

Neformalno izobraževanje – tipično izobraževanje odraslih*

Kratek povzetek vsebine prispevka

Neformalno izobraževanje zavzema največji del sistema izobraževanja odraslih in je po svojih značilnostih bolj prilagojeno posebnostim, potrebam in možnostim odraslega človeka kot formalno (šolsko) izobraževanje. V prispevku opredeljujemo njegovo vlogo v sistemu in nekatere njegove značilnosti, ob tem pa ugotavljamo, kako je ta del izobraževanja pod vplivom prevladujoče šolske tradicije in prakse danes še zapostavljen, kar se kaže tudi v neustreznem družbenem in pogosto tudi strokovnem odnosu do njega. Dajemo nekatere primerjave z razvojem v svetu in nakazujemo možnosti za oblikovanje ustrežnejše družbene politike do neformalnega izobraževanja odraslih.

Neformalno izobraževanje odraslih opredeljujemo kot namerno in organizirano izobraževanje, učenje in usposabljanje odraslih za delo, družbeno delovanje in osebno življenje, ki je po načinu izvedbe gibljivo in ga ne omejujejo zahteve po standardizaciji vzgojnoizobraževalnega procesa in zakonsko (normativno) predpisani postopki verifikacije. Pri tem izobraževanju zlasti ni predpisanih vpisnih pogojev in obveznih postopkov verifikacije učinkov vzgoje in izobraževanja (izkazov o pridobljeni stopnji izobrazbe oziroma kvalifikacije).¹

Pod vplivom prevladujoče šolske tradicije in pojmovanja vzgoje in izobraževanja kot predvsem pedagoške domene (dejavnosti, namenjene predvsem otrokom in mladini), ni prihajalo v preteklosti le do zapostavljanja izobraževanja odraslih kot enakovredne možnosti za izobraževanje človeka (v primerjavi z vzgojo in izobraževanjem med odrasčanjem), temveč še bolj do zapostavljanja tistih področij vzgoje in izobraževanja, ki se dogajajo *zunaj šol*. Andragoška raziskovanja zadnjih deset in nekaj let močno opozarjajo na to pomanjkljivost naše družbene, pa tudi strokovne (pedagoške in andragoške) pozornosti in začenjajo popravljati napake iz preteklosti. Ti premiki naše zavesti nedvomno nastajajo pod vplivom uveljavljanja načel o stalnosti izobraževanja oziroma o njegovem trajanju vse življenje ter njegovem pomenu za življenje v sodobnem in prihodnjem svetu kot tudi z razvijanjem zasnov »družbe učenja« (Learning Society).² Opredelitve o

* Pričujoče besedilo je avtor predstavil na IV. kongresu andragogov Jugoslavije, v Beogradu, aprila 1985.

¹ Poleg izraza neformalno izobraževanje obstajajo v strokovni literaturi še številni drugi izrazi, s katerimi skušajo označiti obsežno področje izobraževanja, ki se razlikuje od formalnega izobraževanja, npr.: zunajšolsko izobraževanje, družbeno, sociokulturno, svobodno, netradicionalno, nadaljevalno, razširjeno ipd. izobraževanje. V našem zakonu o usmerjenem izobraževanju pa se to področje izobraževanja opredeljuje kot »izpopolnjevanje« in »stalno izobraževanje« v okviru stroke oziroma področja dela ter v kulturi, samoupravljanju, družbenopolitičnem delu, ljudski obrambi in družbeni samozagati ter na drugih področjih človekovega družbenega delovanja in osebnega življenja (ZUI, Ur. l. SRS, št. 11-716/80, člen 58).

