

Dr. Sabina
Jelenc
Krašovec
Filozofska
fakulteta

PREOBLIKOVANJE UNIVERZE

Kako naj bi se univerza spreminjala - kot institucija v učeči se družbi

Nekatere spremembe v družbi in iz njih izhajajoče razvojne usmeritve nakazujejo, da so potrebe po uveljavljanju strategije vseživljenjskosti in posledično vzpostavitev učeče se družbe zdaj še večje kot v preteklih desetletjih. To bržkone povečuje tudi možnosti za razvoj v tej smeri. Ob tem se odpira vprašanje, kaj tak razvoj pomeni za univerzo kot eno osrednjih izobraževalnih institucij v družbi; kako bi se morala spremeniti in kakšne možnosti se ji pri tem odpirajo. Pomembno je vprašanje, kako ohraniti in nadalje razvijati tiste nenadomestljive funkcije univerze, ki jih tako celostno in kakovostno ne bi mogla uresničevati nobena druga institucija. Tudi v slovenskih strokovnih krogih in javnosti so aktualna vprašanja, kako univerzo odpreti in razgibati, da bi postala odzivnejša na spremenjene zahteve po dostopnosti izobraževanja in kakovostnejšem študiju (o tem pišejo mnogi avtorji, med njimi Marentič Požarnik 1998a, 1998b, 1998c, 2001, Svetlik 1995, Kump 1999a, 1999b, Vodopivec 2001, Dolar 1999, Štrajn 1999, Zgaga 1999, Adam 1999, idr.).

Pričakovati je, da bo proces nastajanja učeče se družbe zahteval preoblikovanje univerze, a vprašanje je, kako naj bi se univerza spremenila. V razpravi želimo opozoriti, da gre za uravnavanje dveh temeljnih funkcij, ki naj bi ju razvijala univerza: razvijanje kritičnosti ter intenzivno in kakovostno povezovanje z družbo, lokalno skupnostjo in učečimi se posamezniki.

ALI BI PROCES NASTAJANJA "UČEČE SE DRUŽBE" ZAHTEVAL TUDI PREOBLIKOVANJE UNIVERZE IN SPREMINJANJE NJENE VLOGE V ODNOSU DO DRUGIH AKTERJEV V DRUŽBI?

Bistvo učeče se družbe je dostopnost znanja čim širšemu krogu ljudi, da ga lahko ti črpajo iz različnih virov in na različne načine. Ob tem se je pomembno zavedati, da se v učeči se družbi povezujejo posamezniki, skupine, organizacije in drugi subjekti, ki imajo znanje, in si ga med seboj posredujejo ali izmenjujejo. Po mnenju mnogih strokovnjakov (Blackledge, Hunt 1985, Alheit 1999, Schuller 1998, Delors 1996, Edwards 1997, Cochinaux, de Woot 1995 idr.) bi bil izredno pomemben preskok, ki bi dokazoval pravo uresničevanje učeče se družbe, povezovanje formalnih izobraževalnih institucij v izobraževalnem sistemu (predšolskih vzgojnih institucij, osnovnih šol, srednjih šol, visokih šol in univerz) ter kulturnih, rekreacijskih in športnih, javnih in zasebnih institucij ter agencij na nekem območju (v regiji, občini ali lokalni skupnosti) na tak način, da bi se ustrezno in vzajemno odzivalo na probleme v okolju, kjer delujejo.

Vključevanje univerze v družbeno dogajanje ali, kot pravi Scott (1996: 240), "v oblikovanje sveta", je prodorna, nova ideja v 20. stoletju, ki zahteva resnično spreminjanje univerze. Mnenja, da je univerza v krizi in kot

Razprav in prizadevanj, da bi učečo se družbo utemeljili, je kljub mnenju nekaterih, da je to ideal in iluzija, čedalje več. Učeča se družba se prikazuje tudi kot nujnost, ki se v mnogih državah in na različnih področjih, predvsem v zadnjem desetletju, že intenzivno udejanja.¹ "Znanje za vse" postaja vodilno geslo v večini razvitih družb, res pa je tudi, da se v razpravah, značilnih za zdajšnji čas, bolj govori o 'družbi znanja' kot o 'učeči se družbi'.² Preskok od prvega stanja (njegov temelj so spoznanja o pomenu znanja za razvoj) k drugemu (njegovo bistvo so spremenjeni odnosi v procesih učenja) je zahteven in ga ni mogoče narediti brez povezovanja in sodelovanja nekaterih pomembnih dejavnikov v družbi. Med temi dejavniki je univerza, ki naj bi bila središče kritičnosti in razumnosti, gotovo med pomembnejšimi.

taka ne ustreza več novim potrebam, izražajo tako akademski strokovnjaki kot tudi drugi, ki se ukvarjajo z družbenim razvojem in ključnimi subjekti, ki v njem sodelujejo (nekaj domačih strokovnjakov smo že navedli, v tujini pa so dejavnejši predvsem Scott, Barnett, Duke, Watson, Taylor, Jonasson, Field idr.). Mogoče so različne vizije spreminjanja univerze, ki temeljijo bodisi na različnih modelih univerzitetnih tradicij bodisi na različnih pojmovanjih znanja v družbi ali pa si drugače razlagajo odnos med državo, trgom in univerzitetno skupnostjo nasploh (Clarkov triangulistični model koordinacije), kar seveda lahko določa univerzi zelo različne položaje.

Vloga univerze se v sodobni družbi spreminja zaradi zapletenega spleta dejavnikov. Vzporedno z množičnostjo so se v visokošolskem izobraževanju začele pojavljati različne spremembe, ki jih bom le na kratko opisala:

- začela se je diferenciacija visokošolskega izobraževanja s spreminjanjem visokošolskih sistemov v smeri enotnosti ali razslojenosti sistemov;
- spreminjati se je začel odnos med znanjem, družbo in visokošolskimi institucijami, ki se je iz odnosa "visokošolsko izobraževanje-znanje-družba" začel spreminjati v odnos "družba-znanje-visokošolsko izobraževanje" (Barnett 1994: 22);
- začela sta se spreminjati organiziranost in nadzor univez, in sicer od intervencijskega modela države k supervizijskemu modelu države (Kump 1999a);
- zaradi spreminjanja odnosa med državo, trgom in visokošolskimi institucijami ter zaradi spremenjenih zahtev po kakovostnejšem visokošolskem izobraževanju so vlade v sodelovanju z visokošolskimi institucijami začele vpeljevati bolj izpopolnjene sisteme za ugotavljanje kakovosti visokega šolstva, ki včlenjujejo tako notranjo kot zunanjo evalvacijo;
- vloga znanja (ki so ga najprej pojmovali predvsem kot sredstvo za povečanje ekonomske učinkovitosti) se je začela spreminjati in čedalje bolj prihaja v ospredje tudi socialna razsežnost izobraževanja; tako so nastale pobude, da univerza ne bi več spodbujala le razvoja človeškega kapitala (izobraževanje kot investicija), temveč da bi namenjala večjo pozornost tudi socialnemu kapitalu (njegovo vrednost označujejo medsebojno zaupanje, sodelovanje in povezovanje učečih se), kar vse povečuje vrednost človeškega kapitala (Schuller, Field 1998, Schuller 1998);
- vzporedno s tem so se univerze iz organiziranosti, ki jo lahko označimo kot strokovno birokracijo, pod vplivom zunanjih pritiskov počasi začele

spreminjati, to pa naj bi postopno povzročilo spremembe pri upravljanju in delovanju univerz ter njihovi notranji in zunanji integraciji;

