

PEDAGOŠKI ASPEKTI CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Muharem Dautović

Elči Ibrahim-pašina medresa, Travnik, Bosna i Hercegovina

SAŽETAK

Posmatrajući ideju Evrope onako kako je definirala Delorsova kroz „Društvo koje uči“, nužno se nameće potreba prihvatanja Evrope kao društva znanja, posebno kada je posmatramo u sferi visokog obrazovanja. Ona se može prepoznati kroz uveliko promovirane Bolonjske principe koji su i na području Srednjobosanskog kantona, zbog prisustva šest visokoškolskih ustanova – Univerziteta (četiri privatna i dva javna univerziteta), doživjeli svoju promociju u mjeri (ne manjoj) kao u sistemima razvijenih zemalja regije, kao i članicama Evropske unije. U pitanju je izgradnja društva obrazovanih, fleksibilnih i kreativnih građana, kojima je nužno otvoriti prostor za obrazovanje tokom cijeloga života za održivi razvoj čija primjena umnogome zavisi o aktuelnoj obrazovnoj politici, odnosno sposobnosti obrazovnog sistema da ispuni jedan od svojih temeljnih zadataka. Pedagoškim aspektima djelovanja je potrebno usmjeriti i pomagati sveopći razvoj građana za život, osposobljavajući ih, između ostalog, i za cjeloživotnoučenje za održivi razvoj.

Ključne riječi: obrazovna politika, cjeloživotno učenje, održivi razvoj

Keywords: educational policy, lifelong learning, sustainable development

ABSTRACT

Contemplating the idea of Europe as it is defined by Delors through a learning Society, necessarily arises the necessity of accepting Europe as a society of knowledge, especially when it is examined it in the sphere of higher education. It can be recognized through the wellknown and promoted Bologna Declaration, which was promoted in the Central Bosnia Canton through the presence of five higher education institutions - Universities (three private and two state universities) to the great extent (not less) as in the systems of developed countries not only in the region but the members of European Union .

It is about the establishment of a society of educated, flexible and creative citizens, which require open space for education throughout his/her life for the sustainable development. Its application depends on the current education policy, actually the ability of the education system in order to fulfill one of its basic tasks. Pedagogical aspects of action should be used for a direct and the overall development of life, enabling citizens for lifelong learning for reaching sustainable development.

UVOD

* Na tragu cjeloživotnog učenja

Polu stoljeća ideja cjeloživotnog učenja oblikuje svoju formu rušeći barijere koje nerijetko školu i školske sisteme (formalno obrazovanje) odvaja od stvarnog čovjekovog života, i potrebe njegovog

obrazovanja kroz cijeli život i van škole i školskog sistema kroz neformalno i informalno obrazovanje.

Nastali u različitim diskursima, ponekada u zajedničkoj formi, a nekada u različitim kontekstima ovi konstrukti su nametnuli vruće rasprave koje će imati zajednički nazivnik u činjenici da su pokrenuli obrazovno evropsko tržište na druga i drugačija razmišljanja kada je u pitanju obrazovanje, odnosno obrazovno tržište.

Ranija iskustva u nastojanjima da se narastajuća potreba za stalnim obrazovanjem (permanentno) su pomogla zagovornicima cjeloživotnog obrazovanja da potrebu za ovim načinom obrazovanja građana («društvo koje uči») i pripadajuće cjeloživotno učenje) „proguraju“ u političku ravan (kako je nastao problem, ima li drugih rješenja, ko odlučuje, ko primjenjuje, a ko evaluira) kako bi bila dostupna svima onima kojima je potrebna ili koji iskažu potrebu za takvim obrazovanjem. To je zahtijevalo uključivanje svih elemenata ljudskoga kapitala nastalih tokom cijeloga života jačanjem unutrašnjih i vanjskih ciljeva obrazovanja u jedan jedinstven sistem koji će oblikovati «društvo koje uči» otvarajući prostor evropskim obrazovnim i političkim subjektima da podupru proces, prije svega demokratskih procesa, a onda i prosperiteta evropskog građanina. (Antikainen, 2001)

Kako je iz sfere obrazovanja pitanje cjeloživotnoga učenja i društva, koje uči, prešlo u političku sferu (promjene obrazovnih politika), nužno je bilo sve to pretočiti u određena dokumenta na kojima će se temeljiti ono što se od društva koje uči očekuje. Rješenje su našli u formi učenja i podučavanja - prema „društvu koje uči“ što je sadržano u Bijelom dokumentu Evropske komisije (1995) što se pojavilo godinu kasnije (1996) pod obećavajućim nazivom (Prema društvu, 18-22):

- utjecaj informatičkog društva,
- utjecaj internacionalizacije,
- utjecaj novih naučnih i tehnoloških znanja.

Cjeloživotno obrazovanje je tema koja posljednjih godina dobiva na svojoj aktuelnosti. Shvatanja da je kandidirana tema dio političke propagande sadržana u ekologiji, su stvar prošlosti, a front borbe unutar školskoga kurikulumu se vodi, s jedne strane, na količine sadržaja koje tretiraju održivi razvoj u tradicionalnim nastavnim planovima i programima i s druge, na multidisciplinarnu sadržaje i pitanja prilagođene novim zahtjevima i potrebama mladih u školama. Hoće li se unutar kurikulumu naći odgovori na učenička pitanja koja se svakodnevno postavljaju, a to su „da li me moje učenje priprema za život?“ koje se unutar didaktičkog diskursa temelji na vrijednosnom sistemu odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka.

