

Prof. dr.
Zoran Jelenc

Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

VSEŽIVLJENJSKOST UČENJA IN STROKOVNO IZRAZJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

V filozofiji in sistemu vzgoje in izobraževanja, ki smo mu priče od konca 60. let prejšnjega stoletja, ko se je pod okriljem Unesca začela razvijati ideja o permanentnosti izobraževanja¹ in se razvija od takrat, doživljamo tolikšne premike, da se morajo zrcaliti tako v dojetanju ter pojmovanju vzgoje in izobraževanja kot tudi v njegovem strokovnem izrazju. Slednje je predmet našega razmišljanja v pričujočem prispevku.

Ključne besede: učenje, izobraževanje, vseživljenjsko učenje, aformalno učenje, organizirano samostojno učenje

V seživljenjskost učenja je nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kakršno se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti, in ponuja tudi šolanju mladih ali formalnemu začetnemu izobraževanju nov izziv. Strokovnjaki² ugotavljajo, ko primerjajo preteklost (čas pred poldrugim desetletjem ali več) s sedanjo, da se dogaja »paradigmatični premik od izobraževanja k učenju«, kar pomeni, da ljudje zdaj za dosego svojih učnih ciljev (pridobitev znanja, spretnosti, navad in podobno) ob bolj formaliziranem izobraževanju posegajo vse več tudi po učenju. Sicer je bilo razmerje med učenjem in izobraževanjem podobno tudi prej, saj je bilo učenja zmeraj več kot izobraževanja, vendar se nismo toliko zavedali vseh možnosti učenja; teh tudi ni bilo toliko, kot jih omogočajo zdajšnje razmere (zlasti razvitejša informacijska in učna tehnologija). Spričo tega tudi učenju nismo namenjali tolikšne pozornosti, kot jo lahko zdaj.

Temeljno izhodišče, ki utemeljuje potrebo po sprejetju strategije vseživljenjskosti učenja, je nezadostnost koncepta, po katerem se s koncem začetnega izobraževanja izobraževanje »enkrat za vselej konča«. Bistveni pomanjkljivosti prejšnjega, tradicionalno zasnovanega izobraževalnega sistema, gledano z zornega kota in v globalnem kontekstu vseživljenjskosti učenja, sta:

- v fazi *začetnega izobraževanja ali šolanja*. Organiziranost in strukturiranost šole, kljub številnim poskusom reformiranja in nekaterim dosežkom, ne ustrezata dovolj novim potrebam in vse bolj glasnim zahtevam po odločnejšem preoblikovanju, tudi začetnega izobraževanja, tako po vsebini kot tudi po načinih izpeljave. Evidentna je potreba po spremembi v načinu učenja, ki mora biti bolj strateško usmerjeno, prilagojeno učenčevim potrebam, aktivno in sodelovalno, razvija zmožnost za »učenje učenja« in »učenja kot samoregulacije«, namenja posebno pozornost strategijam za pridobivanje znanja, večji

Za vseživljenjsko učenje je pomembno, da nam šola da jasno in trdno sestavo temeljnih znanj ter spretnosti, na katerih lahko gradimo.

poglobljenosti znanja (več globine na račun širine), razvijanju individualnih zanimanj in tesni povezanosti teh značilnosti učenja. Ne gre le za »tehnike«, prav tako ne le za skladiščenje znanja, temveč za odnos do učenja in pri tem tudi do sebe, za spodbujanje in krepitev motivacije, samozavesti in samopodobe, ki jo razvijamo tudi ali predvsem z učenjem. Za vseživljenjsko učenje je pomembno, da pridemo iz šole z jasno in trdno sestavo temeljnih znanj in spretnosti, zlasti spoznavnih, na katerih lahko solidno gradimo; da učenec pridobi v šoli strategije za nadaljnje pridobivanje znanja; da je znanje življenjsko; da smo pridobili zmožnost reševanja »resničnih« problemov, kar je mogoče doseči z medpredmetnimi povezavami, projektnim delom, raziskovalnim učenjem in podobno.³

• v fazi *nadaljevalnega izobraževanja*. Izobraževanje odraslih (nadaljevalno izobraževanje) v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine (začetno izobraževanje), ni v Sloveniji niti ustrezno sistemsko umeščeno (kot

komplementarno področje v celotnem sistemu) niti enakovredno in enakopravno sistemsko obravnavano na večini področij systemskega urejanja (upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura).

Za ustrezno, včasih tudi radikalno spreminjanje začetnega šolskega izobraževanja je bistveno, da je sočasno ustrezno razvito tudi izobraževanje odraslih. Skozi prizmo koncepta vseživljenjskosti učenja razumemo obe področji kot komplementarna dela istega sistema. Koncepta vseživljenjskosti učenja brez razvitega sistema izobraževanja odraslih sploh ni mogoče uveljaviti. Ali z drugimi besedami (Pediček, 1992: 391): »Izobraževanje odraslih je dejavnik ocelotenja sis-

tema vzgoje in izobraževanja, ne pa nekakšen njegov 'nadgrajenec'«. Veliko o tem pove tudi misel, prav tako F. Pedička, da je »andragoški sindrom s teoremom permanentnega izobraževanja *najbolj dinamičen nabož za razvijanje današnje teorije vzgoje in izobraževanja ter najbolj podkrepljena spodbuda za prenovo smotra, sistema, vsebine ter prakse vzgoje in izobraževanja*« (podčrtal Z.J.) (Pediček 1985 in 1992).