- zaostrovanje se je začelo razmerje med znanjem in kompetencami; prvo, s čimer mislim predvsem na akademsko znanje in vedenje, ki je bilo domena elitnih univerz, izgublja v množičnih sistemih visokošolskega izobraževanja svoj vpliv v primerjavi z vplivom in pomenom kompetenc; nove definicije znanja vsebujejo poleg "vedeti kaj" tudi "vedeti kako" (Barnett 1994);
- univerze so začele spreminjati svoj odnos do odraslih udeležencev visokošolskega izobraževanja; to velja za vse njene programe (dodiplomske, podiplomske, specialistične, spopolnjevalne idr., pri čemer so nekateri že tako ali tako namenjeni le odraslim); vključevanje odraslih v visokošolske sisteme prinaša različne inovativne pristope in možnosti fleksibilnejšega izobraževanja in učenja (Duke 1992, 1996, Bourgeois, Duke, Guyot, Merrill 1999).

Bistvo univerze v preteklosti je bilo predvsem poudarjanje samega znanja, danes pa se dogajajo spremembe v odnosih med univerzo

in družbo, ki zahtevajo sodelovanje in povezovanje univerze ter različnih družbenih subjektov. Pri vključevanju univerze kot ključne institucije v učečo se družbo gre za celostno povezovanje različnih segmentov univerze z

najrazličnejšimi subjekti lokalne skupnosti ali širše družbe, ki ni omejeno zgolj na gospodarsko sodelovanje, temveč poteka tako na socialnem, kulturnem, ekološkem, gospodarskem področju in drugih področjih

Univerza v učeči se družbi naj bi razvijala intelektualni in socialni kapital.



človekovega življenja. Univerza pri tem poskuša ohraniti avtonomnost, želi biti "neodvisni agent" (Barnett 1994: 29), ki vnaša kognitivni kapital na različna področja družbenega življenja. Možnost spreminjanja razmerja med univerzo in družbo je torej po mnenju mnogih strokovnjakov (Scott 1996, 1998, Alheit 1999, Barnett 1996, 1997b, Duke 1992, 1996, Edwards 1997, Field 1996 idr.) odvisna od interakcije med različnimi družbenimi subjekti (posamezniki, kulturnimi in ekonomskimi skupinami) in univerzo; vendar pri tem mislim le na notranje trdno univerzo,³ ki je sposobna omogočiti širok dostop mladih in odraslih iz različnih socialnih skupin in razredov kot odgovor na socialno izključenost (Bourgeois, Duke, Guyot, Merrill 1999), s katero se intenzivneje ukvarjajo sociologi.

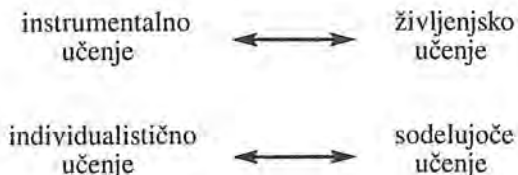
Univerza je bila doslej bolj kot ne odmaknjena od konkretnih družbenih potreb, saj so se ljudje, željni znanja, večidel obračali na druge učne centre in organizacije; napovedovanje razvoja učeče se družbe ni močno vplivalo na univerzo in univerza se je bolj ali manj distancirala od teh procesov. Belanger meni, da se univerza s povečevanjem kakovosti in obsega ponudbe različnih izobraževalnih organizacij sooča z izzivom brez primere. (Belanger v Field

1996.) Nenehno se pojavljajo nove grožnje in neke vrste "tržni" pritiski, ki vplivajo na univerzo kot pojavljajoča se konkurenca. To so potencialne grožnje, ki univerzo na neki način hromijo, saj vnašajo vanjo tržne elemente, ki niso dobro (ali vsaj ne edino) izhodišče za ugotavljanje potreb po spreminjanju delovanja in vloge univerze v družbi. Dokazujejo pa, da so spremembe na univerzi potrebne. Pomemben je odnos univerze s civilno družbo ter kulturnim, socialnim in političnem področjem.

Kakšno učenje naj spodbuja univerza, da bi postala del učeče se družbe?

Za definiranje mesta univerze v učeči se družbi je potrebno poznati odnose med posameznimi ravni v družbi in vlogo učenja v njih. Univerza lahko spodbuja učenje, pomembno za učečo se družbo, lahko postane del učeče se družbe (učeča se univerza) ali pa se do teh zahtev ne želi opredeliti in poskuša ohraniti neodvisnost (kar je spričo čedalje večjih pritiskov skorajda nemogoče). Učeča se družba, če jo jemljemo kot koncept, ki se že uveljavlja, vpliva na različne socialne ravni – tako na organizacije, ki se spreminjajo v učeče se organizacije, kot na posameznike, ki postajajo učeči se posamezniki.

Univerza ima nekatere značilnosti, ki za njeno umestitev v učečo se družbo niso ugodne. Če pogledamo vrste učenja, kot jih navaja Barnett⁴ (1996), imamo dva pola in štiri vrste učenja:



Na univerzi lahko potencialno potekajo vse štiri vrste učenja. Današnji koncept univerze predvsem poudarja individualistični tip učenja in instrumentalno učenje (kot področja znanosti in tehnologije), manj pa tudi življenjsko učenje (socialne vede in humanistika). To lahko pojmuje kot poenostavljanje, vendar pa take domneve kažejo, da bo za spodbujanje učenja, pomembnega za učečo se družbo, še posebno pa za vključevanje v učečo se družbo, potrebno resnično spremeniti tudi koncept učenja, ki ga spodbuja univerza. Učeča se družba potrebuje in spodbuja predvsem življenjsko in sodelujoče učenje, ob katerem se, kot pomembni vrsti, pojavljata tudi instrumentalno in predvsem tudi individualistično učenje, vendar ne izključno. Za ustvarjanje omrežja znanja in učenja je potrebno medsebojno soočanje stališč in prepričanj, za kar pa je potrebno temeljno, inertno, "tiho" znanje, ki je podlaga nadaljnjemu učenju. Prepričanja, da izkušnjsko znanje in razumevanje ter drugo, na netradicionalne načine pridobljeno znanje, za univerzo ni pravo in ustrezno in ima to znanje nizko vrednost, so na univerzi še vedno zelo pogosta. Prizadevanja, da bi priznavali znanje in uveljavljali načine učenja, ki spodbujajo tudi aktivno udeležbo študenta, pogosto niso uspešna.⁵ Takšna znanja pa so v učeči se družbi potrebna; tudi univerza naj bi jim, če naj postane del učeče se družbe, namenjala večjo pozornost.

