

Dr. Sonja Kump

Učenje odraslih za življenje ali za preživetje?

Povzetek: Članek izhaja iz kritičnih analiz vseživljenjskega učenja kot političnega projekta, s posebnim poudarkom na eroziji izobraževanja odraslih, do katerega prihaja v neoliberalnem diskurzu vseživljenjskega učenja. Razprava se najprej osredotoča na spreminjanje koncepta vseživljenjskega učenja od humanistične tradicije k ekonomsko determiniranemu pojmu. V nadaljevanju so predstavljene kritične analize posameznih vidikov prevladujočega koncepta vseživljenjskega učenja, ki izhaja iz postindustrijskih in globalizacijskih teorij družbene spremembe. Problemizirani so cilji učenja odraslih, ki so osredotočeni zgolj v prilagajanje posameznika spremenjenim pogojem produkcije in razvoju novih tehnologij. Pri tem se zanemarja tradicija izobraževanja odraslih, ki je povezana z osebnim in družbenim spreminjanjem, kar lahko vodi v resnično demokracijo. V tem »od zgoraj-navzdol« razumevanju vseživljenjskega učenja, ki je osredinjeno predvsem na usposabljanje za delo, postaja izobraževanje odraslih vse bolj sredstvo družbenega nadzora in vse manj večdimenzionalna izkušnja. S perspektive radikalnega izobraževanja odraslih so v sklepu prispevka predstavljene možne alternative neoliberalno zasnovanemu vseživljenjskemu učenju, ki obujajo pričakovanja po humanejši in socialno pravičnejši družbi.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje, neoliberalizem, blaginja.

UDK: 374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Kump, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: sonja.kump@guest.arnes.si

Uvod

Med klasičnim andragoškim pojmovanjem vseživljenjskega učenja in njegovim selekcioniranim pojmovanjem v diskurzu sodobne evropske politike je velika razlika. Tako lahko v sodobni strokovni literaturi in političnih dokumentih zasledimo vsaj tri različne koncepte, ki uporabljajo isti izraz (Schuetze 2007, str. 9). Prvi, emancipacijski koncept oz. koncept socialne pravičnosti, zagovarja doseganje enakosti možnosti in življenjskih priložnosti s pomočjo izobraževanja v demokratični družbi (»vseživljenjsko učenje za vse«). Ta koncept je idealističen, normativen in deloma utopičen. V drugem konceptu odprte postindustrijske družbe je vseživljenjsko učenje pojmovano kot ustrezen sistem učenja za državljane razvitih, večkulturnih in demokratičnih dežel (»vseživljenjsko učenje za vse, ki si želijo in so sposobni sodelovanja«). Drugi koncept je le delno normativen, usmerjen je v odpravljanje institucionalnih ovir za učenje, npr. z uvajanjem novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij, z uvajanjem študija na daljavo. V tem konceptu je odgovornost za ustrezno informiranost in izrabo priložnosti za učenje na posamezniku. Tretji koncept človeškega kapitala, ki danes prevladuje (glej Schuetze 2006), vseživljenjsko učenje pojmuje kot razvijanje spretnosti in nenehno usposabljanje, povezano z delom zaradi zadovoljevanja potreb gospodarstva in delodajalcev po kvalificirani, prožni in prilagodljivi delovni sili (»vseživljenjsko učenje za iskanje ali ohranjanje zaposlitve na spreminjajočem se trgu dela«). V bistvu gre za nepretrgan sistem usposabljanja za gospodarstvo, ki je zasnovan na znanju. V novi ekonomiji je dobro izobrazena in prilagodljiva delovna sila nujen prvi pogoj za inovativno industrijo in mednarodno tekmovalnost. V nasprotju s tradicionalnim razumevanjem, v katerem je začetno in nadaljnje poklicno ali strokovno usposabljanje odgovornost države in industrije, postane vseživljenjsko učenje v modelu človeškega kapitala predvsem odgovornost posameznih delavcev. Zaradi izboljšanja svoje zaposljivosti in priložnosti v poklicni karieri so odgovorni za pridobivanje in posodabljanje svojih spretnosti ali za pridobivanje novih kvalifikacij.

Rubenson (2004, str. 29) ponazarja spreminjanje koncepta s tremi različnimi generacijami vseživljenjskega učenja. Izvire prve, humanistične generacije vseživljenjskega učenja lahko zasledimo v sedemdesetih letih, ko so se kljub povečanim javnim izdatkom za izobraževanje večale neenakosti v izobraževalnih dosežkih, posledično pa so se večale tudi socialne in ekonomske neenakosti. V duhu humanistične tradicije so avtorji (npr. Faure 1972) tega koncepta trdili, da bo vseživljenjsko učenje prispevalo k ustvarjanju boljše družbe in kakovosti življenja. Poudarek je bil na vzpostavitvi sistema vseživljenjskega učenja, ki naj bi v celotni družbi zmanjšal neenakosti na področju izobraževanja. Toda kot navaja Rubenson (2004), so razprave o tem konceptu kmalu postale čudna mešanica globalnih posplošitev in utopičnih pričakovanj ter ozkih praktičnih vprašanj, ki so pogosto zameglila celotno idejo. Tako so po Rubensonovem mnenju razprave o humanističnem konceptu vseživljenjskega učenja ostale bolj ali manj na ravni nejasnih idej.