Ameriška andragoginja Patricija Cross v svoji znani knjigi (Cross, 1982: xi) opozarja na zahteve, ki jih vsebuje opredelitev, sprejeta na generalni skupščini Unesca leta 1976: udejanjanje koncepta vseživljenjskosti izobraževanja in učenja zahteva tri ključne spremembe v vzgoji in izobraževanju:

a) prestrukturiranje zdajšnjega vzgojnoizobraževalnega sistema; b) razvijanje celotnega izobraževalnega potenciala zunaj izobraževalnega sistema; in c) posameznik (učenec, udeleženec učenja in izobraževanja) mora postati aktiven dejavnik (nosilec) svojega lastnega izobraževanja. Tem usmeritvam vsaj deklarativno sledimo tudi v Sloveniji, saj smo v letu 2007 sprejeli dokument *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (MŠŠ 2007). S to strategijo uveljavljamo tudi v Sloveniji vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbeno-razvojno strategijo. To se zrcali tako v ciljnih Strategije (n.d. 5–7) kot tudi v desetih prvinah, ki smo jih označili kot strateška jedra in jih tako tudi poimenujemo.⁴ Z njimi udejanjamo in promoviramo pogloblitve razsežnosti vseživljenjskosti učenja, te pa so (prav tam: 10–20):

- celovita sistemsko ureditev in povezanost vsega učenja;
- omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja;
- učenje v vsej širini življenja;
- raznovrstnost, pestrost, prožnost izpeljave učenja;
- dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči;
- ključne kompetence za učenje in osebno stno rast;

- učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero;
- učenje je temeljni vir in gonilna sila razvoja skupnosti;
- vse pridobljeno znanje je mogoče ugotoviti in potrditi;
- osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, moramo ponuditi informacije in svetovalno pomoč.

Za zgled, ki dobro odkriva težave, ki nastajajo celo pri temeljnem strokovnem izrazju za vzgojo in izobraževanje, si poglejmo dileme pri uporabi pojmov izobraževanje in učenje.⁵

Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj, zato je prav, da se pri njuni uporabi teh razlik zavedamo. Zastopamo stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.⁶

Izobraževanje. Pri izobraževanju je vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določena od zunaj; v ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad ali učenje, ki poteka v procesu, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljeno s cilji, normirano, strukturirano, predmetno usmerjeno in organizirano od zunaj. Proces (pridobivanja znanja in podobno) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe.

Učenje. Pri učenju pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega tako, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jarvis, 1979) in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti. To pa ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene potrebe. Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti; vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Učenje je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se, ne le pod strokovnim vodstvom, ampak tudi drug od drugega. Učenje označuje večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca). Učenje lahko, glede na aktivno vlogo subjekta in način

organiziranosti dejavnosti, razdelimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno.

Organizirano samostojno učenje (samoizobraževanje) je učenje/izobraževanje, pri katerem posameznik ali skupina prevzame poglavitno odgovornost za načrtovanje, izpeljavo in ovrednotenje svojega učenja ali izobraževanja, pri tem pa mu lahko pomagajo druge osebe ali ustanove. Če poteka učenje ob organizirani (načrtovani, dovolj stalni, redni in intenzivni) pomoči drugih, ga označujemo kot (*organizirano samostojno učenje ob pomoči* ali *vodeno samoizobraževanje*), če pa ga pretežno izpelje posameznik sam, ga poimenujemo le (*organizirano samostojno učenje*). Različice, ki lahko nastanejo pri organiziranem učenju, odvisno od tega, ali je subjekt učenja posameznik ali več oseb, so še: *posamično učenje*, učenje *v parih* in učenje *v skupinah*, kar bi lahko označili tudi kot vzajemno učenje.

Z zornega kota načel in strategije vseživljenjskosti izobraževanja in učenja se zastavlja vprašanje, kaj je čemu nadrejeno, izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju. Zastopamo stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.

Formalnost in neformalnost ter večja ali manjša formaliziranost (aformalnost) izobraževanja in učenja. Formalnost in neformalnost izobraževanja ali učenja določamo po namembnosti izobraževalne ali učne dejavnosti in ne po stopnji formaliziranosti izpeljave izobraževanja (kot so: strukturiranost programa, sosledičnost poteka, kvalifikacija učitelja, ugotavljanje učinka in podobno). Sledeč takšni opredelitvi je »*formalno tisto izobraževanje/učenje, ki naj privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija*« (Jelenc, 1991: 30). *Neformalno* pa je po analogiji in v nasprotju z

Izobraževanje je »javni odgovor na dejstvo, da se ljudje učijo«.

Učenje je avtonomno, kompleksno, celovito in individualizirajoče.