Kako naj univerza vpliva na razvijanje kritičnosti v družbi?

Izredno pomembna je tudi vloga univerze pri razvijanju razumevanja, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in modrosti. Mladostnik ali odrasel, ki se na univerzi uči in bogati svoje znanje in razumevanje, naj bi prej ali slej prišel do točke, ko preprosto osvajanje znanj in doseganje nižjih spoznavnih ciljev ne bi

Razumevanje kot tako je vseživljenjski proces in tesno povezano z znanjem. Kriterij razumevanja je resnica (kriterij kompetentnosti pa učinkovitost, praktičnost), za kar si univerza pravzaprav prizadeva. Razumevanje se pri vsakem posamezniku razlikuje, kar ga loči od kompetenc, ki so pri več ljudeh enake (Barnett 1996); kompetencam se pripisuje, da pomenijo simplifikacijo in reprodukcijo, zaradi česar so za visokošolsko raven neustrezne. Z razumevanjem se opredeljujemo do stališč, idej, ta proces pa poteka v povezavi z drugimi, z delovanjem v omrežju, kjer prihaja do konfrontacij. Gre torej za aktivno sidranje lastnih prepričanj v konfrontaciji z drugimi. Brez teh procesov si kakovostnega visokega šolstva ni mogoče predstavljati, pomembno pa je tudi, da le z razumevanjem lahko v resnici vplivamo na globlje poslanstvo univerze, ki naj ne bo le v kopičenju dodatnega znanja, temveč v ustvarjanju lastnih stališč do problemov in prepletanju teh stališč med različnimi subjekti. Ti subjekti so prisotni tako na univerzi kot tudi zunaj nje in tako se ustvarja povezava med univerzo in učečo se družbo. Če gre v procesu poučevanja za klasično pasivno prenašanje znanja in kopičenje vsebin, je povezava z zunanjimi subjekti nepotrebna in moteča. Razvijanje razumevanja pri študentih pa to omogoča le s soočanjem mnenj, stališč in prepričanj različno mislečih.

bilo več dovolj. Nadgradnja osvajanja znanja, ki lahko poteka na različne načine, je razumevanje in vrednotenje razumevanja, ki je za visokošolsko izobraževanje še posebej pomembno.

Poleg razumevanja je za vsa področja življenja izredno pomembno kritično mišljenje oziroma kritično delovanje v svetu, ki je širši koncept. Kritično mišljenje je le ena od stopenj kritičnosti, ki se kot celota udejanja v kritičnem bivanju, kritični biti. Ravno visokošolsko izobraževanje je proces, v katerem se kritičnost uresničuje z največjo gotovostjo.

Univerza ima v družbi posebno mesto predvsem zato, ker razen nje ni (ali pa zelo malo) drugih institucij in dejavnikov, ki bi zadosti spodbujali razvijanje kritičnosti v korist družbe. Hkrati je res, da bo zelo vprašljivo tudi preživetje moderne družbe in vzpostavitev učeče se družbe, če visokošolsko izobraževanje ne bo razvilo prave koncepcije kritičnosti. Univerza je z družbo namreč prepletena bolj kot kdajkoli in njuni diskurzi se stalno prepletajo, so konfliktni in mnogovrstni. Če so zadnjih sto let univerzo vodili akademski interesi, je zdaj enako pomemben (ali pomembnejši) interes širše družbe, kar univerza uresničuje tudi s svojim odpiranjem navzven in spreminjanjem

študijskih programov. Tako naj bi se univerza prilagodila novim zahtevam družbe, ki ne temelji vedno le na znanju, temveč tudi na akciji. Kritično akcijo potrebujejo tudi študenti, saj s tem razvijajo emancipacijske sposobnosti, se kritično in konstruktivno soočajo s svetom, hkrati pa do njega ohranijo neko distanco.

Kritično mišljenje kot sestavino kritičnosti opredeljujejo različni avtorji (Barnett 1994, 1997a, DeBono 1994, 1995, Brookfield 1987, 1996) različno, čeprav vsi zagovarjajo enako temeljno sporočilo: učiti se kritično misliti je ena najpomembnejših dejavnosti v življenju. S kritičnim mišljenjem ustvarjamo zdravo demokracijo, ki je tudi temeljna značilnost učeče se družbe.

Kakšne vrste kritičnost lahko razvijamo v visokošolskem izobraževanju?

Barnett (1997a) navaja, da se kritičnost pojavlja na treh področjih, in sicer na področju:

- formalnega znanja ➤ kritični razum,
- jaza ➤ kritična samorefleksija,
- sveta, družbe ➤ kritična akcija.

Gre torej za tri vrste kritičnosti (vsaka je zase pomembna), ki naj bi povezane oblikovale kritičnost, pomembno za visokošolsko

izobraževanje. Kritičnosti na področju formalnega znanja (kritični razum) je bilo v visokošolskem izobraževanju v preteklosti največ. Kritičnost na področju jaza in kritičnost do sveta, družbe, pa sta bili na univerzi bolj ko ne zanikani področji kritičnega mišljenja, ki so jima pripisovali prevelik instrumentalizem. Danes mnogi strokovnjaki (Watson, Taylor 1998, Scott 1995, Duke 1992, v Sloveniji predvsem Marentič Požarnik, B.) navajajo nasprotno argumente, s katerimi se uveljavlja prepričanje, da se z množičnostjo vnašata na univerzo tudi akcija in samorefleksivnost. Tudi univerza kot ključna institucija produkcije in razširjanja znanja ter kritičnosti mora zrcaliti spremembe, ki približujejo teoretično znanje vse bolj problemskemu znanju; akcijsko raziskovanje, problemsko učenje, razprave o kompetencah, rezultatih in spretnostih dokazujejo, da poleg "vedeti nekaj" postaja pomembno tudi "vedeti kako". Le s povezovanjem vseh treh elementov kritičnosti (kritičnosti na področju znanja, jaza in sveta) lahko torej postanejo posamezniki kritični in ustvarjalni ter sposobni kritičnosti v spreminjajočem se svetu. Te ugotovitve na splošno kažejo, da so nezadostni zdaj delujoči koncepti v visokem šolstvu, in tudi, da so tisti, ki se zdaj večinoma pojavljajo kot alternativa, neustrezni.

KAKŠNI NAJ BI BILI STRUKTURA, DELOVANJE IN CILJI UNIVERZE ZNOTRAJ "UČEČE SE DRUŽBE"?

Univerza se je prilagajala na nove razmere, ki so nastale v družbi. Nanjo je najizraziteje vplival prehod iz elitnega sistema v množični sistem visokošolskega izobraževanja, iz katerega izhajajo tudi druge značilnosti, ki opredeljujejo sodobno univerzo.

