predvsem oblikovalka vseživljenjskih učencev.

Lengrand je v sedemdesetih letih pojasnjeval, da se potrebe po novih možnostih in pristopih porajajo ne le zaradi vse hitrejših sprememb, temveč tudi zaradi razočaranja nad tradicionalizmom. Pri tradicionalnem načinu so v ospredju poučevanje kot močna oblika za doseganje asimilacije in pretirane prilagodljivosti ter neprožni in neizvirni načini izobraževanja.

Bernstein je v istem obdobju razvijal Durkheimove¹ ideje in poudarjal, da šola začenja upoštevati individualnost in razlike med posamezniki, tako da se spreminja vloga učitelja, ki upošteva posameznikove kvalitete bolj kot starost, spol in IQ.

Dohmen pa ugotavlja, da je v devetdesetih letih od teh reformnih poskusov ostalo le prizadevanje, da bi se organizirale različne oblike izobraževanja po končanem začetnem izobraževanju. V tistem času se je izredno povečalo tudi število odraslih študentov na univerzah v tujini.

V resnici pa je izobraževanje odraslih v nacionalnih politikah vzgoje in izobraževanja še naprej ostalo na obrobju, kar se je potrdilo v raziskavi Rubensona iz leta 1997. Zamisel učeče se družbe je postala zares aktualna šele v zadnjem desetletju, sproža pa mnoge razprave o tem, kako naj bi učeča se družba delovala in ali jo lahko dosežemo. Ne pojavljajo se le velike razlike med razvitimi in nerazvitimi državami, temveč se povečujejo tudi razlike med posameznimi socialnimi skupinami v neki družbi oziroma državi.

3.1 Evropske uradne listine o vseživljenjskem izobraževanju

V Beli knjigi Evropske komisije o izobraževanju in usposabljanju z naslovom *Teaching and Learning – Towards the Learning Society* je zapisano, da v družbi nastajajo velike razlike med tistimi, ki vedo, razumejo, uporabljajo, imajo, in

1 Socialna psihologija ima svoje lastne zakonitosti, ki niso enake tistim, ki veljajo za individualno psihologijo. Prav značilen se zdi citat iz Durkheimovega *Samomora* s konca 19. stoletja: »Kolektivne predstave so popolnoma nekaj drugega kot so individualne predstave. Raziskovanje socialnih predstav pomeni najbolj neposredno vračanje k socialni psihologiji s preloma 19. in 20. stoletja, saj niso nič drugega kot prirajene Durkheimove kolektivne predstave. Z definicijo pojava so sicer nekatere težave, brez dvoma pa gre za pojav, ki je v vseh pogledih bistveno drugačen od pred tem popularnih stališč. Farr trdi, da socialne predstave niso 'mnenja o' ali 'predstave o' ali 'stališča do', pač pa 'teorije' ali 'svežnji znanj', ki so organizirani po svojih pravilih za odkrivanje in organizacijo resničnosti, vrednostnega sistema, idej in ravnanj«. Moscovici pa opozarja, da to niso posameznikove mentalne kreacije, ki imajo socialne učinke, pač pa socialne, ki imajo pomen resničnosti (Bečaj, 2003).

tistimi, ki ne vedo in so na obrobju družbe, odvisni od socialne pomoči in imajo malo možnosti, da bi to stanje presegli. Glavna naloga družbe je zmanjšati razlike med tema dvema skupinama (cv: Jelenc Krašovec, 2003).

V letu 2000 je Svet Evrope sprejel vrsto sklepov, ki se nanašajo na velike socialne in ekonomske spremembe, ki potekajo v Evropski skupnosti. Komisija Evropske skupnosti v Bruslju je zato na osnovi spoznanja, da evropska družba potrebuje korenite spremembe tudi pri načinu izobraževanja, leta 2000 pripravila Memorandum o vseživljenjskem izobraževanju. Listina poudarja kakovostno temeljno izobraževanje za vse, od otrokovih najzgodnejših dni naprej, ko dobi bistveno podlago, v skladu s tem pa poudarja tudi pomen vključevanja učenja v življenje odraslega. Temeljno izobraževanje, ki mu sledi začetno poklicno izobraževanje oziroma usposabljanje, naj bi vse mlade opremilo z novimi temeljnimi spretnostmi, ki jih zahteva na znanju temelječa ekonomija. Zagotovilo naj bi tudi, da so se 'naučili učiti se' in pridobiti pozitiven odnos do učenja.