Druga generacija vseživljenjskega učenja se je v popolnoma drugačnem kontekstu pojavila v poznih osemdesetih letih. Njen nastanek je povezan z objavo OECD poročila o izobraževanju in gospodarstvu v spreminjajoči se družbi (OECD 1989). Da bi bolje razumeli izobraževalni diskurz, ki ga je promoviral OECD, je treba poudariti, da nova izobraževalna agenda ni bila vodena le s pozicije človeškega kapitala, ampak tudi z neoliberalnim okvirom, ki je nadomestil keynesiansko državo blaginje. Ekonomski imperativ, ki je poganjal izobraževalno politiko, se je izražal v številnih krčenjih javne porabe, v splošnem sumničenju javnih institucij (povečalo se je število evalvacij povezanih z odgovornostjo) in v prepričanju o veliki učinkovitosti prostega trga. Razprave o vseživljenjskem učenju so se vrtele znotraj politično-ekonomskega imperativa, ki je poudarjal pomen visoko usposobljenega človeškega kapitala, znanosti in novih tehnologij. Vse to pa naj bi podpiralo prestrukturiranje gospodarstva, povečano produktivnost in mednarodno tekmovalnost.

Tretja generacija vseživljenjskega učenja, ki po Rubensonu predstavlja mehkejšo ekonomistično različico, je povezana z objavo Memoranduma o vseživljenjskem učenju (European Commission 2000). Konec devetdesetih let so se namreč oblikovalci nove ekonomije, ki naj bi povečala produktivnost in blaginjo ljudi, začeli zavedati, da družba in gospodarstvo, ki temeljita na znanju, povečujeta izključenost ali marginalizacijo nekaterih segmentov populacije in zaostrujeta socialno-ekonomske delitve. Tako v družbi znanja nastajajo vse ostrejšše ločnice med tistimi, ki znanje imajo, in tistimi, ki do njega nimajo dostopa. V tej zvezi nekateri avtorji (npr. Ilič 2006) opozarjajo na paradoks družbe znanja, ko je kljub povečani gospodarski rasti blaginja vse bolj neenakomerno porazdeljena po različnih družbenih skupinah in slojih. Ta paradoks po Iliču daje družbi znanja naravo inherentno konfliktne družbe. Zaradi takšnih in podobnih opozoril je Evropska komisija v Memorandumu o vseživljenjskem učenju izhajala iz teze, da so sodobne socialne in ekonomske spremembe medsebojno povezane. Tako Memorandum poudarja dva enako pomembna cilja vseživljenjskega učenja: »Pospeševanje aktivnega državljanstva in pospeševanje zaposljivosti sta enako pomembna in medsebojno povezana cilja.« (European Commission 2000,

str. 4) V tretji generaciji vseživljenjskega učenja ima še vedno osrednjo vlogo trg, toda opazna je tudi retorika o deljeni odgovornosti in medsebojnem delovanju trga, posameznikov in države. Vendar natančno prebiranje dokumentov Evropske unije od leta 2000 razkrije, da je poudarek predvsem na posameznikih, ki so na koncu sami odgovorni, da se nenehno učijo. Tako se vseživljenjsko učenje tretje generacije kaže kot izrazito individualni projekt; posameznik je odgovoren, da izbere ustrezno izobraževalno ponudbo, da ustvarja in ohranja svoj človeški kapital; pri tem je tudi financiranje izobraževanja predvsem individualna odgovornost.

Kritične analize neoliberalnega koncepta vseživljenjskega učenja

Vseživljenjsko učenje, ki ga zlasti v zadnjem desetletju promovirajo vlade, mednarodne organizacije in podjetja, je bilo najprej v veliki meri z odobravanjem sprejeto v krogih izobraževalcev odraslih. Vseživljenjskemu učenju je namreč uspelo to, kar izobraževanju odraslih ni nikoli v njegovi zgodovini: postavljenost je v središče političnih in ekonomskih razprav ter dokumentov. Toda med avtorji, ki analizirajo izobraževalne politike, narašča zaskrbljenost prav zaradi političnih in ekonomskih namenov vseživljenjskega učenja (Coffield 2002; Martin 2003; Crowther 2004; Laval 2005; Olssen 2006 in drugi). V svetu se množijo kritične analize neoliberalno zasnovanega vseživljenjskega učenja, kot je opredeljeno v nacionalnih političnih dokumentih in gradivu medvladnih organizacij, zlasti OECD in Evropske unije (Rubenson 2004). Večina kritik, ki se razlikujejo glede na posamezne vidike obravnave, je hkrati medsebojno povezana.

Andragoški krogi izražajo ogorčenje nad ekonomsko kolonizacijo izobraževanja odraslih in opuščanjem njegove humanistične tradicije, ki se kaže v drastičnem spreminjanju pogojev, v katerih izobraževanje odraslih deluje (glej Jelenc Krašovec, Muršak 2005). V tej zvezi opozarjajo na naraščanje komercializacije izobraževanja odraslih, ki postaja del širše »industrializacije« izobraževalne dejavnosti. V dominantnem diskurzu vseživljenjskega učenja gre za popolnoma nov namen in organizacijo izobraževanja odraslih, ki je oblikovano kot odprt, decentraliziran in tržno naravnan sistem, prilagojen delu in porabništvu (Martin 2001). Tudi kadar politični dokumenti vseživljenjsko učenje povezujejo s socialno kohezivnostjo in aktivnim državljanstvom, ostajajo ti pojmi nejasni, ker se znanje ne povezuje s politično in ekonomsko močjo v družbi. Murphy v tej zvezi opozarja, da gre v konceptu in politikah vseživljenjskega učenja v bistvu za fleksibilno državljanstvo in delovno silo, ki zadovoljuje selektivne interese kapitalistične politične ekonomije pod krinko krepitve moči in progresivnega izobraževanja za vse (Murphy 2000, str. 176). Njegovo ugotovitev potrjuje že zgoraj omenjeni memorandumski cilj vseživljenjskega učenja, da sta aktivno državljanstvo in zaposljivost enako pomembna in medsebojno povezana cilja. Tako se zaposljivost in aktivno državljanstvo prekrivata in medsebojno podpirata. Toda obstaja velika verjetnost, »da prevlada komponenta oziroma funkcija, ki je pragmatična, utilitaristična, ki jo zaznamujejo zgolj ekonomski