² Te koncepcije so se sorazmerno hitro uveljavile tudi v naših družbenih dokumentih (resolucijah, npr. skupščinskih in ob kongresih ZKJ – kot vzoren zgled navedimo Resolucijo X. kongresa ZKJ o nalogah komunistov pri socialistični samoupravni preobrazbi vzgoje in izobraževanja v naši družbi – in zakonih za vzgojo in izobraževanje) kot tudi v naši strokovni andragoški literaturi (npr. Filipović, 1971 in 1981, Šoljan (ur.), 1976 in 1979, Savičević, 1983 idr.), vendar v praksi sorazmerno počasi prodirajo.

izobraževanju skozi vse življenje (Lifelong Education) namreč vključujejo zlasti te pomembne elemente, ki dobro označujejo tudi sodobno izobraževanje odraslih v celoti:

- potrebo po prestrukturiranju celotnega formalnega sistema vzgoje in izobraževanja in razvitju sistema, v katerem se ljudje izobražujejo vse življenje,
- spoznanje, da je svet poln ljudi, organizacij in drugih virov učenja, ki niso le šolske institucije, in ki jih je mogoče uporabiti in pojmovati kot subjekte in nosilce ter izvajalce izobraževanja, ki traja vse življenje,
- spoznanje, da se lahko ljudje razvijejo v samostojne učence, aktivne nosilce in izvajalce svojega lastnega izobraževanja in učenja, če jim pri tem pomagamo.

Celovit sistem izobraževanja odraslih mora upoštevati: a) vse kategorije oziroma vire človekovega učenja, b) vse elemente organizacije in izvedbe izobraževanja oz. učenja. Matrika, ki jo lahko izoblikujemo iz teh dveh razsežnosti, nam predstavi vse možnosti za izobraževanje, formalne in tudi neformalne, za mladino in za odrasle. Če ti dve razsežnosti nekoliko razčlenimo, dobimo naslednje temeljne kategorije, iz katerih je sestavljen sistem.³

a) Vrste izobraževanja oz. učenja po značilnosti izvajalca oziroma vira: I. redne šole in univerze, II. izobraževanje odraslih z zahtevano predhodno izobrazbo, III. izobraževanje odraslih brez zahtevane predhodne izobrazbe, IV. neformalno izobraževanje odraslih, V. samostojno učenje, VI. učenje, spodbujeno v različnih socialnih skupinah, VII. priložnostno učenje;

b) Elementi organizacije oziroma izvedbe izobraževanja: 1. nosilci programov in načinov njihovega izvajanja (od strogo institucionaliziranih do neinstitucionaliziranih), 2. udeleženci programov, 3. stopnjevitost programov (od strogo določene do nepomembne), 4. vrsta izobraževanja (od strogo formalne, šolske do netradicionalne, gibljive), 5. značilnosti vključevanja v izobraževanje (od strogo določenih do povsem svobodnih), 6. značilnosti učnega načrta (od obveznih, predmetno določenih, do neomejenih in izbirnih), 7. trajanje in način udeležbe (od zahteve po stalni prisotnosti v programu do delne ali svobodne udeležbe), 8. vsebina (bolj ali manj določena in intenzivna, strnjena, izbirna), 9. kraj ali lokacija (na šoli, v drugih organizacijah, po dogovoru), 10. cilji (pridobivanje znanja, veščin, razumevanja, za različne namene, strogo določeni ali bolj svobodni), 11. metode (od tradicionalnega pouka prek različnih organiziranih oblik do individualnega pristopa), 12. učno osebje (od redno zaposlenih do neprofesionalnih in občasnih sodelavcev), 13. pristojnost (od državne upravne pristojnosti prek različnih organizacij do neopredeljene pristojnosti), 14. način statističnega zajemanja (od rednih statičnih popisov do priložnostnega zajemanja).