Zato je bistveno povečati tako povpraševanje po učenju kot tudi ponudbo, še posebej za tiste, ki so doslej imeli najmanj možnosti sodelovanja pri izobraževanju in usposabljanju. Vsak posameznik naj bi imel možnost slediti učnim ciljem po svoji izbiri, ne le vnaprej opredeljenim posebnim ciljem. To pomeni, da bi se morali sistemi izobraževanja in usposabljanja prilagoditi potrebam in zahtevam posameznikov in ne obratno.

3.2 Slovenske uradne listine o vseživljenjskem izobraževanju

Predmet vseživljenjskega in poklicnega izobraževanja podrobneje obravnava tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, ki jo je izdalo Ministrstvo za znanost in tehnologijo leta 1997. Poudarja, da je poklicno izobraževanje področje, ki je zaradi svoje kompleksne narave najbolj izpostavljeno križanju različnih interesov, zato sta njegovo spreminjanje in preobrazba izredno občutljiva in zahtevata soglasje različnih dejavnikov – gospodarstva, sindikatov in države oziroma šole kot nosilke javnega interesa. V Beli knjigi so poudarjena naslednja načela: demokratičnost; avtonomnost in enake možnosti izobraževanja, ki so utemeljene tudi v človekovih pravicah in v pojmu pravne države; brezplačnost izobraževanja in s tem povezanih obveznosti vsaj na začetni in temeljni stopnji (osnovna šola); splošna dostopnost tehničnega in poklicnega šolanja ter enake možnosti visokošolskega izobraževanja za vse študente. Pomen izobrazbe je zelo pomemben pri polnem osebostnem razvoju in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter krepitvi razumevanja, strpnosti in prijateljstva med vsemi narodi, rasami ter verskimi skupinami, pa tudi pri pospeševanju dejavnosti za ohranitev miru.

4 Učeča se družba

Tako v Evropi kot tudi v Sloveniji hitro naraščajo potrebe po novem znanju in spretnostih, zato družbo prihodnosti upravičeno imenujemo učeča se družba. Tudi v Sloveniji državni organi, ki so pristojni za razvoj znanosti in šolstva, vse pogosteje ugotavljajo, da moramo razširiti obseg izobraževanja odraslih. V raziskavi o prepoznavnosti Slovenije, ki jo je opravil Gallupov inštitut novembra 2002, je bilo ugotovljeno, da se mora Slovenija bolj potruditi za lastno prepoznavnost in da je na nekaterih področjih premalo aktivna (Potokar in Jug, 2003).

Evropska skupnost bo – zdaj ko se ji je Slovenija pridružila – lahko prispevala k bolj kakovostnemu izobraževanju s pospeševanjem in podpiranjem sodelovanja med državami članicami, hkrati pa bodo članice odgovorne za vsebine in organizacijo izobraževalnih sistemov. Svoje cilje bo uresničevala s konvencijami, deklaracijami in priporočili na področju vseživljenjskega izobraževanja. Vendar za Slovenijo ne bo dovolj samo sprejetje meril razvitih evropskih držav, nujne bodo temeljne spremembe s poudarkom na kakovostnem razvoju, ki bo temeljil na znanju in trajnem usposabljanju večine prebivalstva. Brez teh sprememb ne bomo mogli postati učeča se družba in družba znanja. Učenje bo namenjeno predvsem izobraževanju in usposabljanju za delo. Zato bomo morali ustvariti sistem vseživljenjskega učenja, v katerem bosta družba in posameznik tesno prepletena. Socialna kompetentnost in sposobnost učenja bodo pomembnejši od pridobivanja specifičnih veščin. Zato bi morala učeča se družba ponuditi bogato izbiro možnosti za učenje in razvoj vsakemu posamezniku, ne glede na njegov socialni razvoj in starost. Družba vseživljenjskega izobraževanja ni šele pred nami, ampak je že povsod okoli nas. Države članice so to obliko izobraževanja privzele zelo različno, odvisno od želja in zahtevnosti ter možnosti njihovih izobraževalnih sistemov (Potokar in Jug, 2003).