Nekoliko širše gledano so značilnosti množičnih sistemov visokošolskega

izobraževanja predvsem:

- spreminjanje odnosa med visokošolskim izobraževanjem, družbo in ekonomijo, ki se kaže v tem, da
 - državna finančna sredstva za kakovostno delovanje univerze v spremenjenih razmerah (množičnost) ne zadoščajo več,
 - univerza ni več selektivna oz. izključevalna institucija, kar pomeni, da ima diploma zdaj drugačen pomen;
- spreminjanje oblike in strukture množičnega visokošolskega izobraževanja, kar povzroča, da
 - tradicionalne univerze niso več prevladujoč model visokošolskega izobraževanja,
 - so nastali novi tipi visokošolskih institucij, ki vplivajo na tradicionalno univerzo;
- spreminjanje institucij tako, da:
 - so njihove naloge bolj diferencirane,
 - vključujejo veliko odraslih, ki tudi sami plačujejo izobraževanje, zato postavljajo večje zahteve po kakovostnem izvajanju učnega procesa,
 - drugačne zahteve vplivajo na drugačno upravljanje in ustvarjanje menedžerskega kadra, kar ima dobre posledice (univerze postajajo bolj proaktivne in ne zgolj reaktivne v svojem delovanju) in tudi slabe (drugačno upravljanje pomeni večjo regulacijo, kar otežuje uveljavljanje "idej od spodaj");
- spreminjanje procesa poučevanja, ker:
 - je študentska populacija vse bolj raznolika, študenti si različno zastavljajo svoje kariere in le nekateri želijo znanstveno delovati,
 - odnosi med profesorji in študenti niso

Univerza mora teoretično znanje približati problemskemu znanju.

več tako neformalni in poglobljeni, kot so bili na elitnih univerzah.

Univerza, kot del učeče se družbe, naj bi ob upoštevanju svojega poslanstva spodbujala čimveč spodaj navedenih predpostavk:

a) Univerza naj bi spoštovala in uresničevala načelo vseživljenjskosti učenja in izobraževanja; povečala naj bi dostop odraslih do visokošolskega študija

Znanje hitro zastareva in formalna dokazila postajajo vse manj relevantni kazalci strokovne usposobljenosti. Zamisel o vseživljenjskosti učenja predpostavlja, da se ljudje periodično vračajo k formalnemu in neformalnemu izobraževanju in si tako bodisi pridobijo novo znanje bodisi posodablajo že osvojeno.

Univerza ni več selektivna oziroma izključevalna institucija. Diploma ima drugačen pomen.

b) Univerza naj bi presegala udejanjanje načela operativnosti in akademskosti

Za definiranje potrebnih znanj, ki naj bi jih razvijali na univerzah, bi bila potrebna nadgradnja operativnih in akademskih kompetenc, med katerimi so prve preveč instrumentalne in pomenijo za univerzo

izničenje njenega bistva, druge pa (predvsem za delodajalce pa tudi za učečo se družbo) niso več ustrezne. Najti je treba ravnovesje med potrebami trga, ki (neodvisno od načel učeče se družbe!) zahteva od zaposlenih prilagodljivost in kompetentnost, ter med cilji univerze, v preteklosti predvsem usmerjenimi v akademskost (danes ta zaradi spremenjene narave visokega šolstva izginja tako iz predavalnic kot besedišča). Spremembe v visokem šolstvu naj bi bile usmerjene predvsem k vpeljevanju načela "življenjskosti" (Barnett 1994). Gre za pristop, ki je manj ideološki od operativnih in akademskih kompetenc, ki sta pravzaprav le ideologiji dveh nasprotujočih si pozicij. V skladu s tem Barnett omenjenima dvema vrstama kompetenc dodaja tretji sklop, ki ga imenuje svet življenjskih izkušenj in se ne nahaja vmes, med obema poloma, temveč izhaja iz obeh in ju nadgrajuje. Pomeni življenjskost, ustrezno ideji učeče se družbe, ki poskuša posameznika opremiti z razumskostjo, kritičnostjo, predvidljivostjo in nenazadnje iz tega izhajajočim uspešnim obvladovanjem sprememb.

V srži teh razprav je seveda vprašanje, katera znanja in spretnosti potrebujejo mladi (in odrasli) za uspešno delo v odraslosti; življenjski pristop vključuje tudi pristope k temu, kako se učiti ("učiti se učiti"), ki postajajo enako pomembni kot znanje samo, saj so ključ do njegovega stalnega pridobivanja.

Diploma⁷ je v sodobni družbi šele izhodišče za nadaljnje izobraževanje in učenje. Ko C. Duke (1992) razpravlja o spreminjanju univerze, razmišlja predvsem o univerzi kot učeči se univerzi, to pa je univerza, ki se zmore in želi prilagoditi spremenjenim zahtevam. Predvsem poudarja pomen vključevanja različnih starostnih in interesnih skupin v izobraževanje in učenje na univerzi. Vse skupine naj bi bile obravnavane po načelu enakopravnosti, tako da bi poleg mladih študentov bistveni del ideje o univerzi postali tudi odrasli oz. vsi, ki si želijo znanje. Po njegovem mnenju bi univerza le tako lahko postala učeča se univerza in pomemben del učeče se družbe.⁸

Shema 1: Operativne kompetence, akademske kompetence in načelo življenjskosti

	OPERATIVNE KOMPETENCE	AKADEMSKE KOMPETENCE	ŽIVLJENJSKOST (life-world becoming)
Epistemologija	vedeti kako	vedeti (to)	védenje, ki pomaga razumeti svet
Situacije	pragmatično definirane	definirane z intelektualnim poljem	odprte definicije (z uporabo različnih pristopov)
Usmeritev	rezultati	domneve, predvidevanja	dialog in argument kot tak
Prenosljivost	metaoperacije	metaspoznavanje (metacognition)	metakritika
Učenje	izkušensko	z domnevami	metaučenje
Komunikacija	strateška	disciplinarna	dialoška
Vrednotenje	gospodarsko	resničnost	konsenzualno, soglasno
Vrednostna usmerjenost	ekonomsko preživetje	moč discipline, področja	skupno dobro (ki ga definiramo soglasno)
Mejni pogoji	organizacijska pravila	pravila intelektualnega področja	praktičnost razprav
Kritika	za boljše praktično učinkovitost	za boljše kognitivno razumevanje	za boljše praktično razumevanje