interesi« (Vidmar 2006, str. 32). Tako postaja produktivno življenje v ekonomiji integralna poteza tistega, kar naj bi bilo aktivno državljanstvo (Borg in Mayo 2006, str. 23), s tem pa postaja delovno mesto središče posameznikovega socialnega življenja. Kritiki v tej zvezi opozarjajo, da v neoliberalnem diskurzu vseživljenjskega učenja ni najmanjše sledi tradicionalnih idej izobraževanja odraslih, ki so povezane s socialnimi nameni, političnim angažmajem in vizijo boljšega sveta.

Največ kritik se osredotoča na politično uravnavanje vseživljenjskega učenja, ki temelji na neoliberalnem sistemu vrednot in njegovih vodilnih načelih: globalizaciji, privatizaciji, deregulaciji, svobodnem trgu. Globalizacija spreminja vlogo države, ki je vse bolj omejena v vlogi neposrednega ekonomskega dejavnika, posledica pa se kaže v izgubljanju njene politične legitimnosti. Peters (2001) opozarja na neoliberalno omejevanje vloge države, ki poteka s pomočjo privatizacije in krčenja javnega sektorja; s tem ko je država omejena v regulaciji trga, ne sledi več tradicionalnim ciljem blaginje, kot je polna zaposlitev ali enakost možnosti izobraževanja. Toda sočasno lahko država ohrani svojo legitimnost le s svojo sposobnostjo, da ustvari pogoje za ekonomski in socialni razvoj. Nekateri avtorji opozarjajo, da bodo v novi globalni ekonomiji, kjer je znanje najbolj cenjeno »blago«, ti pogoji vse bolj odvisni od načina, kako bo država organizirala izobraževalni sistem (Carnoy 1999, str. 82). Drugi avtorji trdijo, da so teorije o globalizaciji in zmanjševanju vloge države zgrešene (npr. Holst 2002; Rikowski 1999), kajti globalni kapital potrebuje državo, ki vzdržuje pogoje akumulacije, skrbi za delovno disciplino in pospešuje mobilnost kapitala in kot takšna je država glavni agent globalizacije. Intervencijo države pa kapital še zlasti potrebuje na področju izobraževanja in usposabljanja, saj mu zagotavlja produkcijo ideološko nesamostojne, hkrati pa tehnološko usposobljene delovne sile.

Pomanjkljivost prevladujočega diskurza o vseživljenjskem učenju po Crowtherju ni predvsem njegova zoženost na poklicno usposabljanje oz. profesionalno učenje (ki je samo del vseživljenjskega učenja), ampak skrita agenda ustvarjanja prilagodljivih, nepovezanih, discipliniranih in ustraševanih delavcev in državljanov (Crowther 2004, str. 127). Avtor opozarja na zgrešenost razmišljanja o tem, da je vseživljenjsko učenje le popularnejša oblika vseživljenjskega izobraževanja, kajti zgodilo se je nekaj novega in bolj usodnega. Prevladujoči diskurz vseživljenjskega učenja namreč postaja način socialnega nadzora, ki deluje kot nova tehnologija discipliniranja; ljudi dela pohlevnejše in bolj sprijaznjene s »krasnim novim svetom« fleksibilnega kapitalizma. Po mnenju več avtorjev (npr. Crowther 2004; Olssen 2006; Martin 2001 idr.) vseživljenjsko učenje oži javno sfero, spodkopava izobraževalno dejavnost, uvaja nove mehanizme samonadzorovanja in samodiscipliniranja in krepi prepričanje, da je za neuspeh odgovoren posameznik. V tej perspektivi je vseživljenjsko učenje »deficitarni diskurz«, ki odgovornost za ekonomski in politični neuspeh premešča s systemske ravni na raven posameznika. Vseživljenjsko učenje je postalo del nove, manj očitne oblike nadzorovanja in upravljanja ljudi. Po Bourdieuju je »fleksploatacija« nov način prevlade, ki temelji na ustvarjanju splošnega in

permanentnega stanja negotovosti s ciljem, da se delavce prisili v pohlevnost in sprejemanje prekarnega dela (Bourdieu 1998, str. 85). Kot meni Coffield, je s perspektive delodajalca idealen delavec tisti, ki hitro internalizira potrebo po zaposlenosti, ki je pripravljen plačati svoje nenehno učenje in ki je prožno pripravljen opravljati vsako delo, tudi če je le začasno in slabo plačano (Coffield 2002, str. 185). V skladu s tem je vseživljenjsko učenje del hegemonskega projekta internalizacije pohlevnosti in ustrežljivosti.