Zamisel učeče se družbe je nastala v 70-tih letih, v zadnjem desetletju pa se vnovič intenzivneje pojavlja. Vseživljenjsko izobraževanje postaja svetovno gibanje. Učeča se družba je družba, v kateri čim več posameznikov pridobiva visoko kvalitetno splošno izobrazbo in ustrezno poklicno usposobljenost za delo. Pogoj je vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Ima lastnosti izobražene družbe, predstavlja trg in mrežo učenja. V učeči se družbi je učenje dejavnost, ki poteka vse življenje in kjer učeči se prevzemajo odgovornost za svoj napredek. Je razkorak med sedanjostjo in prihodnostjo, med zdajšnjim stanjem in družbo, ki bi lahko bila ustrežnejša (Jelenc Krašovec, 2003). V skladu s tem se vse bolj uveljavlja tudi pojem učeče se organizacije, v kateri je, kot pove že izraz, poudarjeno nenehno izobraževanje, vendar ne le posameznikov, temveč tudi organizacije kot celote, ki tako pridobiva več kot le vsoto strokovnih znanj in usposobljenost vseh zaposlenih. Učenje, ki poteka v organizaciji, je učenje

posameznikov ter hkrati kolektivno učenje, to pa pomeni spreminjanje organizacije (Jelenc Krašovec, 2003).

5 Specialne knjižnice

5.1 Vseživljenjsko izobraževanje v specialnih knjižnicah

Nova družba znanja kot posledica hitrih tehnoloških in družbenih sprememb in razvoja informacijske tehnologije prinaša s seboj tudi spremenjen način delovanja specialnih knjižnic. Knjižničarji se spoprijemajo z novimi nalogami, pojavlja se potreba po vseživljenjskem izobraževanju. Samo formalno izobraževanje ne zadostuje za vse življenje, zato se čedalje bolj poudarja potreba po nadaljnjem izobraževanju in izpopolnjevanju. Čukova (2002) poudarja, da so specialne knjižnice bistvenega pomena pri doseganju napredka matične organizacije, katerih dejavnosti temeljijo na znanju. Zato se morajo specialne knjižnice zelo hitro in učinkovito odzivati na kritične informacijske potrebe matičnih organizacij. Specialni knjižničarji morajo imeti visoke strokovne in hkrati tudi osebnostne potencialne. Med strokovne potencialne prištevamo knjižničarjevo poznavanje informacijskih virov in dostopa do njih, tehnologije ter zmožnosti uporabe znanja. Med osebnostne pa uvrščamo veščine, vrednote in vedenje, ki knjižničarju omogoča, da svoje delo opravlja učinkovito in se med delom tudi stalno izobražuje ter zna to znanje uporabiti pri svojem delu.

Skrb za nenehno izobraževanje je primarna naloga vsakega knjižničarja, njegova etična odgovornost in nujen pogoj za razvoj njegove kariere. To poudarja tudi Etični kodeks slovenskih knjižničarjev s pozivom vsem knjižničarjem k nenehnemu izpopolnjevanju svojega strokovnega znanja in s tem tudi ustvarjalnega prispevka k razvoju stroke in njene dejavnosti (Ambrožič, 2002). Vseživljenjsko izobraževanje je tako nujni sestavni del poklicnega razvoja knjižničarjev, saj nenehni dotok nove vrste gradiv, novih tehnologij in novega načina dela zahteva vsakodnevno spremljanje novosti tako na področju bibliotekarstva kot tudi na področju stroke, ki jo specialna knjižnica zastopa. Razlogi za izobraževanje so lahko različni – od učenja za spremembe, razvijanja strokovnega znanja, osebnostne rasti, razumevanja drugih ljudi in upravljanja na delovnem mestu. Stroka sama zahteva nenehno izobraževanje, zanimanje za odkrivanje novih znanj in nato tudi ustrezno aplikacijo znanj v samem procesu dela. Pomembno pa je tudi ohranjanje in vzdrževanje pridobljenega znanja in novih spretnosti. Kot določajo tudi Merila in standardi za organizacijo in delovanje specialnih knjižnic, morajo zaposleni v specialni knjižnici slediti novostim v knjižnični, informacijski in dokumentacijski stroki, pa tudi v stro-