Takšna matrika nam nazorno pokaže, kolikšen del sistema izobraževanja oz. učenja odraslih zavzemajo formalne in vsebinsko ter organizacijsko strogo strukturane (standardizirane, verificirane) oblike in možnosti vzgoje in izobraževanja, kolikšen pa tiste, ki so formalno in vsebinsko manj določene – neformalne (spremenljive, neverificirane). Do vpogleda v obsežnost populacije, ki pripada posameznim tipom izobraževanja oz. učenja, so raziskovalci prihajali počasi. Medtem ko že dolgo časa sorazmerno lahko zajemamo udeleženo odraslih v formalnih oblikah izobraževanja s predpisanimi postopki vpisa in verifikacije (izobraževanje v šolah in uradno verificiranih tečajih) in za ta namen zadoščajo

³ Matriko povzemamo po viru F. M. De Sanctis: Towards a Dialectic Definition of Adult Education. European Centre for Leisure and Education, Praga 1981, referat na posvetovanju (ciklostil), str. 10a.

običajne metode statističnega popisovanja, so podatki o drugih organiziranih oblikah izobraževanja oz. učenja v svetu na voljo šele kaki dve desetletji, o samostojnem učenju/izobraževanju pa imamo natančnejše podatke šele dobrih deset let, od tedaj ko je Kanadčan A. Tough (1971) objavil svoje znane raziskave o »učnih projektih«⁴ odraslih. Novi metodološki pristopi pri preučevanju učenja/izobraževanja odraslih so omogočili sintetično presojo deleža populacije odraslih, ki sodelujejo v posameznih tipih izobraževanja/učenja odraslih. Tako je bilo mogoče dovolj natančno ugotoviti (Cross, 1982), da imamo:

- v formalnih oblikah izobraževanja; ki omogočajo pridobitev izobrazbe oz. kvalifikacije (šole, koledži, univerze) nekaj manj kot 10% odrasle populacije,
- da je v organizirane oblike formalnega in neformalnega učenja/izobraževanja (različne, predvsem krajše oblike izobraževanja/učenja v skupinah) vključenih okoli ena tretjina vseh odraslih, in

- da zajema samostojno učenje (po Toughu se je za to obliko uveljavil izraz »učni projekti«) praktično vso odraslo populacijo.⁴

Z različnimi metodološkimi pristopi – od populacijskih statističnih raziskav prek vzorčnih raziskav do globinskega proučevanja posameznih primerov in majhnih vzorcev – je bilo mogoče ugotoviti tudi okoliščine in značilnosti navedenih različnih vrst oz. tipov izobraževanja/učenja, kot so motivacije, vplivi socialnih dejavnikov na vključevanje v izobraževanje, značilnosti udeležencev, pogostost uporabljenih metod in oblik ipd. To pa je omogočilo oblikovanje stališč in predlogov za ustrežnejšo politiko in razvijanje sistema izobraževanja odraslih. Od pomembnih ugotovitev teh raziskav omenimo tudi spoznanje, da je »nešolskost«⁵ ena temeljnih značilnosti sistema izobraževanja odraslih sploh in da je izobraževanje odraslih toliko bolj uspešno in značilnostim odraslega človeka ustrezno, kolikor bolj vključuje njegovo lastno aktivnost in sposobnost, da ga sam načrtuje, izvaja in usmerja.

Zaradi sorazmerno skromne raziskovalne dejavnosti pri izobraževanju odraslih pri nas doslej še nismo celovito predstavili njegovega dejanskega obsega in razvitosti, kot je to uspelo raziskovalcem v tujini. Posebno pomanjkljivo sliko imamo, seveda, o raziskovalno težje dostopnem, neformalnem izobraževanju in samoizobraževanju. Vendar pa se stanje postopno izboljšuje; eden takšnih projektov prav zdaj končujejo v Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Pomanjkanje tovrstnih raziskav zagotovo vpliva, da je naša slika o izobraževanju odraslih in o njegovem deležu v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja pri nas nepopolna. Tako nastajajo v naših koncepcijah in v družbenih razvojnih načrtih bele lise zlasti tam, kjer bi moral biti predstavljen delež neformalnega izobraževanja odraslih v razvoju. Tega ne moremo govoriti o stanju v svetu, kjer je neformalno izobraževanje zelo pomemben del ne le napovedi za prihodnost, temveč tudi dejanskih strokovnih analiz.⁵

⁴ Poleg te temeljne ugotovitve so pomembnejše tudi ugotovitve A. Tougha, ki kažejo, da odrasli človek porabi za svoje »učne projekte«⁴ v povprečju ok. 500 ur na leto ali več kot 10 ur na teden, da je 80% učnih projektov izvedenih brez pomoči pedagoških ali andragoških strokovnjakov, da učne projekte izvajajo tako bolj kot tudi manj šolani ljudje in predvsem z namenom, da uspešneje opravljajo različne delovne in življenjske aktivnosti.