V dominantni paradigmi vseživljenjskega učenja je izobraževanje odraslih usmerjeno na kratkotrajne programe usposabljanja, ki ne zmanjšajo odvisnosti posameznika od nestanovitnosti trgov dela oziroma takšno usposabljanje praviloma ne izboljša njegovega položaja na teh trgih. Kratkotrajna usposabljanja za konkretno delo prinašajo tudi veliko nižje rezultate v (dohodkovnih izplačilih) kot daljši, bolj individualno in teoretično oblikovani izobraževalni programi (Esping Andersen 2006). Predvsem daljše, formalne oblike izobraževanja lahko razširijo socialne in ekonomske možnosti posameznika, dolgoročno pa zmanjšajo njegovo odvisnost od meznega dela in tržnih sil, s tem pa lahko izboljšajo tudi posameznikovo dolgoročno socialno varnost.

Pospeševanje tempa prehoda v gospodarstvo, ki naj bi temeljilo na znanju, predpostavlja močna vlaganja v izobraževanje, usposabljanje in krepitev kognitivnih spretnosti. V tej zvezi Schuetze (2007) opozarja na progresivni premik vlad od modela financiranja izobraževanja države blaginje k tržnemu modelu. To je opazno pri mnogih vladah, ki so v preteklosti financirale obsežno vrsto formalnega izobraževanja in usposabljanja, v zadnjem času pa vse bolj spodbujajo zasebna vlaganja v izobraževanje. S tem ko vlade krčijo javne izdatke za izobraževanje, favorizirajo reprodukcijo obstoječe razredne strukture in obstoječih pogojev na trgu dela, s tem pa se omejuje tudi širjenje priložnosti za socialno mobilnost. V kontekstu neoliberalnega diskurza znanje in izobraževanje nista več javno dobro, temveč zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo (Kodelja 2006). V takšnih pogojih ljudje z nizko stopnjo izobrazbe in s slabimi plačami ostajajo ujeti v začarani krog revščine in izključenosti. Tudi izobraževanje odraslih, ki je vse bolj povezano s privatizacijo in naraščajočim trženjem izobraževalne ponudbe, ne more imeti učinka na zmanjševanje obstoječih socialnih neenakosti, ampak prav nasprotno: neenakosti v družbi samo še povečuje.

Crowther (2004) se sprašuje, ali ne postajamo ujetniki vseživljenjskega učenja, kajti kazni in sankcije krepijo »režim resnice«, da je vseživljenjsko učenje pot do varnosti. Tudi Field poudarja, da večji del profesionalnega razvoja in posodabljanja spretnosti ne poteka zato, ker bi se nekdo želel učiti ali ker se je pripravljen učiti, temveč predvsem zato, ker se mora učiti (Field 1999, str. 11). Posameznik naj bi torej učenje sprejel kot normalno in rutinsko ravnanje. S tem pa je vseživljenjsko učenje vse manj vprašanje svobodne izbire in prostovoljne odločitve, postaja namreč zahteva in pričakovanje, če ne celo socialna prisila in nujnost (Kodelja 2006; Coffield 2002).

Posameznik je torej dolžan skrbeti razvoj svojega človeškega kapitala, s tem pa dokazuje svoje prožno odzivanje na spremenjene potrebe dela. Prožnost kot ključna značilnost nove ekonomije pomeni, da ne bo nihče med šolanjem

pridobil dovolj znanja in spretnosti, ki bi mu zagotavljali dolgotrajno zaposlitev (Coffield 2002, str. 185). Zahteva tudi inovativne ljudi, ki so osvobojeni togih in zastarelih delovnih praks, kot sta npr. predvidljivost in stalnost zaposlitve. Posledice takšne prožnosti se kažejo v tem, da relativno privilegirani ostajajo varni, ker imajo ustrezne vire (zlasti izobrazbo), ki jim omogočajo preživetje vzponov in padcev na trgu dela. Šibkejša skupine, ki teh prednosti nimajo, težje spremenijo svojo negotovo zaposlitev v pozitivno priložnost. Poleg tega stalna reorganizacija dela, kratkotrajne delovne pogodbe in nenehno menjavanje zaposlitev slabijo tiste vezi med delavci, ki ustvarjajo zaupanje, lojalnost in vzajemno podporo med ljudmi.

Ker prožna specializacija produkcije zahteva nove vrste prilagodljivih delavcev, ki so se pripravljani nenehno usposablјati in preusposablјati, je ljudi trebao prepričati, da postanejo stalni in odgovorni učenci. V tej zvezi postaja pomembno učenje o tem kako se učiti, kajti le spretni učenci lahko nadzorujejo učinkovitost svojega učenja (Cornford 2002, str. 359). To je seveda problematično, saj se s tem poudarja učenje kot oblika učinkovitega procesiranja informacij, ki poteka v posameznikovi glavi, namesto da bi pomenilo proces interakcije in razumevanja tistega, kar se dogaja med ljudmi in v njihovih odnosih s širšim svetom. Individualizacija učenja, torej učenje, ki je omejeno na posameznika, in s tem povezana retorika o odgovornosti posameznika za njegovo učenje, vključuje prikriti namen, da posamezniki internalizirajo pričakovane vzorce vedenja. Pri tem se zastavlja vprašanje, kakšno znanje in katere spretnosti si posameznik lahko pridobi s kratkotrajnim usposablјanjem za konkretno delo. Ali to znanje in spretnosti, ki temeljijo na natančno določenih vrednotah, državah in odgovornostih, zagotavljajo posamezniku, da v celoti nadzoruje svoje življenje? Odgovor je negativen, saj te vrste usposablјanja niso povezane z resničnimi potrebami in izkušnjami; udeležence praviloma spreminjajo v objekte, ki nekritično in nereflektirano sprejemajo posredovano znanje in spretnosti. In prav zato je po Crowtherju (2004) pomembno ljudi ozavešiti o skritem kurikulumu vseživljenjskega učenja, ki v sedanji neoliberalni agendi predstavlja spodkopavanje kolektivne organizacije in delovanja, ki je zgodovinsko oblikovala reakcijo delavcev na negotovosti.