Samoizobraževanje je načrtovanje, izpeljava in ovrednotenje učenja s strani posameznika samega.

opredelitvijo formalnega izobraževanja, tisto izobraževanje/učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma,

javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadovoljivi drugih izobraževalnih potreb in/ali interesov udeleženca izobraževanja, ki jih ta želi namembno pridobiti. Iz tega je seveda mogoče logično predvidevati, da formalnost in neformalnost pomembno določata stopnjo formaliziranosti izobraževanja/učenja – za izpeljavo formalnega izobraževanja/učenja je potrebna večja stopnja formaliziranosti izpeljave izobraževanja (strukturiranost programa, sosledičnost poteka, kvalifikacija učitelja, ugotavljanje učinka in podobno), kar se praviloma določa z verifikacijo izvajalca ali programa. Ta zagotavlja, da poteka program v skladu z zahtevami in da daje zahtevani učinek (izkazan s spričevalom ali veljavnim izkazom za stopnjo in/ali vrsto dosežene izobrazbe ali kvalifikacije). V skladu s tem je stopnja formaliziranosti neformalnega izobraževanja manjša kot pri formalnem izobraževanju, vendar pa so pri njegovi izpeljavi pomembne prvine tudi načrtovanost, strukturiranost, sosledična organiziranost in podobno.⁷

Kljub temu, da smo izobraževanje in učenje opisali kot različici ciljno enake dejavnosti, se pri poimenovanju odločamo za prednostno uporabo izraza »izobraževanje«, ko gre za bolj formalizirano dejavnost, za prednostno uporabo izraza učenje pa tedaj, ko gre za manj formalizirano dejavnost. O formalnosti in neformalnosti lahko govorimo pri obeh dejavnostih (izobraževanje, učenje). Razlika med obema je najbolj očitna, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti. Medtem ko je izobraževanje zmeraj namembno, je učenje lahko namembno in nenamembno.

Najnižjo stopnjo tako po namembnosti kot tudi po formaliziranosti izpeljave imata *naključno (priložnostno) in aformalno učenje*. Izraz »aformalno« sem predlagal sam (avtor tega prispevka) namesto v slovenščini neustreznega izraza »informalno«, ki ga sicer v praksi pogosto uporabljajo.⁸ Sam se zavzemam za to, da ohranimo vse izraze – naključno (priložnostno) in aformalno – za kar imamo zgled tudi v angleščini, kjer poznajo *incidental* (priložnostno) in *informal* (aformalno) *learning*.⁹ Različice niso nesmiselne, saj bogatijo jezik in izražanje. S tema izrazoma označujemo dejavnosti, ki potekajo povsem neformalizirano (brez forme, aformalno) in seveda tudi brez ciljnosti (nenamembno, priložnostno); s tem je povedano, da tudi brez namena, da bi se z izobraževanjem želelo pridobiti kakšno potrditev.

Pri naključnem in pri aformalnem učenju gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja; prevladujoča metoda je učenje z izkušnjami, z zgledi; poteka spontano, praviloma ni posebej načrtovano in tudi ne nadzorovano; ni izrecno prvina izobraževalne dejavnosti, pojavlja se kot vzporedna, dopolnjujoča sestavina različnih dejavnosti, na primer: skupnostnega dela, socialnega dela, šolanja, dela z mladino, domske vzgoje; je sestavina vsakdanjega življenja ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja; je tesno povezano s kulturo, kjer se pojavlja; ni le učenje, temveč tudi socialni odnos; je usmerjeno k osebnosti človeka, ki se uči.

Vloga subjekta pri naključnem ali nenamembnem učenju – to je učenje, ki nastaja kot rezultat vplivanja okoliščin, v katerih se subjekt nahaja –, je praviloma, pogosto pa le navidezno, manjša in drugačna.

Naključno (priložnostno) učenje je »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil« (Jelenc, 1991: 54-55). Za to dejavnost je bolj kot umestitev med vrste iz-

obraževanja ustrezna umestitev med vrste učenja, pri katerem ni zavestnega poskusa učnega vira, da bi vplival na morebitnega udeleženca izobraževanja ali učenja, in tudi učenec si zavestno ne prizadeva, da bi se učil.

Aformalno učenje je po svojih temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju po tem, da ne poteka formalizirano, od njega pa se razlikuje, da je vsaj deloma namembno. Zavesten namen, ki ga imata bodisi vir učenja (informacij) bodisi učenec (sprejemnik informacij), ni časovno usklajen, torej ni sočasen; zato pride do njune uskladitve le naključno (priložnostno), to pa je lahko bodisi tako, da prihaja bolj ali manj strukturirana pobuda ali, bolje rečeno, priložnost ali možnost za učenje od zunaj, ne da bi subjekt tedaj že imel jasen namen, da se bo učil, bodisi tako, da se izrabi zunanja priložnost, ki zadovolji človekov že oblikovani namen ali interes (učni projekt), ki se s tem aktivira.

Vse vrste izobraževanja/učenja lahko prikazemo s sliko 1 (Davies, 1985), kjer označuje zunanji okvir vse učenje, v tem pa se razvrstijo z različnimi deleži, ki si po velikosti sledijo v takšnem vrstnem redu, kot jih bomo našli: naključno ali aformalno učenje, neformalno izobraževanje, in formalno izobraževanje.