kah, povezanih z dejavnostjo matične organizacije oziroma knjižnice, ter skrbeti za svoj strokovni razvoj; zato mora matična organizacija zaposlenim omogočati strokovno in funkcionalno izobraževanje.

Načini izobraževanja knjižničarjev so različni:

- formalno izobraževanje – od leta 1987 vključuje dodiplomski univerzitetni študij bibliotekarstva, od leta 1997 tudi podiplomski študij ter hkrati s šolsko izobrazbo vključuje tudi tečaje za izpopolnjevanje,
- strokovno usposabljanje na delovnem mestu v knjižnici,
- strokovno izpopolnjevanje – pridobivanje dodatnih znanj in spretnosti, potrebnih za delo v knjižnici – izvajajo jih različne organizacije.

V Sloveniji nimamo enotnega zakonskega predpisa o potrebni izobrazbi knjižničarjev za vse vrste knjižnic, izjema so predpisi za delavce s področja vzgoje in izobraževanja. Ustrezno vrsto in stopnjo izobrazbe določajo Zakon o knjižničarstvu (2001), Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe (2003) in strokovni standardi in priporočila. Seveda za specialne knjižnice veljajo še zakoni, predpisi in priporočila področja, ki ga zastopa matična organizacija, v okviru katere delujejo.

5.2 Specialne knjižnice v učeči se družbi

Specialne knjižnice sprejemajo značilnosti učečih se organizacij, kar pomeni večjo odprtost in potrebo po strateški komunikaciji. Svoji matični organizaciji in družbi lahko v procesu izobraževanja in dela dajo nov in globlji pomen. Koristijo lahko posamezniku in družbi ter omogočajo vključevanje vseh članov v dejavno, učečo se celoto.

Zaradi tega bodo morale specialne knjižnice spremeniti svojo organizacijo in delovanje. Večjo pozornost bodo morale nameniti medsebojnemu povezovanju in spodbujati interdisciplinarno sodelovanje z matično organizacijo. Hkrati bodo morale nameniti več pozornosti medsebojni izmenjavi mnenj in stališč ter medsebojnemu zaupanju, enako tudi kakovostnemu delovanju knjižnice in izboljšanju vrednostnega sistema. Knjižnica mora delovati kot učeča se organizacija, ki temelji na kakovostnih odnosih med zaposlenimi, sodelovanju in izmenjavi idej. S svojim delovanjem mora vplivati na razvoj zaposlenih – tako v knjižnici kot v svoji matični organizaciji ter skrbeti za povezovanje z zunanjimi institucijami. Z vzpostavljanjem mrež specialnih in drugih vrst knjižnic lahko vpliva na povezovanje različnih disciplin.

6 Motivacija za vseživljenjsko izobraževanje

Danes zaposleni ljudje v svojem delovnem obdobju življenja povprečno sedemkrat zamenjajo službo do upokojitve in večina teh sprememb v karieri zahteva novo znanje in nove spretnosti. Da bi se lahko vseživljenjsko učili, potrebujejo učne spretnosti in samokontrolo – to olajša učenje in zviša raven motivacije. Vendar pa znanje in motivacija včasih ne zadoščata, potrebna sta volja in samodisciplina. Kjer motivacija označuje pripadnost, volja označuje nadaljevanje do konca (Woolfolk Hoy, 2002).