⁵ Zgovorni so podatki o gibanju izobraževanja odraslih v ZDA. Navajajo, da le še tretjina visokošolskega izobraževanja odraslih poteka v organizaciji visokošolskih organizacij, vse druge možnosti pa organizirajo in izvajajo druge (delovne, lokalne, informacijske ipd.) organizacije; 84% koledžev v ZDA daje spričevala na podlagi izpitov, ne da bi udeleženci morali obiskovati predavanja in izpolnjevati druge obveznosti vzgojnoizobraževalnih programov; veliko pozornost posvečajo pridobivanju izobrazbe z delovnimi izkušnjami in posebnim sistemom verifikacije tako pridobljenega znanja. P. K. Cross: Continuing Higher Education in the 1980, The Journal of Continuing Higher Education, 1983, št. 1, str. 2–6.

Čeravno naš družbeni sistem, zlasti samoupravljanje, kar kliče po velikem deležu neformalnega izobraževanja za pripravo ljudi na strokovne, družbenopolitične in druge osebne naloge in funkcije in čeprav naši zakoni za vzgojo in izobraževanje v svojih temeljnih izhodiščih odpirajo zelo široke možnosti za uveljavljanje neformalnega izobraževanja,⁶ ostajamo v praksi, ko je treba ta načela izpeljati in uresničiti, zelo daleč od opredeljenih izhodišč.⁷ Žal se celo nekatere naše najizrazitejše institucije za izobraževanja (npr. delavske univerze) obnašajo rivalsko in monopolistično do institucij in subjektov, ki uradno niso verificirane za opravljanje neformalnega izobraževanja, ki pa izobražujejo brez želja in zahtev po njegovi verifikaciji.⁸ Moč izobraževanja odraslih je nedvomno v njegovi množičnosti in široki prisotnosti vsepovsod – v dejavnosti posameznikov in tudi organizacij. Množica različnih nosilcev neverificiranega in verificiranega izobraževanja sicer ne predstavlja enovito organiziranega sistema za vzgojo in izobraževanje (kot ga predstavljajo šole in druge vzgojnoizobraževalne organizacije, med njimi tudi delavske univerze), vendar pa je ravno ta množica subjektov, ki zadovoljujejo najrazličnejše potrebe (mnogih od njih ni mogoče zadovoljiti v rednem vzgojnoizobraževalnem sistemu) nekakšna spontana, naravna in tudi celovita mreža izobraževanja odraslih, ki zadovoljuje velik del potreb (družbenih in individualnih) po izobraževanju. Ta množica subjektov, oblik in vsebin izobraževanja pomeni najširšo bazo sistema izobraževanja odraslih in kulturo stalnega izobraževanja, brez katere tudi delavske univerze in druge institucionalizirane oblike izobraževanja odraslih ne morejo uspešno živeti; preprečevanje razvoja tega izobraževanja pomeni siromašenje možnosti za celotno izobraževanje odraslih.

Ob upoštevanju takšnih izhodišč o celovitem sistemu izobraževanja odraslih in neformalnem izobraževanju v njem bi bilo z vidika našega dolgoročnega razvoja in stabilizacije pomembno.⁹

1. Izdelati celovito zasnovano izobraževanja odraslih pri nas ob upoštevanju sodobnih spoznanj andragoške teorije in prakse v svetu in posebnosti našega družbenega sistema in razmer. Ta zasnova ne bo smela imeti značilnosti splošnih opredeljenih ali družbenih izhodišč, temveč bi morala biti uporaben temelj za izgraditev vseh pomembnih delov sistema izobraževanja odraslih.