V vzgoji in izobraževanju je še veliko takšnih, terminološko premalo dorečenih ali nedorečenih področij. Kdor dela na področju vzgoje in izobraževanja, bodisi teoretično bodisi pri svojem delu v praksi, vsakodnevno uporablja pojme in termine s tega področja, ve, da nekatere ali celo mnoge pojme in izraze s področja vzgoje in izobraževanja različno razumemo; da njihova vsebina in pomen nista jasno opredeljena, da jih zato različno uporabljamo ter da si glede njihove vsebine, rabe in ustreznosti

različni strokovnjaki med seboj nasprotujemo in podobno. Z vpeljevanjem strategije vseživljenjskosti učenja nastajajo še

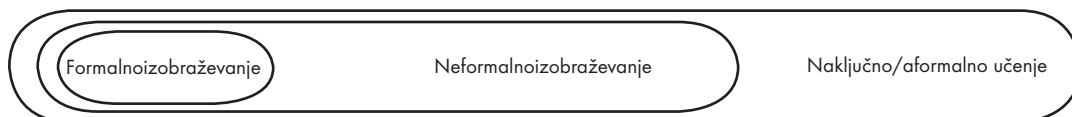
nova vprašanja in zapleti. Ti so se začeli pojavljati že s samim razvojem izobraževanja odraslih (nadaljevalnega izobraževanja), ki ga tradicionalna pedagogika ni obravnavala – in ga tudi zdaj še ne obravnava – tako temeljito kot izobraževanje otrok in mladine (začetno izobraževanje). Prihaja do nasprotij in nesporazumov: med zagovorniki strategije in tistimi, ki jo sprejemajo z zadržki ali skepso; med pedagogi in andragogi; med strokovnjaki in politiki; med slovenisti in specializiranimi strokovnjaki

za posamezna področja; prevodi izrazov iz tujih jezikov nam ugajajo ali ne ugajajo, jih sprejemamo ali odklanjamo; prisegamo na nedotakljivost starih izrazov, čeprav jih zdaj uporabljamo v drugačnem zgodovinskem in družbenem kontekstu, v novih življenjskih in strokovnih okoliščinah, ki jih označujejo nova strokovna spoznanja in paradigme. Razhajanja nastajajo tudi pri rabi terminov v tujih, na primer evropskih, domačih strokovnih in političnih dokumentih. Ta razhajanja niso neugodna samo za stroko, ker so na nek način kazalec njene šibkosti, temveč lahko povzročijo težave in celo zmedo tudi v političnih programih. Takšno stanje postane posebno neugodno, če povzroči razhajanja, neuskkljenosti

Naključno učenje je nenamenski proces, s katerim pridobivamo znanje iz različnih virov – javnih občil, službe, družine, soseske, knjižnice ...

Aformalno učenje je deloma namemben proces za učenje kot zavestno izkoriščanje priložnosti.

Slika 1:



in nesporazume med stroko in politiko. Zato je terminologija tudi vprašanje politike in ne le stroke.

Besedišče je živ organizem. Njegov razvoj je naravna posledica splošnega razvoja in sprememb, ki se nenehno dogajajo globalno (v širšem svetu) in lokalno (v ožjem okolju, kjer živimo). Razvoj besedišča je posledica razvoja pojmov, ti pa se spreminjajo, ker nastajajo nova in nova spoznanja, ki spreminjajo svet in razmere, v katerih in s katerimi živimo. Razvoju je še posebno podvrženo strokovno izrazje. Tu so vplivi znanstvenih spoznanj in strokovnega napredka še bolj neposredni in nujni. Nova spoznanja in ugotovitve ne morejo ostati brez imen in izrazov, čeravno nova poimenovanja marsikoga, ki je navezan na stare izraze, motijo in jih označuje za neologizme.

V primerjavi s pedagogiko, ki ima daljšo tradicijo in je ves čas predmet strokovnega in znanstvenega preučevanja, sta izobraževanje odraslih in andragogika relativno novi strokovni področji v vzgoji in izobraževanju, ki se ju je doslej obravnavalo v okviru pedagogike. Danes je andragogika relativno samostojna veda v družini znanosti o vzgoji in izobraževanju. Takšen razvoj nujno povzroči nove opredelitve ali preoblikovanje prejšnjih. Opredeljevanje izobraževanja in učenja kot nenehnih procesov, ki

Terminologija mora biti zato predmet nenehnega opazovanja, spremljanja in tudi poglobljenega raziskovanja, katerega rezultat naj bi bili konsenzualno dogovorjeni izrazi za področje vzgoje in izobraževanja, v zdajšnjem času seveda upoštevajoč koncept in strategijo vseživljenjskosti učenja. Takšno delo zahteva veliko časa. Strategija vseživljenjskosti učenja je to potrebo nedvomno okrepila. Še posebno to velja za področje izobraževanja odraslih, ki ga ta strategija povezuje v koherenten sistem vzgoje in izobraževanja, kar pomeni umešitev v novo strukturo in celoto.