Socialne teorije učenja ločijo med pridobivanjem znanja in njegovo uporabo v praksi. Nove spretnosti in znanja lahko pridobimo med opazovanjem, toda pogosto tega ne uporabljamo, dokler za to nismo motivirani ali spodbujeni. Najbolj verjetno vpliva na to tudi raven samoučinkovitosti, kar pomeni, da ljudje verjamejo, da so sposobni izvesti aktivnosti, ki so potrebne za doseg cilja ali pa se jih vsaj naučiti (Woolfolk Hoy, 2002).

6.1 Socialnokognitivne teorije

Socialnokognitivne teorije preučujejo vpliv socialnih dejavnikov na posameznika. V socialnokognitivni teoriji so pomembni zunanji in notranji dejavniki. Dogajanje v okolju, osebni dejavniki in vedenje so pri procesu učenja v interakciji. Zelo pomemben je posameznikov prispevek v obliki individualnega in socialnega učenja, torej aktivna vloga posameznika pri pridobivanju znanja in spretnosti. Bandura (Woolfolk Hoy, 2002) poudarja, da osebni dejavniki (prepričanja, pričakovanja, stališča in znanje), fizično in socialno okolje (viri, posledice dejanj) ter drugi posamezniki s svojim vedenjem, skupaj vplivajo drug na drugega in to imenuje recipročni determinizem. Bandura vidi izobraževanje kot socialni in medosebni proces in se osredotoča predvsem na socialno vedenje in socialno učenje. Učenje z aktivno udeležbo pa pomeni učenje ob izvajanju in izkušanju posledic lastnih dejanj.

Za kvalitetno znanje so torej značilne lastnosti dinamičnost procesa nastajanja in spreminjanja spoznanj, samostojnost pri pridobivanju znanja, kritičnost kot sredstvo spoznavanja resnice, celovitost in povezava pridobljenega znanja, povezanost teorije s prakso in vrednotna objektivnost. Kognitivne sposobnosti pa pomagajo pri spoznavanju in prepoznavanju informacije, ustvarjalnem mišljenju in kritičnem mišljenju, torej pri vrednotenju informacij. Pomembne pa so tudi sposobnosti samozavedanja in samousmerjanja, ki omogočijo posamezniku, da uravnavajo svojo kognitivno aktivnost in tudi interakcijo z okoljem.

Lep primer za to je lahko referenčni pogovor med knjižničarjem in uporabnikom. Če so osebni dejavniki, vedenje in okolje v stalni interakciji, se dogodki sami ohranjajo. Na primer: v knjižnico pride nov uporabnik, ki je na pogled nenavaden ali drugačen od predstav in prepričan knjižničarja. Lahko je v stiski, ker ne ve, kako bi rešil določen problem, vendar je knjižničarjeva prva reakcija ob njegovem prihodu nekoliko neprijazna. Uporabnik je užaljen in se temu primerno odzove, zato si knjižničar o njem ustvari določeno mnenje in je temu primerno manj zaupljiv in ustrežljiv. Uporabnik ugotovi, da knjižnica ni zanimiva, manj se potrudi za rešitev svojega problema, knjižničar opazi njegovo nezanimanje in mu posveti še manj časa in tako naprej.

Piaget² je videl socialno okolje kot pomemben dejavnik razvoja, vendar ni verjel, da je socialna interakcija glavni mehanizem pri spreminjanju mišljenja. Poudarjal je, da človek sam strukturira svoje okolje in si z ustreznimi kognitivnimi sposobnostmi sam oblikuje model okolja, po katerem se nato ravna, tako da se mu pri oblikovanju vedenja ni treba več zatekati k instinktivni opreми. Po Piagetu model okolja omogoča primerno znajdenje v okolju in s tem tudi preživetje. Nastaja v skupinah in je zato socialna in ne individualna kategorija. Temeljno in najbolj splošno vedenje, brez katerega potrebno znajdenje v prostoru ni mogoče, človek torej dobi predvsem iz svojega socialnega okolja (Bečaj, 2000). Popolnoma logično je, da je v nestrukturiranem okolju delo izredno težko in da si človek prizadeva za čim bolj popolno strukturo. Z številnejšimi in bolj kakovostnimi navodili za učinkovito odzivanje na različne situacije oziroma z izpopolnjevanjem notranjega modela šolskega prostora se zmanjšujejo negotovost, izgubljenost in strah pred neobvladovanjem ali neuspehom. Obenem se povečuje občutek gotovosti vase in občutek pravičnega ravnanja, lastne ustreznosti, obvladovanja situacije ipd. Izkušenega posameznika ne more več nobena stvar presenetiti. Vsak dogodek ali situacijo si zna pojasniti in se nanj primerno odzvati. Funkcija kulture socialnega sistema je torej le v tem, da članom sistema zagotavlja občutek, da razumejo sebe in svoje okolje ter se znajo primerno vesti, ne pa da je njihovo ravnanje tudi strokovno pravilno (Bečaj, 2000).