2. V institucionalnem sistemu vzgoje in izobraževanja odraslih (šolske, verificirane oblike) razviti čim večjo spremenljivost in se izogibati togim, administrativ-

⁶ Delavce in delovne organizacije opredeljujejo kot nosilce in izvajalce vzgoje in izobraževanja, omogočajo to vlogo tudi drugim organizacijam, odpirajo možnosti za verificirano in neverificirano izobraževanje, za povezovanje različnih organizacij pri vzgoji in izobraževanju, izhajajo iz celovitih družbenih potreb razvoja posameznika, upoštevajo načela stalnega izobraževanja, obsegajo različne vrste programov izobraževanja in usposabljanja, dovoljujejo različne možnosti, metode, oblike in načine organiziranosti, poudarjajo pomen prilagajanja programov izobraževanja odraslim, upoštevajo možnosti za samozobraževanje ipd.

⁷ Preveč gledajo na izobraževanje le kot sredstvo za razvijanje strokovne izobrazbe, za vzor preveč jemljejo prakso vzgoje in izobraževanja mladine, zlasti v formalnih, šolskih oblikah, institucionalno in programsko dajejo vrednost verificiranemu vzgojnoizobraževalnemu procesu, tipičnim organizacijam za izobraževanje odraslih dajejo manjše pristojnosti v primerjavi s šolskimi organizacijami, terminološko zapostavljajo možnosti za izobraževanje, ki ne sodijo v izobraževanje »ob delu« in »iz dela«, s tem pa zapostavijo celotno neformalno izobraževanje in samostojno vodeno izobraževanje (na delu, z delom, zunaj dela ipd.).

⁸ Na tak način so npr. skušale zaščititi svoje interese in si zagotoviti tržišče pri izobraževanju delavske univerze v Ljubljani, ko so pozivale na pomoč upravne organe in družbenopolitične organizacije, da bi »onemogočile delo vseh tistih, ki po Zakonu o usmerjenem izobraževanju niso pooblaščen za izvajanje vzgojnoizobraževalnih programov« – citat iz zapisnika delovne podskupine v okviru delovne skupine, ki je pripravljala gradivo o vzgojnoizobraževalnem sistemu za odrasle v Ljubljani (zapisnik z dne 14. 3. 1984).

⁹ Stališča povzemam po gradivu, ki ga je za Komite za družbene dejavnosti Skupščine mesta Ljubljana pripravila posebna delovna skupina v avgustu 1984 (razmnoženo gradivo za razpravo).

nim rešitvam ter organizacijskim vzorom iz tradicionalnega šolskega sistema. O najustreznejšem izvajalcu posameznega programa izobraževanja, izpopolnjevanja ali usposabljanja bi morala odločati možnost za kvalitetno izvedbo programa, ta pa mora temeljiti na andragoških standardih, kakršne je izoblikovala sodobna andragoška veda; pri tem so drugotnega pomena naziv izvajalca in njegova uradna pooblastila, čeprav narava posameznih programov daje prednost posameznih izvajalcev že po njihovi temeljni funkciji. Načelo spremenljivosti bi moralo voditi posamezne izvajalce tudi k čimbolj pogumnemu in izvirnemu vključevanju novih, netradicionalnih oblik izobraževanja v svoje programe, ne glede na stopnjo njihove formalnosti (ki izvira iz zahtev po verificiranosti).

3. Spodbujati razvoj neformalnega izobraževanja odraslih s sistematično skrbjo za razvijanje in usposabljanje različnih subjektov vzgoje in izobraževanja odraslih (mnogim bi bila potrebna pomoč pri organizaciji in izvedbi izobraževanja, kar bi jim lahko ponujale delavske univerze, če bi se strokovno razvile v strokovna središča za izobraževanje odraslih v občinah) ter razvijanjem sodelovanja različnih dejavnikov (organizacij, skupnosti, služb ipd.) pri izobraževanju odraslih; s tem bi pospeševali razvoj množičnosti in tudi kvalitete pri izobraževanju odraslih.