trajajo vse življenje, spodbuja tudi razvoj novih možnosti, načinov in oblik učenja. Danes imamo vrsto dejavnosti, ki jih v prejšnjih besednjakih s področja vzgoje in izobraževanja ni bilo. Za osvetlitev te trditve navedimo le nekatere: multimedijsko izobraževanje, informacijsko-komunikacijska tehnologija, e-učenje, videokonfrontacije in interaktivna tehnologija, telefonsko učno omrežje, izobraževanje na daljavo, modularni programi, učni projekti, projektno učenje, učenje po pogodbi, odprto ali dostopno učenje, središča za odprto ali dostopno ali samostojno učenje, informacijsko-svetovalna središča, središča vseživljenjskega učenja, socio-kulturna animacija itn. Že v naši prvi terminologiji za področje izobraževanja odraslih smo zapisali (Jelenc, 1991: 6), da potrebe po našem, slovenskem besednjaku za izobraževanje odraslih morda niti ni treba posebej utemeljevati, saj je razumljivo, da vsak narod potrebuje urejeno in jasno opredeljeno izrazje, tako za splošne potrebe kot tudi za potrebe na posameznih strokovnih področjih, še posebno, če so nova ali hitro razvijajoča.

Pri razvijanju in raziskovanju terminologije ter strokovnega izrazja moramo upoštevati nekatere značilnosti, posebnosti ali celo zakonitosti, ki spremljajo nastajanje in razvoj besedja na posameznih področjih dejavnosti, tudi na področju vzgoje in izobraževanja.

Kulturna zaznamovanost. Za besedje je značilno, da nastaja v svojem specifičnem kulturnem, družbenem in jezikovnem okolju. To mu daje vsebinsko, morfološko in pomensko značilnost, ki je v nekaterih primerih lahko primerljiva z izrazi v drugih kulturnih, družbenih in jezikovnih okoljih, v drugih primerih pa se od njih precej ali celo povsem razlikuje. Nekaj primerov.

- Izraz »*adult education*« v Veliki Britaniji nima istega pomena kot dobesedni prevod tega izraza v slovenščino, ki je »izobraževanje odraslih«. Če hočemo Angležu povedati, da govorimo o celotnem izobraževanju odraslih, moramo uporabiti njihovo sintagmo *adult and continuing education*; *adult edu-*

«*education*» v Veliki Britaniji označuje le splošno izobraževanje odraslih, brez poklicnega izobraževanja in usposabljanja in navadno tudi brez visokošolskega izobraževanja.

- Medtem ko smo pri nas sprejeli oba izraza, ki označujeta nenehnost izobraževanja, to sta »permanentno« in »vseživljenjsko« izobraževanje, se v Franciji uporablja le prvi izraz (*education permanente*), v Veliki Britaniji pa drugi (*lifelong education*). Funkcionalne razlike med njima ni, pomensko pa bi lahko izraza celo razlikovali.
- Izraz »učenec« ima pri nas ožji pomen kot na anglosaksonskem govornem območju. Medtem ko se pri nas praktično uporablja le za otroka, praviloma v osnovni šoli, označuje izraz »*learner*« v angleščini vsako osebo, ki se uči, tudi odraslega, zato imamo v slovenščini težave, ko hočemo označiti odraslo osebo, ki se uči. To je bržkone posledica kulturnih okoliščin, ki dajejo v Sloveniji pri izobraževanju in učenju največjo prednost in težo šolanju, čeprav je to le ena od možnosti izobraževanja in učenja.
- Izraza »*guidance*« v slovenščini ne moremo ustrezno prevesti. Kakor koli poskušamo, ga ne moremo izraziti z eno besedo, zato smo pri prevajanju v slovenščino uporabili sintagmo »svetovalno delo«. Poskusi, kot so »orientacija«, »svetovanje«, »vodenje« in podobno, ne označijo pravega pomena angleškega izraza, naš izraz je ali preveč direktiven (orientacija, vodenje) ali preozek (svetovanje).

Tradicija, navade. Izraze, ki smo jih navajeni, zelo težko opustimo ali nadomestimo z drugimi, novimi. Nove izraze, ki nastajajo, ker z njimi označujemo spremembo, radi zavračamo in jih označimo za neologizme.

- Takšno usodo, denimo, doživlja izraz »aformalno« učenje, še zmeraj nam je ljubši izraz »informalno«, čeprav vsebinsko ne pove ničesar.
- Vztrajamo pri izrazu »dopolnilno izobraževanje«, čeprav konceptu vseživljenjskosti

učenja bolj ustreza »izpopolnjevanje« ali »spopolnjevanje«. Tu gre za razlike, ki jih vidimo le z dovolj prefinjenim občutkom za pomen besed. Gre namreč za različice pojmov, kot so: »dodatno« in »dopolnilno« izobraževanje ter spopolnjevanje. Opredeljevanje in razlikovanje teh izrazov je mogoče le s poglobitvijo v logiko njihovega sporočila in namembnosti. Z dopolnilnim izobraževanjem *dopolnjujemo* nek primanjkljaj znanja, spretnosti in podobno, izobraževanje pa se konča, ko primanjkljaj odpravimo. Pri dodatnem izobraževanju pa dosežena znanja, spretnosti in podobno razširjamo, *dodajamo*, če se izkaže potreba po tem. Pojem »spopolnjevanje« (ali izpopolnjevanje) bolj kot vse navedene različice označuje nenehnost (permanentnost, vseživljenjskost) in gibljivost izobraževanja in je tako funkcionalno najširši, saj označuje vsako nadaljnje izobraževanje in/ali učenje. Oba prej navedena izraza (dopolnilno, dodatno) pa sta bolj statična, saj pomenita dodajanje k nečemu ali dopolnjevanje nečesa, kar je že doseženo.