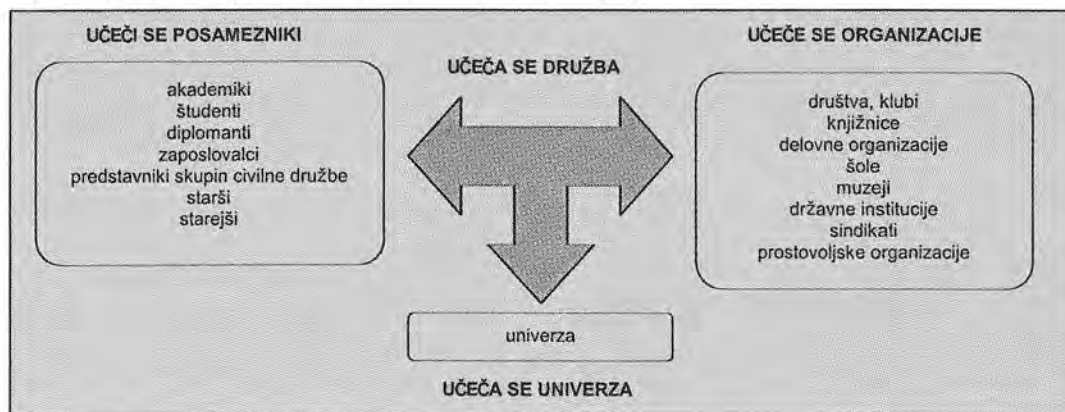
Vir: Barnett 1994: 179.

c) Univerza naj bi se intenzivneje odpirala navzven in se na različnih ravneh povezovala z zunanjimi družbenimi subjekti (organizacijami, društvi, posamezniki idr.)

Takšno povezovanje je najprej pomembno za kakovosten študij, potem pa tudi za razvijanje učeče se družbe kot celote. S povezovanjem védenja, refleksije in akcije bi visokošolsko izobraževanje lahko postalo ključna institucija za uveljavljanje učeče se družbe. V taki univerzi bi bili študenti vključeni v različna učna omrežja, kjer bi si pridobivali najrazličnejša znanja in bili dejavni znotraj

teh omrežij; študentom bi takšno povezovanje omogočalo miselno in dejavno ustvarjalnost, ki bi jo lahko dokazovali v medosebnih izkušnjah in z medsebojnimi soočanja. Ob tem bi se razvijale etične kvalitete, kar bi posredno vplivalo na samotransformacijo in kolektivno transformacijo posameznikov in skupine, povratno pa tudi na vse tiste subjekte, s katerimi bi se povezovali.

V učeči se družbi bi različni subjekti, skupine sestavljali omrežje učečih se posameznikov in učečih se organizacij, tako ali drugače povezanih z univerzo in sodelujočih z njo. Med njimi lahko identificiramo naslednje skupine:



Povezovalno delovanje univerze in njenega okolja ustvarja kritični potencial družbe.

Univerza naj bi te diskurze poznala, jih ovrednotila in se do njih opredelila, nikakor pa naj ne bi ostala izolirana in brezbržna v

razmerju do njih. Tudi tedaj, ko se univerza z nekaterimi povezavami ne strinja, je njeno pomembno poslanstvo, da vzpostavlja kritična in diskurzivna razmerja z različnimi subjekti, ki delujejo v učeči se družbi.

Poleg ustvarjanja kritičnega potenciala družbe, ki nastaja s povezovanjem univerze in družbe, je pomembna tudi notranja integracija akademskega dela na univerzi. To bi omogočalo kakovostnejše povezovanje akademikov s strokovnjaki, ki delujejo v drugih znanstvenih institucijah in drugje. Več pozornosti naj bi univerza namenjala povezovanju akademikov v omrežja na univerzi in z zunanjimi strokovnjaki, vzpostavila naj bi drugačen način sodelovanja med njimi. Bolj naj bi spodbujala skupinsko delo in problemsko delovanje; vse te spremembe so značilne za učeče se organizacije. To pomeni, da tudi potrebe, ki nastajajo v razmerju do znanstvenega raziskovanja, silijo univerzo v spreminjanje k večji prilagodljivosti in odprtosti. Če želijo univerze sodelovati v globalnih omrežjih znanja in znanstvene produkcije, morajo za to ustvariti potrebne strukture.

d) Univerza naj bi nadomeščala ali dopolnjevala tradicionalne metode poučevanja z aktivnejšimi metodami poučevanja in učenja

V preteklosti je bilo znanje res "uskladiščeno" predvsem na univerzah in v nekaterih drugih znanstvenih institucijah, univerzitetni učitelji pa so ga prenašali študentom z bolj ali manj pasivnimi metodami. Zdaj je temeljno izhodišče

drugačno in zahteva drugačno razmerje med izobraževanjem, učenjem in poučevanjem. Posredno se spreminja vloga učitelja: postaja vse bolj spodbujevalec učenja in mišljenja, oseba, ki oblikuje razmere, kjer lahko učeči se na različne načine črpajo in si izmenjujejo znanje. Pri tem se spreminja tudi vloga poučevanja. Načini dela na različnih univerzah se med seboj zelo razlikujejo, odvisno od skupine, vsebine, možnosti in učitelja.

Med strokovnjaki so razlike v tem, kako pojmujejo poučevanje, znanje, vloge udeležencev in učitelja. Krepi se prepričanje,

B. Marentič Požarnik v različnih razpravah poudarja pomen usposabljanja študentov za samostojno mišljenje in dejavno učenje (Marentič Požarnik 1978, 1987, 1988a, 1988b, 1998). Kot izhodišče navajam dihotomijo (Marentič Požarnik 1998: 24), v kateri se čedalje večji pomen namenja drugi vrsti učenja – aktivni konstrukciji:

- **učenje kot sprejemanje**, kopičenje ➤ **učitelj ima in "predaja" znanje** (model učitelja kot "dostavnega vozila") ➤ **pouk se** pojmuje kot **transmisija** (prevladuje metoda razlage, predavanja);
- **učenje kot aktivna konstrukcija** smisla (proces, ki vključuje čustvene, čutne, socialne sestavine) ➤ **učenec je dejaven iskalec** (postavlja vprašanja in hipoteze; njegovo znanje, stališča, cilji, metode so pomembna sestavina procesa učenja) ➤ **učitelj je mentor, moderator, partner**, se tudi sam uči ➤ **pouk poteka kot živa interakcija** (različne metode in oblike individualnega, skupinskega – sodelovalnega učenja, dialoga, raziskovalnega in problemskega učenja, terenskega dela, izkušenskega učenja).



da je ob uveljavljanju strategije vseživljenjskosti potreben premik od poučevanja k učenju, ki pomeni, da naj bi učeči se prevzemali več odgovornosti za lastno učenje.

Na univerzi je treba mlade in odrasle študente spodbujati, da dejavno sodelujejo v učnem procesu (kar omogoča tudi upoštevanje različnih kognitivnih in učnih stilov), kar sproža njihovo večjo samostojnost, objektivnost in kritičnost, hkrati pa jim omogoča, da razvijejo samorefleksijo in samokorekcijo.