6.2 Socialnokonstrukcionistične teorije

Vigotski je bil prepričan, da socialna pogajanja, socialne interakcije, sredstva kulture in aktivnost oblikujejo posameznikov razvoj in učenje. Tako je že otro-

2 Model socialne motivacije, kot je izpeljan iz Piagetovega modela odnosa med organskimi regulacijami in kognitivnimi procesi poudarja človekovo temeljno potrebo po strukturiranem okolju, do česar – skladno s splošnimi zakonitostmi sociodinamike – prihaja predvsem v skupinah. S področja skupinske dinamike upoštevamo torej zlasti zakonitosti glavnih skupinskih procesov socialnega vplivanja – normalizacija, konformiranje, vplivanje manjšin – in lastnosti, ki jih imajo socialnopsihološki pojavi, ki se vzdržujejo s socialnim soglasjem – socialne norme, socialne vrednote, splošno razširjena prepričanja, socialna resničnost, socialne predstave (cv: Bečaj, 2003).

kov zgodnji kognitivni razvoj pomembno določen s kulturnimi elementi in jezikom, pri čemer kultura na posameznikov um ne le vpliva, temveč ga ustvarja (cv: Bečaj, 2003). Njegova teorija učenja se nanaša na socialne interakcije in kulturni kontekst, zato ga uvrščamo med socialne konstrukcioniste. Ena od prednosti njegove teorije je, da je povezal psihološki in socialni vidik učenja – kognicijo in kulturo. Znanje se na tej osnovi osvoji s sodelovanjem in socialno interakcijo; kultura in aktivnosti pa oblikujejo posameznikov razvoj in učenje. Sklepanje, razumevanje in kritično mišljenje izvirajo iz socialnih interakcij, ki jih posamezniki nato ponotranijo.

Pomen socialne interakcije pri pridobivanju znanja se v specialnih knjižnicah pokaže v rešitvi informacijskega problema uporabnika s socialno podporo – v tem primeru s pomočjo knjižničarja, in to v krajšem času, kot pa bi ga rešil sam. Dober primer je tudi izobraževanje uporabnikov, ki lahko poteka individualno ali pa v skupinah. Sodelovanje uporabnika/kov ni avtomatično in ne sme biti pasivno. Proces sodelovanja vsebuje elemente kot so neposredna interakcija in soodvisnost (razlaga in usmerjanje), odgovornost uporabnika (individualne naloge in sodelovanje) in sodelovalne spretnosti (soglasje, vaja in vključevanje).

Gergen, ki spada med socialne konstrukcioniste, je prepričan, da je vse znanje socialno skonstruirano. Kakorkoli že razmišljamo – in zraven tudi dvomimo – uporabljamo za to kulturno oblikovane kategorije, zaradi česar posameznikova misel in dvom nista individualni kategoriji, temveč sta nujno vedno hkrati misel in dvom socialnega prostora. To, kar se dogaja v posameznikovi glavi, se dogaja s pomočjo socialno ustvarjenih kategorij. Zato bi morali po Gergenu Descartesov izrek spremeniti v »Communicamus ergo sum« – »pogovarjam se, torej sem« (cv: Bečaj, 2003).

Njegovo zanimanje je usmerjeno na spoznavanje, kako je znanje skonstruirano pri različnih strokah in kako se ideje, vsakdanja prepričanja in razumevanje sveta prenašajo na nove člane socialnega sistema. Odnosi med posamezniki so ključna zadeva. Spodbuja se aktivna vloga posameznika, sodelovanje pri razumevanju in s tem pridobivanje različnih zornih kotov, zato so tradicionalne oblike vedenja na preizkušnji.