- V očitnem nasprotju z značilnostmi vseživljenjskega učenja je izraz »slušatelj«. Označuje pasivnega učenca, ki – tako kot nekoč v šoli – le posluša, kar mu učitelj govori. Danes se zavzemamo za to, da bi bil učenec aktiven in tudi za to, da učitelj ne bi bil edini vir znanja.
- Podobno arhaično in neustrezno zveni izraz »študent«, ko ga uporabimo za udeleženca Univerze za tretje življenjsko obdobje. Študent je udeleženec formalnega izobraževanja na visokošolski ravni, pri izobraževanju na Univerzi za tretje življenjsko obdobje pa gre za neformalno izobraževanje, ki navadno poteka v manj formaliziranih oblikah (skupinah) in ni primerljivo z univerzitetnim študijem.
- Nekdanji izraz, ki izvira iz srbsčine, »doživljenjsko izobraževanje«, smo zamenjali z ustrežnejšim »vseživljenjsko izobraževanje« ali učenje, katerega ustreznost so

nam potrdili na Inštitutu za slovenski jezik SAZU. Še zmeraj pa je nekaterim bližji izraz »doživljenjsko«.

Spremembe, novosti. V Sloveniji imamo zelo močno šolsko tradicijo. To se kaže v številnih izrazih, ki bi jih morali v novih razmerah zamenjati.

- Izraza »šolstvo« in »izobraževanje« se pri nas praviloma uporabljata kot sinonima. V konceptu in strategiji vseživljenjskosti učenja je hierarhija izrazov takšna: učenje > izobraževanje > šolanje. V Sloveniji imamo še zmeraj »Ministrstvo za šolstvo«, ustrezno pa bi bilo, da bi ga imenovali »Ministrstvo za učenje ali/in izobraževanje«. V časopisu Delo so do pred kratkim imeli rubriko »Šolstvo«, v njej pa so objavljali prispevke o vprašanih vsega izobraževanja in učenja (zdaj so ime nadomestili z nerazumljivim »Globus znanja«!).
- Strategija vseživljenjskosti učenja deli vse izobraževanje na dve enakovredni in enakopravni področji, ki sta sistemsko komplementarni, to sta: »začetno izobraževanje« (izobraževanje otrok in mladine) ter »nadaljevalno izobraževanje« (izobraževanje odraslih). Zgled za to poimenovanje imamo v angleških izrazih »*initial*« in »*continuing education*«. Na to novo poimenovanje področij se večina kar ne more navaditi, čeprav zelo dobro označujeta vseživljenjskost izobraževanja in učenja.
- Strategija vseživljenjskosti učenja zavrača dozdašnjo prakso, ki se kaže v podeljevanju spričeval kot končnih dokazih o pridobljenem znanju. Ker znanje pridobivamo tudi zunaj šol in z neformalnim izobraževanjem in učenjem, mora biti tudi dokazovanje znanja kontinuirano. Postopek, ki to omogoča, se v angleščini imenuje »*accreditation of prior learning*« (s kratico APL), kar smo v slovenščino prevedli z »ugotavljanje in potrjevanje znanja« (UPZ). V na novo sprejetih zakonskih aktih se kljub temu uporablja izraz »preverjanje in ocenjevanje znanja«. Pre-

verjanje in ocenjevanje sta tipična postopka, ki potekata pri šolskem pouku, ko se sprotno preverja in ocenjuje, koliko se učenci učijo.

Zakonodaja, uradni dokumenti. Zelo vpliven dejavnik pri ohranjanju ustaljenega strokovnega izraza in preprečevanju uveljavljanja novega so zakonski akti in uradni predpisi ter dokumenti. Tako predstavniki uradnih organov, ki pripravljajo zakonske predpise, kot tudi strokovnjaki, ki niso naklonjeni spremembam, zavračajo nove izraze s pojasnili ali izgovori, da jih predpisuje zakon. Takšnim stališčem se navadno potem večinoma pridružijo še politiki, ki se bolj nagibajo k stabilnim rešitvam kot k spremembam.