Na spreminjanje pedagoškega procesa, da bi postalo učenje in poučevanje kakovostnejše, pa ne vpliva le razmišljanje o drugačnih načinih dela; potrebne so bolj celostne spremembe, ki bodo povzročile ali že spodbujajo spreminjanje uveljavljenih načinov dela na visokošolskih institucijah. Pri tem lahko ugotovim zlasti tele značilnosti:

- Pri razmerju med poučevanjem in raziskovanjem pri visokošolskih učiteljih ima zdaj prednost slednje. Lahko bi celo rekli, da se pedagoški proces zapostavlja, saj se ga (za zdaj) še ne vrednoti ustrezno.

Pri ocenjevanju, ko ga primerjamo z vrednotenjem učiteljevega znanstvenega dela, znanstvenih objav in raziskav, doprinese pedagoška usposobljenost premalo k celostni uspešnosti profesorja.⁹ Z vpeljevanjem sistemov ugotavljanja kakovosti visokega šolstva lahko pričakujemo, da se bo spremenil pomen pedagoškega procesa v primerjavi z raziskovalnim. Pri tem bodo pomembni učiteljeva strokovnost, didaktična pripravljenost in oskrbljenost,¹⁰ njegova prizadevanja za izboljšanje učnega procesa nasploh in za vzpostavljanje kakovostnih odnosov med učitelji in študenti. S tem naj bi se nenazadnje tudi univerza spreminjala v učečo se organizacijo, ki jo označuje skupna vizija o kakovostnem učenju in dobrih rezultatih.

- S spreminjanjem univerze v učečo se univerzo – v njej naj bi se razvijali medsebojno povezovanje, izmenjava mnenj, učenje za uresničevanje skupne

Vse pomembnejša postaja učiteljeva didaktična pripravljenost.



vizije in povezovanje z okoljem – naj bi prišlo do posodobitev ustaljenih načinov dela in do razvijanja novih, ustvarjalnejših pristopov, ki bodo omogočali odprtost univerze za alternativna stališča in modele.

- Zaradi čedalje večjega števila odraslih (ti pa so za univerzo sorazmerno nova populacija), ki že imajo bolj ali manj izdelana pričakovanja in stališča o procesih učenja in izobraževanja, se spreminjajo tudi zahteve po boljši kakovosti učnega procesa. Populacija odraslih je zelo raznolika in ima bogate ter različne izkušnje; to pa že samo po sebi navaja k temu, naj bi bil učni proces pester, vključeval naj bi različne metode poučevanja in v njih upošteval različne izkušnje in zahteve udeležencev.
- Uveljavljanje kreditnega sistema in modularizacije bo vplivalo na večjo primerljivost med načini dela in kakovostjo poučevanja nasploh, kar bo vplivalo tudi na izboljšanje procesa poučevanja.

e) Univerza naj bi v učni proces vpeljevala inovacije, ki so posledica tehnološkega, ekonomskega in socialnega razvoja

Da bi univerza postala sodobnejša in kakovostnejša institucija, ki stremi k odprtosti¹¹ in si prizadeva, da bi postala učeča se organizacija, naj bi poleg že naštetih sprememb v svoje delo uvajala tudi različne inovacije. To so predvsem:

Izobraževanje na daljavo – učni proces se prilagaja potrebam različnih udeležencev, spodbuja se prevzemanje odgovornosti za učenje, blažijo se situacijske, institucijske pa tudi dispozicijske ovire; pojavi se lahko tudi kot vzporedna možnosti v nekaterih visokošolskih institucijah, ki sicer izvajajo tradicionalni študij.

Kreditni sistem in modularizacija – spreminja se temeljno izhodišče za potek študijskega procesa – razširi se dostop do visokošolskega izobraževanja, povečuje se gibljivost študentovih akademskih interesov, študenti lahko nadzorujejo svoj učni proces, spodbuja se interdisciplinarnost.

Ugotavljanje in potrjevanje poprej pridobljenega znanja – postopki za ugotavljanje znanja, ki si ga posameznik lahko pridobi zunaj formalnih izobraževalnih institucij ali z izkušnjami; tako se razširi dostop do visokošolskega izobraževanja tistim, ki se sicer vanj ne bi mogli vključiti.

Središča za samostojno učenje – univerze, ki naj bi bile središča znanja v učeči se družbi, naj bi pravzaprav bile zgled drugim organizacijam pri razvijanju takih središč, saj gre za omogočanje samostojnega učenja vsem tistim, ki si ga želijo, ne glede na interese določene organizacije. Gre za učenje samo po sebi, ki zadovoljuje interese po znanju oseb, ki se učijo; ti interesi imajo prednost pred interesi organizacije, države, trga in drugih dejavnikov, ki sicer posredno vplivajo na vsebine in potek izobraževanja.

f) Univerza naj bi postopno spreminjala svoje delovanje in strukturo tako, da bi postala podobna učečim se organizacijam

Da bi se učeča se univerza lahko udeležila, bodo potrebni vsaj tile pogoji:

- priznavanje in uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja kot temeljne strategije pri razvoju družbe;
- izenačevanje pomena začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, kar pomeni predvsem zagotavljanje enakopravnega položaja izobraževanja odraslih v odnosu do izobraževanja otrok in mladine;
- ustvarjanje razmer za razvijanje samostojnega učenja in takšnih dejavnosti v skupnosti, npr. omrežja središč za samostojno učenje, Borze znanja, središča za ugotavljanje in potrjevanje znanja ipd.;
- spreminjanje različnih subjektov v družbi (posameznikov, skupin, društev, organizacij idr.) v učeče se posameznike in učeče se organizacije;
- vpeljevanje in razvijanje učeče se družbe, ki nastaja s povezovanjem učečih se posameznikov in učečih se organizacij;
- pripravljenost univerze in visokošolskih učiteljev, da bi upoštevali in priznavali možnost učeče se družbe in njene zakonitosti;
- pripravljenost univerze in njenih članov, da se ustanova razvija in spreminja tako, da bi lahko postala učeča se univerza.

SKLEP

Sprašujemo se, ali lahko univerza sploh deluje kot "učeča se univerza", ne da bi s tem zanikala in izgubila svoje bistvene značilnosti? Sodobno univerzo lahko po mnenju mnogih strokovnjakov opredelimo kot univerzo v krizi, v kateri se je znašla zaradi spremenjenih razmer v družbi. Njena resnična avtonomija je omajana, kajti množičnost in posledična nezadostnost finančnih virov jo silita v odvisnost od različnih zunanjih subjektov in prilagajanje le-tim. Predvsem vpliv tržnih dejavnikov, ki zdaj sicer še niso močno prisotni, bi slabo vplival na ohranjanje univerze v njenem tradicionalnem smislu. Podrejanje tržnim vplivom bi namreč oslabilo univerzo kot institucijo, ki ustvarja, ohranja in prenaša temeljno znanje, neodvisno od potreb trga ali industrije.