Precej kritičnih analiz vseživljenjskega učenja se nanaša na politiko aktivacije v kontekstu globalizacije in nove delitve dela ter s tem povezano zahtev po bolj usposobljeni delovni sili. Politika aktivacije postaja problematična predvsem, v kolikor ni opredeljena kakovost trga dela, ki bi posameznikom omogočila emancipacijo in dostojno življenje. Usposablјanja za slabo plačana in začasna delovna mesta, ki naj bi zagotovila zaposlitev za veliko skupino nizko-kvalificiranih delavcev, brezposelnih in drugih prejemnikov socialne pomoči, se namreč močno razlikujejo od usposablјanja za delo, kjer se zahteva visoka izobrazba. S kratkotrajnim usposablјanjem, ki je usmerjeno samo na delo, naj bi prejemnikom socialne pomoči omogočili čimprejšnjo zaposlitev in tako ponovno vključitev na trg dela, toda avtorji teh programov ne omenjajo, da so to praviloma zaposlitve, ki ne zagotavljajo dostojnih plač in s tem socialne varnosti. Tako se posledice politike aktivacije kažejo v velikem številu revnih med zaposlenimi

(Kopač 2005, str. 781). Ob naraščanju različnih oblik podzaposlenosti in slabo plačanih delovnih mest je vztrajanje pri konceptu plačanega dela kot ključnega in edinega elementa pri zagotavljanju socialne vključenosti posameznikov v postmoderno družbo tveganja vprašljivo.

Politika aktivacije je tudi pomemben del reformiranja države blaginje, ki temelji na programih »od blaginje k delu«. Iz neoliberalne perspektive je namreč keynesianska država blaginje neučinkovita in potratna, saj naj bi z obsežno administracijo podpirala odvisnost posameznikov in civilne družbe, ubijala podjetniški duh in samozavest (Kodelja 2005, str. 319). Blaginja je po novem povezana z aktivacijo vseh državljanov, tudi šibkejših. Z reformami, ki si prizadevajo aktivirati ljudi (zlasti uporabnike socialnih pomoči) in jih znova vključiti v trg dela, so tesno povezane neoliberalne politike vseživljenjskega učenja¹. Toda aktivacijski ukrepi, kot sta na primer usposabljanje in preusposabljanje, bodo imeli skromne rezultate, če so temeljno kognitivno znanje in spretnosti delavcev nizki. Posledica novih politik se že kaže v vedno večji marginalizaciji in stigmatizaciji² še zlasti tistih, ki so strukturno izključeni iz trga dela (Peters 2001). Te politike so po mnenju Griffina (1999, str. 432) v resnici protiizobraževalne, saj so dimna zavesa za prikrivanje sistematičnega demontiranja države blaginje in javnega izobraževalnega sistema.

Esping-Andersen (2001), ugledni analitik režimov države blaginje, oporeka preprostosti razmišljanja zagovornikov »tretje poti«, ki verjamejo, da se bodo ljudje s pomočjo izobraževanja prilagodili zahtevam nove ekonomije, s tem pa naj bi izginili tudi socialni problemi. Po njegovem mnenju je takšno sklepanje napačno; izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje namreč niso dovolj. Podobno napačna predvidevanja so bila opazna v povojni meritokratski miselnosti, kjer je prevladovalo prepričanje, da bo množično izobraževanje odpravilo razredne razlike. Esping-Andersen napoveduje, da bo gospodarstvo, ki temelji na znanju, vodilo v novo socialno polarizacijo in nove neenakosti, med drugim tudi zaradi zmanjšane povpraševanja po nizko usposobljeni delovni sili. Dolgoročni scenarij bi prav verjetno predstavljal podobo, v kateri bi bilo »nekaj otokov znanja in veliko morje marginaliziranih izobčencev« (Esping-Andersen 2001, str. 384). Avtor opozarja, da se lahko takšen črni scenarij prepreči le z okrepitvijo kognitivnih kapacitet vseh državljanov. Toda zaradi različnih sposobnosti ljudi za učenje bo v družbi vedno segment ljudi, za katere bo investicija v izobraževanje malo učinkovita. Zaradi tega se bodo tudi v najbolj dodelani »produktivistični« državi blaginje pokazale potrebe po t. i. pasivnih ukrepih; kajti vedno bo v družbi določeno število ljudi in skupin, ki bodo odvisni predvsem od redistribucije. Esping-Andersen (2006) v svojih zadnjih razmišljanjih o državi blaginje v 21. stoletju politikom sugerira, da so najpomembnejše temelj-

¹ Težišče odgovornosti za blaginjo se v neoliberalno usmerjeni socialni politiki prenaša z države na posameznika. S paradigmo individualizirane odgovornosti za blaginjo postaja vseživljenjsko učenje pomembno orodje za obvladovanje tveganj, s katerimi se sooča posameznik.

² V neoliberalnem diskurzu je tudi odgovornost za revščino prenesena z države na posameznika. Družbeno-ekonomski razlogi za revščino se pri tem ne omenjajo.

ne socialne investicije v izobraževanje – predvsem mlajših generacij, ki bodo pozneje kot dobro izobražene zagotovilo tudi za blaginjo starejših na ravni celotnega družbenega sistema. Ob povečanem javnem vlaganju v izobraževanje pa bi se z leti zmanjšal tudi sedanji izobrazbeni prepad med generacijami.

Udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju

Kljub vplivu neoliberalne agende med evropskimi državami so temeljne razlike v zagotavljanju blaginje in vseživljenjskega učenja zlasti glede dostopnosti v izobraževanju odraslih. Velike razlike med državami pomenijo, da neka splošna strategija, ki bi bila uporabna za celotno Evropo, ni realna, saj premalo upošteva različne politične, socialne, gospodarske in kulturne tradicije posameznih držav. Tako Komisija Evropske unije v svojem zadnjem obsežnem delovnem dokumentu o napredku v doseganju lizbonskih ciljev ugotavlja, da udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju ne sledi več merilom uspešnosti Evropske unije. Zato članice opozarja, naj si bolj prizadevajo za to, da se bo povečala usposobljenost odraslih in se bosta dosegli prožnost in varnost na trgu dela. Po podatkih za leto 2007 (European Commission 2008) samo sedem evropskih držav presega zastavljeni lizbonski cilj, da naj bi do leta 2010 vsaj 12,5 odstotka odraslega prebivalstva sodelovalo v vseživljenjskem učenju. Preteklo leto je stopnja udeležbe odraslih (od 25 do 64 let) v EU-27 znašala 9,7 odstotka³. Toda med državami so velike razlike v udeležbi: medtem ko v skandinavskih državah in v Veliki Britaniji ta delež znaša od 20 do 30 odstotkov, pa v južноеvropskih državah in nekdanjih tranzicijskih državah znaša le od 1 do 6 odstotkov. Izjema je Slovenija, ki je imela leta 2007 14,8-odstotno udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju (European Commission 2008). Vendar Komisija opozarja, da ti skupni odstotki skrivajo pomembno neravnotežje: za odrasle z visoko stopnjo izobrazbe je več kot šestkrat verjetneje, da bodo sodelovali v vseživljenjskem učenju, kot za nizko usposobljene. Do podobnih sklepov so prišli tudi slovenski raziskovalci, saj so ugotovili močno povezanost izobraževalnih dejavnosti odraslih s formalno stopnjo izobrazbe in starostjo udeležencev izobraževanja ter z njihovim zaposlitvenim statusom in položajem pri delu. Skratka, čim višja je stopnja izobrazbe in čim nižja je starost vprašanih, tem večja je verjetnost, da se bo posameznik izobraževal (Mohorčič idr. 2005, str. 81). Med neugodnimi dejavniki v izobraževanju pa se kažejo: starost nad petdeset let, nižja stopnja formalne izobrazbe, nižji zaposlitveni status, zaposlenost za krajši ali določeni čas.

Tudi primerjalna analiza uresničevanja vseživljenjskega učenja v evropskih režimih države blaginje razkriva velike razlike med članicami Evropske unije. Zlasti v novih članicah se ob krčenju javnih sredstev za socialno var-

³ Podatki o sodelovanju prebivalstva v izobraževanju in usposabljanju, starega od 25 do 64 let, so bili zbrani v evropski raziskavi o delovni sili (EU Labour Force Survey). Njegova udeležba v formalnem in neformalnem izobraževanju ter priložnostnem učenju se nanaša na obdobje štirih tednov pred izvedbo ankete.

nost zmanjšujejo tudi javna vlaganja na področju izobraževanja (Kump 2008). Čeprav Komisija Evropske unije ponavlja, da je pravičnost poleg učinkovitosti prednostna naloga članic pri spodbujanju vseživljenjskega učenja, ob tem ne poziva članic k zvišanju javnih sredstev za izobraževanje, ampak jih opozarja na vzdržno in učinkovito porabo obstoječih javnih sredstev in na spodbujanje zasebnih naložb posameznikov, gospodinjstev in delodajalcev (Evropska komisija 2007 a). Novejše evropske analize kažejo, da povprečno večji del izobraževanja in usposabljanja financirajo posamezniki, manj delodajalci, najmanj pa vlade (European Commission 2007 b). Podobni so podatki za Slovenijo, še zlasti če upoštevamo udeležbo odraslih v formalnih oblikah izobraževanja. Tako so največ stroškov formalnega izobraževanja leta 2004 krili posamezniki (64 odstotkov), sledijo delodajalci (30 odstotkov), v najmanjšem delu je bila soudeležena država (12 odstotkov) (Mohorčič idr. 2005, str. 38). Pomembne razlike se pokažejo pri vključevanju odraslih v formalne in neformalne oblike izobraževanja. Kljub relativnemu trendu naraščanja udeležbe raziskovalci opozarjajo, da gre predvsem za naraščanje vključitev v krajše, neformalne oblike izobraževanja, usposabljanja in spopolnjevanja⁴. Neformalno izobraževanje je v primerjavi s formalnim praviloma manj regulirano, zato se hitreje prilagaja spremenjenim zahtevam trga delovne sile. Toda neformalno izobraževanje ne prispeva k razvoju kariere, izboljšanju materialnega in socialnega položaja tistih z nizko stopnjo izobrazbe in nizkimi položaji v zaposlitvi. Koristi od neformalnega izobraževanja imajo lahko tisti z višjo stopnjo dosežene izobrazbe, ki si tako dopolnjujejo in posodablajo že obstoječe znanje (Mohorčič idr. 2005, str. 24). V primerjavi z neformalnimi programi, ki največkrat posredujejo specifično znanje in spretnosti (ki jih narekujejo potrebe delovnih mest), pa programi formalnega izobraževanja zagotavljajo široke splošne in prenosljive kvalifikacije. Toda podatki kažejo, da se udeležba odraslih v formalnem izobraževanju z leti manjša: v formalno izobraževanje je vključenih slabih 8 odstotkov odrasle populacije, v neformalno izobraževanje pa nekaj manj kot tretjina (Mohorčič idr. 2005, str. 83). To pa vsekakor ni v skladu z retoriko Komisije Evropske unije (ki jo ponavlja tudi slovenska vlada), da je zaradi zahtev na znanju temelječega gospodarstva nujno zviševati izobrazbeno raven prebivalstva.