- V našem zakonu o visokem šolstvu in dokumentih s tega področja se še zmeraj označuje študente, ki študirajo kot udeleženci izobraževanja odraslih, kot »izredne« študente, študij odraslih pa kot »izredni študij«. Raba izraza »izredni študij« je v popolnem nesoglasju s filozofijo in strategijo vseživljenjskosti učenja, saj daje eni študijski populaciji – tistim, ki takoj po srednji šoli nadaljujejo študij brez prekinitve in študirajo s polnim študijskim programom ali časom – privilegij, da so »redni« študentje, druge – odrasle, ki se po krajši ali daljši prekinitvi vračajo v študij, praviloma ob delu ali s časovno skrčenim obiskovanjem študijskega programa – pa označuje za »izredne« študente. Biti nekje – v našem primeru pri učenju in izobraževanju, posebno visokošolskem – »reden« ali »izreden« nima le administrativne konotacije. Jasno je, da pomeni biti izreden najmanj to, da nisi enakovreden in da si postranski (si blizu temu, da si obrobni, marginalni). Če je to sistemsko pravilo in izhodišče, kar pri nas zagotovo je, ima izraz diskriminatoren ali celo slabšalen pomen, v statusnem, finančnem in še kakem drugem pogledu. Pri tem je še najmanj pomembno to, da imaš drugačen (časovno skrčen) program – to je mnogokrat lahko tudi prednost. Huje je to,

Sistematično iskanje primerov, v katerih se zrcali neenotnost, negotovost ali celo zmedenost pri uporabi posameznih strokovnih izrazov na področju vzgoje in izobraževanja ali na področjih, ki so z njima povezana, bi pokazalo, da takšnih primerov ni malo. Ti primeri deloma kažejo, da gre tudi na tem področju za hiter razvoj – kar nas na nekaterih drugih področjih, denimo na področjih naravoslovja ali tehnologij, za katere je očitno, da se razvijajo hitro, niti ne preseneča – deloma pa, da se zaznavanju sprememb in urejanju strokovnega izrazja ne namenja dovolj znanstvene in strokovne pozornosti. Zadnji, ki se je raziskovalno loteval pedagoške terminologije, je bil dr. Pediček v 80. letih (Pediček, 1985, 1989). A tudi on v svojem sinteznem delu (Pediček, 1990) toži nad »občutno praznino na teoretskem področju terminologije v znanosti (posebno v pedagoški)« (n.d.: 1).¹⁰

da je »izredni« študent v neenakopravnem položaju v primerjavi z »rednim«.

- V statističnem glasilu Evropske unije, Eurostat, najdemo podatek, da je, na primer v Sloveniji, v vseživljenjsko učenje vključenih 15 odstotkov populacije odraslih. Če bi podatek res veljal za vse, ki se po končanem začetnem izobraževanju (šolanju) vključujejo v izobraževanje ali učenje – torej »vseživljenjsko učenje«, bi upravičeno rekli, da je nesmiseln, saj se na tak ali drugačen način učijo vsi ljudje. Prava številka bi morala biti okoli 95 odstotkov. V danem primeru pa so s podatkom statistično zajeti zaposleni, ki se v enem letu vključijo v bolj formalizirano izobraževanje. Statistični bilten torej napačno uporablja pojem »vseživljenjsko učenje«.

Iz navedenega lahko sklepamo, da se je mogoče lotiti določanja in dokončnega odločanja o posameznih spornih ali morebitnih neustreznih izrazih le s skrbno načrtovanim in poglobljenim raziskovalnim projektom. Projekt je zahteven, saj zahteva tako uporabo metod primerjalnega raziskovanja kot tudi poglobljeno raziskovanje pomena, etiologije in opredelitev posameznega strokovnega izraza. Za vsak predlagani strokovni izraz je treba doseči soglasje ustreznih strokovnjakov s področja pedagogike in andragogike in tudi drugih relevantnih strok, kot tudi presojo jezikoslovcev.

Na problem je treba opozoriti nosilce politike na področju vzgoje in izobraževanja, da razpišejo in omogočijo takšno raziskovanje.

VIRI:

- Cross, K. P. (1982): *Adults as Learners*. S. Francisco, Washington, London: Jossey – Bass Publishers.
- Davies, A. (1985): »Defining Non-formal Education«. V: *Non-formal Vocational Training*. Courier, 34, 23–26.
- Dohmen, G. (1996): *Lifelong Learning. Guidelines for a Modern Education Policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Jarvis, P. (1990): *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London in New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1997): *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: NIACE.
- Jelenc, Z. (2000): *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (1991): »Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku«. (Zbral in ur.: Zoran Jelenc). Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1991. (*Izobraževanje odraslih*, 6).
- Jelenc, Z. (ur.) (1998a): *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Zbirka Študije in raziskave 7).
- Jelenc, Z. (1998): »Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti«. V: *Vseživljenjsko izobraževanje – vseživljenjsko učenje* (ur. Z. Jelenc), Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 39–51.
- Jelenc, Z. (2004): »Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju«. *Andragoška spoznanja*, 2004, 4, 40–49.
- Lengrand, P. (1970): *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: Unesco.
- Lengrand, P. (1989): »Lifelong Education: Growth of The Concept«. V: *Lifelong Education for Adults. An International Handbook* (ur. Colin J. Titmus). Oxford in dr.: Pergamon Press, str. 5–9.

Longworth, N., W. K. Davies (1996): *Lifelong Learning. New Vision, new Implications, new Roles for People, Organisations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page.