Vsakdanja prepričanja in razumevanja sveta pa se prenašajo na nove člane, tako zaposlene kot tudi uporabnike, preko organizacijske kulture v specialni knjižnici, ki predstavlja določeno ideologijo zaposlenih. Prepoznamo jih z opazovanjem ponavljanja določenega vedenja zaposlenih v medsebojni interakciji – komunikacije, sodelovanja, razumevanja; z opazovanjem delovnih skupin – navad, rituelov in tradicije, ki jih vključujejo v svoje delo; opazovanjem principov, ki jih skupina želi doseči – kvalitete storitev, cenjenega vedenja; opazovanjem implicitnih pravil za razumevanje v organizaciji – specifičnega načina dela; opazovanjem posebnih pristojnosti članov skupine – način, kako dosega cilje na način, ki

prehaja iz generacije v generacijo brez napisanih pravil ter z opazovanjem skupinskih pomenov – razumevanja pri sodelovanju, ki je ustvarjeno med člani določene skupine (Schein, 1997). Lahko bi rekli, da se knjižnične informacijske vrednote kažejo v prepričanjih glede odnosa do knjižničnega gradiva in informacij (splošna in enakopravna dostopnost do informacij, objektivnost, zasebnost in varovanje avtorskih pravic); odnosa do sodelavcev (komunikacija, sodelovanje, vedenje); odnosa do uporabnikov (enakopravno obravnavanje uporabnikov, spoštovanje zasebnosti in varstvo osebnih podatkov) ter odnosa do poklica samega – odgovornost ustvarjanja ugleda poklicu, spoštljiv odnos, integriteta posameznikov in promocija v družbi.

Večina konstrukcionističnih pristopov zato priporoča kompleksno učno okolje in izvirne naloge, socialna pogajanja in odgovornost posameznika, raznovrstno predstavitev učenja ter razumevanje, da je znanje skonstruirano, in razumevanje lastnih metakognitivnih procesov – znanje o lastnih miselnih procesih in načinu svojega učenja.

7 Zaključek

Življenje v sodobni družbi brez dvoma zahteva od nas pripravljenost na spremembe, razvijanje novih spretnosti, sposobnost kreativnega mišljenja in inovativnih zamisli, da bi lahko izboljšali naše zmožnosti. Vseživljenjsko izobraževanje in učenje postajata nujnost, brez katere si življenja ne znamo več predstavljati, in tak način življenja prerašča v svetovno gibanje.

Na tem področju imajo lahko specialne knjižnice pomembno vlogo, tako pri izobraževanju uporabnikov kot tudi knjižničarjev samih. Vseživljenjsko izobraževanje pa je pomembno tudi z vidika napredka njihove matične organizacije, katere dejavnosti temeljijo na znanju. Knjižnica naj deluje kot učeča se organizacija, ki temelji na kakovostnih odnosih med zaposlenimi in odličnem delovanju. Zavzemati se mora za večjo raven samoučinkovitosti posameznika in spodbujanju želje po aktivnem pridobivanju znanja in novih spretnosti.

Tudi pregled dogajanja na tem področju nakazuje potrebe po spremenjeni strategiji izobraževanja in hkrati s tem spremenjeni vlogi šole, ki naj bi ljudi naučila "učiti se" in v njih znala spodbuditi željo po znanju in aktiven odnos do vseživljenjskega učenja. Vse bolj se poudarja pomen posameznika pri vlogi učenja, individualizacija procesa učenja ter spodbujanje osebne rasti in posameznikovih kvalitativnih in potencialov.

Na eni strani je torej izpostavljen posameznik s svojim prispevkom k pridobivanju znanja ter individualnosti procesa učenja, vendar pa ne moremo mimo tega, da je prav ta posameznik umeščen v neko socialno okolje, ki vpliva nanj s svojimi normami, vrednotami in pravili, ki od njega zahtevajo primerno mero prilagajanja.