Sklep

Vseživljenjsko učenje, ki ga promovira Evropska unija, je glede na empirične podatke osredinjeno predvsem v kratkotrajna usposabljanja za neposredno, pogosto nezanesljivo delo. Ker je izobraževanje, ki zvišuje izobrazbeno raven odraslih, financirano predvsem iz zasebnih virov, veliko avtorjev napoveduje nova social-

⁴ Izobrazbeno prikrajšani se vključujejo v najkrajše izobraževalne programe (okoli 30 ur), bolje izobraženi odrasli ostajajo v izobraževalnih programih vsaj še enkrat dlje. Razlike se pokažejo tudi v virih financiranja, saj krajše izobraževanje povečini financirajo delodajalci, daljše izobraževanje pa posamezniki in manj država (Mohorčič idr. 2005, str. 84).

na razlikovanja v družbah, ki spodbujajo novo ekonomijo, temelječo na znanju (Esping-Andersen 2006; Field 2000; Kodelja 2006 idr.). Takšna ekonomija bo proizvajala nove delitve na trgu dela, naraščajočo polarizacijo med močnejšimi skupinami, ki bodo opremljene z ustreznim znanjem in spretnostmi, ter šibkejšimi skupinami, ki tega znanja in spretnosti ne bodo imele. V preteklosti je bilo že večkrat potrjeno, da naložbe v izobraževanje niso učinkovite, če jih ne podpirajo investicije na socialnem področju. Uspešnost šolanja otrok in izobraževanja odraslih je namreč zelo odvisna od socialnega in ekonomskega položaja njihovih družin. Sposobnost družbe za razvijanje njenih človeških virov v polnem potencialu je torej povezana z njeno socialno politiko. Zaradi tega ima lahko pozitivne učinke samo tista izobraževalna politika, ki bo po načelu pravičnosti izboljšala pogoje šibkih (glej Kodelja 2006) in s tem v resnici odpravljala ovire pri doseganju boljše izobraženosti socialno in ekonomsko prikrajšanih skupin prebivalstva. Seveda pa zagotavljanje izobraževanja in blaginje za vse predpostavlja okrepljeno regulativno vlogo države in omejevanje privatizacije ter prostega trga, to pa ni združljivo s trenutno prevladujočimi političnimi in ekonomskimi imperativi.

Kritični avtorji s področja andragogike verjamejo, da obstajajo alternativne dominantnemu diskurzu vseživljenjskega učenja. Crowther (2004, str. 134) je prepričan, da ljudje namesto več vseživljenjskega učenja (kot je opredeljeno v neoliberalnem diskurzu) potrebujejo več izobraževanja (za katerega naj bi večjo odgovornost prevzela država). Ker se neoliberalni diskurz o negotovi prihodnosti ponavlja in vsiljuje v vsakdanje življenje ljudi, postajajo ti vse bolj prestrašeni. Priča smo tudi sprevrženi logiki: bolj ko je življenje videti tvegano, manj se pričakuje kolektivni odgovor. Bourdieu opozarja, da negotovost spodkopava željo ljudi po spremembah, zlasti če je prihodnost nezanesljiva, potem je omajano njihovo osnovno zaupanje v boljši jutri. Takšno upanje pa ljudje potrebujejo, da bi se lahko skupaj uprli sedanjim pogojem življenja, tudi če so najbolj neznosni (Bourdieu 1998, str. 82). Pogum in moralna moč lahko vznikneta le, če bodo ljudje verjeli v možnost boljše prihodnosti, ki bo temeljila na alternativnih vrednotah, v nasprotju z nihilističnimi, neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo sebičnost, pretirani individualizem, dobičkarstvo, grabežljivo pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost (Giroux 2008).

Kritični andragoški avtorji kot alternativo sedanjim, prevladujočim različnim vseživljenjskega učenja postavljajo idejo radikalnega izobraževanja odraslih, ki izhaja iz predpostavke, da izobraževanje ni nevtrarno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in protihgemonskimi interesi v določeni družbi; skratka, da so vse izobraževalne intervencije politične narave (Kump 2004). Zasnovano je na spoznanju o močni povezanosti znanja, kulture in moči. Radikalnost izobraževanja se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa da se jim prilagajajo. V takšnem izobraževanju je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, toda to izkušnjo je treba kritično »testirati« in okrepiti v dialoških razpravah, študiju in skupnem delovanju. Kritično izobraževanje odraslih, ki temelji na vrednotah enakosti in kolektivizma, se razvija iz pobud od spodaj. Motivirano je z željo, da se okrepi družbena zavest in moč skupin ter spodbuja progresivna družbena sprememba.