Navedene ugotovitve kažejo, da univerza, kakršna je bila še pred nekaj desetletji, ni več uspešna. Če bi univerza želela ohraniti svojo osrednjo vlogo pri produkciji in prenosu znanja, naj bi se odločila za nekatere nove načine organiziranja in delovanja; postala naj bi učeča se univerza. Njen interes naj bi bil poleg razvijanja kakovostnega raziskovanja in poučevanja tudi postati dejavnik revitalizacije družbe, kar bi dosegla z izgrajevanjem

"Spremenjena" univerza naj bi razvijala kritičnost in se intenzivno povezovala z družbo ter učečimi se posamezniki.

Univerza v učeči se družbi naj bi bila institucija, ki se aktivno odziva na okolje, bila naj bi središče kritičnosti in razumskosti, razvijala naj bi kognitivno razumevanje in delovala kot akademska skupnost. Bila naj bi pomemben steber civilne družbe in do zunanjih partnerjev naj bi uveljavljala ekvidistančne odnose (Svetlik 1995). Tak model predpostavlja avtonomno univerzo, ki ni premočno odvisna ne od države ne od drugih partnerjev. Uresničevanje teh načel zahteva notranje koherentno oz. integrirano univerzo, saj razbita univerza ne more kljubovati zunanjim pritiskom. Univerza naj bi torej več pozornosti namenjala drugačnemu načinu notranjega povezovanja in sodelovanja med akademskim osebjem.



omrežja učečih se posameznikov, povezovanjem z različnimi, politično in tržno manj obremenjenimi subjekti, z delovanjem po demokratičnih načelih in načelih kritičnosti ter z notranjo integracijo. Menim, da takó spremenjena univerza ne bi zanikala svojega bistva, temveč bi ga vnovič uresničila.

Ker niti učeča se družba niti učeča se univerza nista resnični stanji, ki bi ju bilo moč preučiti in presoditi njuno medsebojno razmerje, je izredno težko odgovoriti na vprašanje, ali je koncept 'učeče se univerze' mogoče udejanjiti. Predpostavljam pa, da bi bilo ob sočasnem razvijanju nekaterih že zgoraj navedenih pogojev to mogoče.

Univerza naj bi z razvojem učeče se družbe postopno postajala:

- **intelektualno in kulturno središče lokalne skupnosti:**

kot učeča se univerza naj bi se povezovala z

različnimi organizacijami in posamezniki v lokalni skupnosti, ustanavljala odprta središča za samostojno učenje, aktivno sodelovala v tednu vseživljenjskega učenja, organizirala kritične razprave o pomembnih vprašanjih, ki zanimajo tako učitelje kot tudi študente in širšo javnost, organizirala različne delavnice, konference in poletne šole, umetniške in kulturne dejavnosti na visokošolskih institucijah, povezovala študijsko dejavnost z delovanjem zunanjih organizacij (društev, klubov, prostovoljskih organizacij, inštitutov, podjetij in drugih) ipd.;

- **sodobno in inovativno učno središče:**

ob kakovostnem raziskovanju naj bi se zavzemala tudi za kakovosten učni proces, vpeljevala uporabo najnovejše informacijske tehnologije v študijski proces, spodbujala razvijanje izobraževanja na daljavo v različnih visokošolskih programih in

razvijala kakovostna gradiva za samostojno učenje, priznavala in vpeljevala postopke 'ugotavljanja in potrjevanja znanja' v programe, kjer vsebine in cilji izobraževanja to dopuščajo, ustanavljala razvojno in svetovalno službo v visokošolskih institucijah, izenačevala položaj "rednih" in "izrednih" študentov;

• **učeca se organizacija:**

iz strokovne birokratsko zasnovane organizacije naj bi se postopno spremenila v učečo se organizacijo, kar bi dosegla z upoštevanjem vseh članov univerze in spodbujanjem skupne odgovornosti za rezultate ter s povezovanjem strokovnih skupin različnih znanstvenih disciplin v učna omrežja, ki bi omogočala prenašanje izkušenj in izmenjavo mnenj ter stališč tudi med oddelki in na ravni visokošolske institucije.

Vse našete spremembe je mogoče uresničevati le v notranje trdni in povezani akademski skupnosti avtonomne univerze.

LITERATURA

- Adam, F. (1999). Esej o paradoksalnosti univerzitetnega sistema. V Majerhold, K. (Ed.). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: ŠOU in Zavod Radio Študent.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the "Learning Society": A critical approach. *International Journal of University Adult Education*, Vol. 31, No. 1, str. 66–82.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, R. (1996). Situating the Learning University. *International Journal of University Adult Education*, 1, str. 13–27.
- Barnett, R. (1997a). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Barnett, R. (1997b). A Knowledge Strategy for Universities. V Barnett, R., Griffin, A. (ed.). *The End of Knowledge in Higher Education*. London: Cassell.
- Blackledge, D. and B. Hunt (1985). *Sociological Interpretation of Education*. New York; London: Routledge.
- Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, J.-L., Merrill, B. (1999). *The Adult University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. England: Open University Press.
- Brookfield, S. (1996). Fostering Critical Conversation in the Learning University. *International Journal of University Adult Education*, 1, str. 48–60.
- deBono, E. (1994). *Parallel thinking*. London: Viking.
- deBono, E. (1995). *Teach Yourself to Think*. Middlesex: Penguin Books.
- Cochinaux, P., de Woot, P. (1995). *Moving Towards a Learning Society*. Geneve, Brussels: CRE in ERT.
- Delors, J. (ed.) (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dolar, M. (1999). Kam z univerzo? Kolumna. Delo, 22. novembra 1999.
- Duke, C. (1992). *The Learning University. Towards the New Paradigm?* Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Duke, C. (1996). What has "The Learning University" learned? *International Journal of University Adult Education*, 1, str. 74–77.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London and New York: Routledge.
- Field, J. (1996). Universities and the Learning Society. *International Journal of University Adult Education*, Vol. 31, 1, str. 1–12.
- Field, J., Schuller, T. (1999). Investigating the Learning Society. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 31, 1, str. 1–9.
- Jelenc, Z. (1998). National Strategies of Adult Education. V Reischmann, J., Bron, M. jr., Jelenc, Z. (ed.). *Comparative Adult Education. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Ljubljana: Andragoški center R Slovenije, str. 147–167.
- Jonasson, J. T. (1999). Traditional University Responds to Society? Lifelong Learning in Europe, 4/1999, str. 235–243.
- Kump, S. (1999a). Spreminjanje odnosov med univerzo in državo. Raziskovalec, maj 1999, str. 10–17.
- Kump, S. (1999b). Perspektive univerze v 21. stoletju. V Majerhold, K. (Ed.). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: ŠOU in Zavod Radio Študent.
- Marentič Požarnik, B. (1998a). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. V Mihevc, B., Marentič Požarnik B.,

(ed.) (1998): Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.

Marentič Požarnik, B. (1998b). Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V Jelenc, Z. (ed.): Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. (Študije in raziskave, 7). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (1998c). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika* 3, str. 244–260.

Marentič Požarnik, B. idr. (2001). Visokošolski pouk – malo drugače. Ljubljana: CPI Filozofske fakultete.

Senge, M. P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.