Vseživljenjsko izobraževanje se od šolskega učenja razlikuje po tem, da traja vse življenje. Kakšna je lahko motivacija, če nam je znanje le sredstvo in ne tudi cilj? Kot je v svojem članku zapisal Urbanija (1999), znanje postane vrednota in s tem tudi motivacija za vse življenje le takrat, ko v znanju spoznamo in priznamo temeljno vrednoto, ki predstavlja nujen steber človekove osebnosti, zadovoljstva in sreče. Takšno pojmovanje znanja predstavlja hkrati motivacijo in cilj, ki spremlja človeka vse življenje in je pogoj za njegovo samourešitev.

Kakšni so dejavniki motivacije, ki so v ospredju pri uresničevanju ciljev posameznika v povezavi z vseživljenjskim izobraževanjem? In kaj je tisto, kar vodi posameznika, da vlaga trud v dejavnost izobraževanje? So to zunanji dejavniki - nujnost, ki je posledica pritiskov organizacije in družbe kot take? Ali pa so to notranji dejavniki, ki so posledica želje po znanju in osebnostni rasti? Verjetno je resnica nekje vmes in je odvisna od posameznika ter družbe, v kateri živi.

8 Citirani viri

1. Ambrožič (2003). Izobraževanje knjižničarjev in uporabnikov: stanje in perspektive. *Posvetovanje ZBDS, Otočec, 20. – 22.10.2003*. Pridobljeno dne 1.4.2002 s spletne strani www.zbds-zveza.si/ambrozic03.ppt
2. Bečaj, J. (2003). (Socialni) konstrukcionizem in socialna psihologija. *Psihološka obzorja*, 12 (3), 43– 64.
3. Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5 (1), 5–18.
4. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Čuk, A. (2002) Samoizobraževanje – zahteva globalne družbe znanja. V *Vloga specialnih knjižnic pri pospeševanju družbenega in gospodarskega razvoja. Izobraževalni management v specialnih knjižnicah: IX. posvetovanje Sekcije za specialne knjižnice, Zveza bibliotekarskih društev Slovenije*, Ljubljana, 14.-15. november 2002. (str. 67-73) Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
6. European commission. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society: COM (95) 590*. Pridobljeno dne 2.4.2004 s spletne strani: <http://europa.eu.int/en/record/white/edu9511/>

7. Jelenc Krašovec, S. (2003). *Univerza za učečo se družbo: kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.
8. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 2000. Pridobljeno dne 29.3.2004 s spletne strani: <http://linux.acs.si/memorandum/html/>
9. Potokar, F. & Jug, J. (2003). Analiza razvoja izobraževanja odraslih s poudarkom na Evropski skupnosti. *Organizacija*, 36 (2), 81– 90.
10. *Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe* (2003). Pridobljeno 16.5.2005 s spletne strani: <http://krn3.sodisce.si/1/ulonline.jsp?urlid=200373&dhid=63958>
11. Schein, E. H. (1997). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Urbanija, J. (1999). Vseživljenjsko izobraževanje bibliotekarjev za znanega in neznanega uporabnika. V *Pomen in delo visokošolskih knjižnic: 1. strokovno posvetovanje visokošolskih knjižničark in knjižničarjev z mednarodno udeležbo*, Ljubljana, 18. – 19. novembra 1999 (str. 240– 47). Ljubljana: Centralna tehniška knjižnica Univerze.
13. Wolfock Hoy, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
14. *Zakon o knjižničarstvu* (2001). Pridobljeno 16.5.2005 s spletne strani: <http://krn3.sodisce.si/1/ulonline.jsp?urlid=200187&dhid=5420>

Marjeta Oven je zaposlena na Vrhovnem sodišču RS v Centralni pravosodni knjižnici kot bibliotekarka – referentka za serijske publikacije.

Naslov: Tavčarjeva 9, 1000 Ljubljana

Naslov elektronske pošte: marjeta.oven@sodisce.si

Dr. Vlasta Zabukovec je izredna profesorica na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Naslov: Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Naslov elektronske pošte: vlasta.zabukovec@ff.uni-lj.si