Vseživljenjsko učenje bi moralo po Martinu (2001) postati »učenje za življenje« za razliko od »učenja za preživetje«. Nujen pogoj za uresničitev takšnega učenja je vzpostavljanje povezave med zasebnimi življenji posameznikov in njihovimi javnimi življenji kot življenji državljanov. To pa hkrati zahteva kurikulum, ki bo vseboval prizadevanja za družbeno spremembo in omogočal dialog ter izražanje nestrinjanja v javni sferi. Takšno izobraževanje ima osrednjo vlogo v pristni civilni družbi, v kateri ljudje razpravljajo o skupnih problemih, pa tudi o medsebojnih razlikah. Le s tem se lahko zagotavlja podlaga za demokratično delovanje, ki bo temeljilo na načelih enakosti in pravičnosti. V skladu s tem bi izobraževanje postalo tako vir kot spodbuda za posameznike in kolektive, da prevzamejo nadzor nad svojimi osebnimi in skupnimi pogoji življenja (Crowther idr. 1999) in si skupaj prizadevajo za boljše, bolj socialno in pravičnejšo družbo. Toda pri kritičnih andragogih ne gre le za romantično, protiliberalistično retoriko, saj v svojih razpravah ponujajo uporabne odgovore, ki izhajajo iz njihovega dejavnega angažmaja v različnih oblikah skupnostnega izobraževanja ter v mnogovrstnih družbenih in sindikalnih gibanjih.

Literatura

- Borg, C., Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference: Challenges for Public Educational and Critical Pedagogy*. London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance*. Bristol: Polity Press.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Education Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Coffield, F. (2002). Breaking the consensus. V: Edwards, R., Miller, N., Small, N., Tatt, A. (ur.), *Supporting Lifelong Learning*. London: Routledge/Falmer, str. 174–200.
- Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21, št. 4, str. 357–368.
- Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.) (1999). *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*. Leicester: NIACE.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23, št. 2, str. 125–136.
- Esping-Andersen, G. (2006). *A Welfare State for the Twenty-First Century*. V: Pierson, P., Castles F. G. (ur.), *The Welfare State. Reader*. Cambridge: Polity Press, str. 434–454.
- Esping-Andersen, G. (2001). *A Welfare State for the 21st Century*. V: Giddens, A. (ur.), *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press, str. 384–393.
- European Commission (2008). Commission staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks. Brussels, SEC (2008); http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html.
- European Commission (2007 b). *Employment in Europe 2007*. Luxembourg, october 2007; http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/eie/eie2007_chap1_en.pdf.

- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, SEC (2000).
- Evropska komisija (2007 a). Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Vseživljenjsko učenje in znanje, ustvarjalnost in inovacije. Osnutek skupnega poročila za leto 2008 Sveta in Komisije o napredku pri izvajanju delovnega Programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010«; http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf.
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Giroux, H. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism: Politics Beyond the Age of Greed*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18, št. 6, str. 431–452.
- Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Ilić, B. (2006). Pomen patentov v družbi znanja: socialnoekonomske implikacije za podjetja in družbo. *Teorija in praksa*, 43, št. 3–4, str. 507–520.
- Jelenc-Krašovec, S. Muršak, J. (2005). Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. (Uvod v tematski del številke). *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 6–9.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Založba Krtina.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Laval, C. *Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kopač, A. (2005). Aktivacija kot konvergentni in divergentni proces reforme države blaginje. *Teorija in praksa*, 42, št. 4–6, str. 771–786.
- Kump, S. (2004). Radikalno izobraževanje odraslih. *Andragoška spoznanja*, 10, št. 1, str. 8–24.
- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 38–56.
- Laval, C. (2005). *Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Martin, I. (2001). Reconstituting the agora: towards an alternative politics of lifelong learning. *Concept*, 11, št. 1, str. 4–8.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts ... *International Journal of Lifelong Education*, 22, št. 6, str. 566–579.
- Mohorčič Špolar, V., Mirčeva, J., Ivančič, A., Radovan, M., Možina, E. (2005). Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Murphy, M. (2000). Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 166–180.
- OECD (1989). *Education and the economy in a changing society*. Paris: OECD.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 3, str. 213–230.

- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2, št. 2, str. 58–71.
- Rikowski, G. (1999). *Lifelong Learning and the Political Economy of Containment*. Birmingham: Faculty of Education, University of Central England; <http://www.flowideas.co.uk/page=articles&sub=Lifelong%20Learning%20and%20the%20Political%20Economy%20of%20Containment>.
- Rubenson, K. (2004). *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project*. V: Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Oelsen, H. S., Rubenson, K. *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press, str. 28–48.
- Schuetze, H. G. (2007). Individual learning accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26, št. 1, str. 5–23.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *COMPARE*, 36, št. 3, str. 289–306.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 28–48.

KUMP, Sonja, Ph. D.

ADULT EDUCATION FOR LIFE OR FOR SURVIVAL?

Abstract: The article is based on the critical analyses of lifelong learning as a political project, with a special emphasis on the erosion of adult education appearing in the neo-liberal discourse on lifelong learning. The paper first focuses on the changing of the concept of lifelong learning from humanist tradition to an economically determined idea. Afterwards, it presents critical analyses of individual aspects of the prevailing concept of lifelong learning arising from the post-industrial and globalisational theories of societal change. It raises the issue of adult education targets that are only focused on the adjustment of an individual to the changed production conditions and development of new technologies. This involves the neglect of the tradition of adult education connected with personal and societal changing that can lead to true democracy. In this 'downwards' understanding of lifelong learning, primarily focused on qualification for work, adult education increasingly becomes a means of social control and decreasingly a multidimensional experience. From the viewpoint of radical adult education, the conclusion of the article presents the possible alternatives to the neo-liberally designed lifelong learning, which raise the expectations of a more humane and socially just society.

Keywords: adult education, lifelong learning, neo-liberalism, welfare.