Marentič Požarnik, B. (2000): »Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka«. *Vzgoja in izobraževanje*, 1, 2000, 27–33.

MŠŠ (2007): *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji* (ur. Zoran Jelenc). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Muršak, J. (2002): *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad RS za šolstvo in Center RS za poklicno izobraževanje.

Pediček, F. (1985, 1989): *Razvoj in sistem slovenske pedagoške terminologije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. (Raziskovalni projekt).

Pediček, F. (1990): *Prispevki za terminologijo v znanosti – tudi pedagoški*. Radovljica: Didakta.

Pediček, F. (1992): *Pedagogika danes*. Obzorja, Maribor.

Jelenc, Z. (ur.) (1998a): *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Zbirka Študije in raziskave 7).

Jelenc, Z. (1998): »Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti«. V: *Vseživljenjsko izobraževanje – vseživljenjsko učenje* (ur. Z. Jelenc), Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 39–51.

Jelenc, Z. (2004): »Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju«. *Andragoška spoznanja*, 2004, 4, 40–49.

Lengrand, P. (1970): *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: Unesco.

Lengrand, P. (1989): »Lifelong Education: Growth of The Concept«. V: *Lifelong Education for Adults. An International Handbook* (ur. Colin J. Titmus). Oxford in dr.: Pergamon Press, str. 5–9.

Longworth, N., W. K. Davies (1996): *Lifelong Learning. New Vision, new Implications, new Roles for People, Organisations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page.

Marentič Požarnik, B. (2000): »Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka«. *Vzgoja in izobraževanje*, 1, 2000, 27–33.

MŠŠ (2007): *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji* (ur. Zoran Jelenc). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Muršak, J. (2002): *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad RS za šolstvo in Center RS za poklicno izobraževanje.

Pediček, F. (1985, 1989): *Razvoj in sistem slovenske*

pedagoške terminologije. Ljubljana: Pedagoški inštitut. (Raziskovalni projekt).

Pediček, F. (1990): *Prispevki za terminologijo v znanosti – tudi pedagoški*. Radovljica: Didakta.

Pediček, F. (1992): *Pedagogika danes*. Obzorja, Maribor.

¹ Med njenimi začetniki je bil Paul Lengrand s svojim pionirskim delom *Uvod v permanentno izobraževanje (An Introduction to Lifelong Education)*. Paris: Unesco, 1970.

² Glej Dohmen 1996: 25. *Ugotovitev na srečanju ministrov za izobraževanje držav članic OECD – vseživljenjsko učenje za vse (Lifelong Learning for All, Paris, 1996)*.

³ Velik del teh stališč povzeman po: Marentič Požarnik 2000.

⁴ V strateških jedrih so jedrnatno in na kratko opredeljene temeljne dejavnosti, ki naj bi jih razvijali za uspešno udeležanje strategije.

⁵ Zahtevnost te tematike se je pokazala na kolokvijju Andragoškega centra Slovenije leta 1997, z naslovom *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje (Jelenc Z., ur. 1998)*. Za današnje razpravo povzeman svoja stališča, objavljena v Jelenc, 2000: 74–93.

⁶ *Izobraževanje je »javni odgovor na dejstvo, da se ljudje učijo« (Thomas v Jelenc, 1998: 46)*.

⁷ Zanimivo je, kako se v praksi izraza formalno in neformalno izobraževanje površno uporabljata. Ko rečemo »formalno izobraževanje«, nemalokrat pri tem ne mislimo na izobraževanje, s katerim se pridobiva javno veljavni izkaz (po definiciji za formalno izobraževanje), temveč na bolj formalizirano izobraževanje. To pogosto izražamo s sintagmo »formalna oblika« ali »neformalna oblika«, to pa je, če natančno pomislimo, nesmiselno. To se očitno pokaže, če namesto izraza »oblika« uporabimo udomačeno tujko »forma«, kar se potem sliši takole: »formalna forma« ali »neformalna forma«. Ustrezno bi bilo, preprosto, »formalno izobraževanje« in »neformalno izobraževanje«.

⁸ To je podrobneje utemeljeno v raziskovalnem poročilu *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji (Jelenc, 2000: 85–86)*. V Terminologiji (Jelenc, 1991: 54–55 in 46) angleški izraz *informal*, še prevajamo z *neformalno* in *priložnostno*; novi izraz »aformalno« sem predlagal šele kasneje (leta 2000). V objavah na drugih mestih (npr. Jelenc 2004: 47) pojasnujem, da raba izraza »informalno« v slovenščini ni ustrezna.

⁹ *Informal* v angleščini seveda ni sinonim za *nonformal*, kot nekateri napačno razumejo in zamenjujejo ta dva izraza.

¹⁰ Pediček v svojem raziskovalnem projektu ugotavlja, da je pojav širši in ni opazen le na področju pedagoške terminologije, temveč meni, da gre za nezadostnost pri obravnavanju nekaterih temeljnih vprašanj o teoriji terminologije v znanosti. Izhod vidi v »snovanju in oblikovanju večznanstvenega obravnavanja nekaterih temeljnih vprašanj o teoriji terminologije v znanosti« (Pediček 1990: 1).