4. Skrbeti za ustrezen sistem in načine verifikacije programov izobraževanja odraslih in tudi znanja, ki si ga lahko posamezniki pridobivajo na različne načine (od samoizobraževanja prek neformalnega izobraževanja do različnih oblik formalnega in verificiranega izobraževanja). Nikdar ne bo možno pri izobraževanju odraslih verificirati vseh programov; to bi bilo tudi nesmiselno, saj je programov toliko, kolikor je subjektov (organizacij in posameznikov, če upoštevamo tudi »učne projekte« odraslih). Izdelati je treba postopke – ki so skrbno strokovno pripravljeni in preverjeni – za verifikacijo znanja. Namesto sankcij proti izvajalcem programov izobraževanja odraslih, bodisi organizacijam bodisi posameznikom, je smiselno zaostri vprašanje verifikacije znanja za opravljanje določenih opravil in funkcij (to je sicer šibka točka našega izobraževanja odraslih, saj je mogoče dobiti verificirani izkaz ali potrdilo tudi brez ustreznega znanja oz. podlage). Tudi s tem ukrepom bomo hkrati širili bazo in množičnost izobraževanja, hkrati pa zagotavljali kvaliteto.

5. Razviti ustrezno infrastrukturo v sistemu izobraževanja odraslih, pri tem pa zlasti:

- informacijske in svetovalne službe, ki pomenijo nepogrešljiv vezni člen sodobnega izobraževanja (povezujejo uporabnike z viri in možnostmi za izobraževanje, posameznike in avtonomne skupine z institucionaliziranimi oblikami, ponujajo pomoč posamezniku, skupinam in organizacijam pri izobraževanju),

- dokumentacijske službe in sistem za sistematično statistično spremljanje podatkov za izobraževanje odraslih ter enotno spremljanje in načrtovanje razvoja te dejavnosti,

- razvojno-raziskovalno dejavnost, zgrajeno po sistemu piramide – od temeljnega analitičnega dela v bazi prek razvojno-analitičnih služb na srednji (republiški) ravni do znanstvenoraziskovalnih inštitucij.

6. Družbeno skrb v izobraževanju enakopravno posvetiti vsem vrstam in oblikam izobraževanja (šolskim in tudi drugim). Le tako je mogoče razvijati »družbo učenja« in kulturo stalnega izobraževanja kot pogoj za razvijanje specializiranih in kvalitetnih oblik izobraževanja odraslih v posebnih institucijah.

Naš družbeni razvoj in stabilizacija sta po našem trdnem prepričanju odvisna od tega, ali bomo uspeli razviti celovit sistem izobraževanja odraslih, kot smo ga skušali prikazati v tem prispevku.

Uporabljeni viri (ožji seznam):

1. Filipović, Dragomir: Permanentno obrazovanje – suština i konzekvence. Naša reč, Leskovac 1971.
2. Filipović, Dragomir: Permanentno obrazovanje – globalna strategija i model. Privredna štampa, Beograd 1980.
3. Jelenc, Zoran: Izvenšolsko izobraževanje odraslih in samoupravljanje. Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo, Ljubljana 1980.
4. Cross, K. Patricia: Adults as Learners. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1982.
5. Krajnc, Ana: Izobraževanje – naša družbena vrednota. Delavska enotnost, Ljubljana 1977.
6. Savičević, Dušan: Čovjek i doživotno obrazovanje. Republički zavod za unapređivanje školstva, Titograd 1983.
7. Šoljan, N. Nikola (ur.): Permanentno obrazovanje M. Marulić, Split 1976.
8. Šoljan, N. Nikola: Društvo koje uči. Mladost, Zagreb 1979.
9. Tough, Allen: The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1971.