Schuller, T. (1998). *Human and Social Capital: Variations within Learning Society*. V: Alheit, P., Kammler, E. (ed.). *Lifelong Learning in its Impact on Social and Regional Development*. Bremen: Donat.

Scott, P. (1995). *The Meaning of Mass Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Scott, P. (1996). The idea of the university in the 21st century: a British perspective. V: Raggatt, P. et. al. (Ed.). *The learning society. Challenges and Trends. Adult Learners, Education and Training 2*. London; New York: Routledge.

Scott, P. (1997). The Crisis of Knowledge and the Massification of Higher Education. V Barnett, R., Griffin, A. (ed.). *The End of Knowledge in Higher Education*. London: Cassell.

Scott, P. (1998). Massification, Internationalization and Globalization. V Scott, P. (ed.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Svetlik, I. (1995). Avtonomija in integracija univerze. *Vestnik, Univerza v Ljubljani*, letnik 26, 1995/8–9, str. 10–16.

Štrajn, D. (1999). Univerza, ki se je vrnila v prihodnost, misleč, da se vrača v preteklost. V: Majerhold, K. (Ed.). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: ŠOU in Zavod Radio Študent.

Vodopivec, M. (2001). Pišmehuhovski profesorji in sami sebi prepuščeni študenti. Delo, Sobotna priloga, 8. september, str. 12–13.

Watson, D., Taylor, R. (1998). *Lifelong learning and the university: a post dearing agenda*. London; Bristol: Falmer Press.

Zgaga, P. (1999). Avtonomija, to večno vprašanje. V

Majerhold, K. (Ed.). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: ŠOU in Zavod Radio Študent.

¹ V nordijskih državah – njihova izobraževalna in siceršnja socialna politika je zgled mnogim razvitim državam – so bile v Nordijskem akcijskem programu za pospešitev izobraževanja odraslih v prihodnosti (sprejet za obdobje od 1992 do 1996) med drugim poudarjene tele konceptualne prvine: vseživljenjskost izobraževanja, dostopnost izobraževanja vsem socialnim razredom, prenos odločanja in odgovornosti na lokalne ravni, splošnoizobraževalne ustanove naj postanejo lokalna središča znanja, ki naj skrbijo za razvoj celotne skupnosti, itd. (Jelenc Z. 1998: 151–152). Podobni programi potekajo tudi v drugih državah, ki so resda šele začetek prizadevanj po uveljavljanju strategije vseživljenjskosti, dokazujejo pa, da se temu vprašanju namenja čedalje večja pozornost. Japonska npr. ima že od leta 1990 dalje zakon o pospeševanju vseživljenjskosti učenja, ki podrobneje določa medsebojno povezovanje različnih virov in učnih se.

² Frank Coffield, vodja serije projektov o razvoju učeče se družbe, je o učeči se družbi razmišljal kot o razkoraku med sedanjostjo in prihodnostjo, med zdajšnjim stanjem in družbo, ki jo postavlja kot ustreznejšo. Njeno udejanjanje je odvisno od pripravljenosti različnih subjektov v družbi, da se prilagodijo spremenjenim zahtevam in postanejo učeči se posamezniki ali učeče se organizacije (Coffield v Field, Schuller 1999).

³ Notranja trdnost univerze je eden najpomembnejših vidikov doseganja njene avtonomije. Kot pravi Svetlik, avtonomijo najbolj ogroža neintegriranost univerze, ki pomeni njeno notranjo nepovezanost na različnih področjih. Med drugim gre za trdno znanstvenoraziskovalno politiko, kontrolo kakovosti visokega šolstva, ki pri notranje trdni univerzi v veliki meri temelji na kolegialni kontroli in nadzoru akademskih standardov, gre za oblikovanje interdisciplinarnih študijskih programov in kreditnega sistema ter tudi za vzpostavljanje močne uprave na fakultetah in oddelkih. (Svetlik 1995: 11).

⁴ Ronald Barnett je eden izmed avtorjev, ki se v zadnjem času izredno poglobljeno posveča vprašanju spreminjanja univerze v sodobni družbi. Zaradi tehtnosti njegovih razprav ga v prispevku pogosteje navajamo.

⁵ Da so taka stališča prisotna tudi v slovenskem prostoru, pričajo med drugim prizadevanja vodje Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani in predsednice Društva za visokošolsko didaktiko ddr. Barice Marentič Požarnik, ki si s sodelavci že vrsto let prizadeva za uvajanje inovativnih pristopov učenja in poučevanja na visokošolsko

izobraževanje. Eno od opozoril o potrebnosti drugačnega načina dela je zbirka prispevkov različnih visokošolskih učiteljev, ki ugotavljajo, da alternativne metode dela in drugačno učenje tudi na visokošolski študij prinašajo kvaliteto in ustvarjalnost (Visokošolski pouk – malo drugače, ur. B. Marentič Požarnik).

⁶ Nanovo nastale institucije imajo bolj fleksibilne študijske programe, se učinkoviteje odzivajo na družbene potrebe, izobražujejo bolj praktično usposobljene kadre, ki jih univerze ne zagotavljajo dovolj ali sploh ne (tehnični poklici, poklici, ki jih potrebuje industrija). Zaradi svoje fleksibilnosti postajajo konkurenca tradicionalnim univerzam.

⁷ To velja za visokošolsko diplomu, magistririj in doktorat.

⁸ Univerza lahko organizira različne razprave in druge dejavnosti, ki jih sicer opravlja in jih namení širšemu krogu zainteresiranih, lahko pa tudi vključuje odrasle v študijski proces in tako uveljavlja načelo odprtega dostopa za čim več ljudi, kar je temeljna ideja učeče se družbe; s tem bi se kritičnost in razumskost tudi iz univerze širili na različne ravni družbenih dejavnosti.

⁹ Za spremembo kriterijev v habilitacijskih postopkih se že ves čas intenzivno zavzema Barica Marentič Požarnik (1998a, in drugje).

¹⁰ Gre za uporabo ustreznih metod in učnih pripomočkov, upoštevanje stilov spoznavanja in učnih stilov ter temu primerne načine dela, ustrezne pristope k internemu vrednotenju dela, ipd.

¹¹ Če govorimo o odprtosti organizacije, lahko izpostavimo vsaj dve opredelitvi, ki ne pomenita obe enake oz. prave odprtosti (Senge 1990):

- *participativna odprtost* – v organizaciji je svoboda govora, člani organizacije sodelujejo pri odločanju, lahko izražajo svoja mnenja, vendar pa je v taki organizaciji pravzaprav malo učenja;
- *reflektivna odprtost* – v taki organizaciji potekata dialog in diskusija, stalno se izziva naše mišljenje, ki pomeni le eno od mogočih hipotez; dovoljeno je dvomiti, iščejo se izboljšave in dobre zamisli; ker zahteva čas in znanje, je ta pristop redkejši;
- mogoča je tudi sinergija med participatorno in reflektivno odprtostjo.