Kroz važne uloge i specifične karakteristike obrazovanja može se konstatovati da je kanaliziranje učeničkih znanja prema shvaćanju o važnosti obrazovanja za održivi razvoj, za njihov život u budućnosti, njihov odgovoran odnos prema promjenama u okruženju u vrijeme globalizacije, te razvoj svijesti kod pojedinaca i grupa za prilagođavanje potrebama održivog razvoja, važna uloga cjeloživotnog obrazovanja za održivi razvoj. S druge strane, specifične karakteristike obrazovanja za održivi razvoj zahtijevaju da se pitanjima održivog razvoja prilazi multidisciplinarno, da se kritički odnose prema rješavanju problema, da su nužni vrijednosni kriteriji, da se učenju pristupa kreativnije i da se koristi informalno (iskustveno) učenje, diskusije, rasprave i dr.

Odgoj i socijalizacija za održivi razvoj u kontekstu UN dekade obrazovanja za održivi razvoj (United Nations Decade of Education for Sustainable Development) dobiva na važnosti unutar pedagoškog diskursa posebno u godinama koje slijede bez obzira što smo na isteku planiranog vremena jer strategije, perspektive i obrazovne vrijednosne orijentacije tek poprimaju očekivanu formu. U prilog

iznesenoj konstataciji idu i potrebe koje se iskazuju za obrazovanjem kao nosiocem promjena, prije svega odnosa čovjeka i okoline, nakon alarmantnih poruka koje stižu iz okoline o poremećenim socijalno-ekološkim odnosima.

Stoga se imperativno nameće potreba za obrazovanjem za održivi razvoj, kako onim formalnim (od ranoga djetinjstva) tako i onim neformalnim (do zreloga čovjekovog doba).

Cjeloživotno obrazovanje za održivi razvoj u kurikulumima na univerzitetima u SBK ne treba posmatrati izvan općih odgojno-obrazovnih ciljeva mladih (kako unutrašnjih, tako i vanjskih) na području SBK.

No, posmatraju li se sadržaji iz područja održivog razvoja unutar kandidiranog kurikuluma kao segmenti opće strategije odgoja i obrazovanja, onda se može izvući zaključak da su isti na tragu mogućeg sveukupnog kvalitetnijeg života građanina, svakoga ponaosob. Njegova znanja, sposobnosti i navike (njegove kompetencije) kao dio njegove sveukupnosti su, zapravo, njegove veze (i njegov odnos) prema prirodnom i socijalnom okruženju kao sastavnom dijelu održivog razvoja koji je u trajnoj vezi sa kvalitetom života u budućnosti. Iz evropskog ugla posmatrano to je san, iznad ograničenosti, produkt globalnoga vremena i okruženja, dakle "novi evropski san, toliko snažan upravo zato što se usuđuje ponuditi novu povijest, u kojoj se pridaje važnost kakvoći življenja, održivosti, miru i skladu." (Rifkin, 2006, 15)

ODRŽIVI RAZVOJ

Od brojnih definicija održivog razvoja što se mogu čuti u raspravama koje se danas vode u kontekstu održivog razvoja, odnosno obrazovanja za održivi razvoj, čini se veoma prihvatljivom i bliskom ona Lestera Branuna, osnivača Worldwatch institutna navedena u Izvještaju „Naša zajednička budućnost“ Brundtlandove komisije koji

kaže da je to „razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a istovremeno ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“ (Svjetska Komisija za okolinu i razvoj, 1987:43)⁴⁵ Brojni se i drugi pristupi interpretaciji pitanja održivog razvoja.

Različiti pristupi interpretaciji sintagme „održivi razvoj“ umnogome su doprinijeli i stvaranju različitih pristupa, sa raznih nivoa razvoju multipliciranih refleksija, u prvom redu pedagoških, koji za posljedicu imaju djelovanje u nutrini svih oblika obrazovanja, onih formalnih, neformalnih i onih informalnih. (Michelsen, 2000). Stoga pitanje održivog razvoja na pedagoškom nivou uključuje potrebu za raspravom o redefiniranju postojećeg stanja u odgoju i obrazovanju (Posch, 1998), odnosno inoviranju postojećeg pristupa odgoju i obrazovanju. Svoje mjesto u raspravi o pedagoškom pristupu pitanjima održivosti imaju i razmišljanja Mayera (2002) koji pitanje održivosti posmatra, s jedne strane, kao pedagošku i organizacijsku dimenziju, a sa druge, kao komunikacijsku i održivost jednog od segmenata odgojno-obrazovnih ulaza (zgrada) i ljudskog kapitala (menadžmenta odgojno-obrazovne institucije). (Pastuović, 1999)

Dakle, u osnovi, pitanje održivog razvoja, odnosno obrazovanja za održivi razvoj nije isključivo pitanje sociološkog i ekonomskog diskursa, nego prije svega pedagoškog (u ranoj fazi ekološkog obrazovanja) čije su sociološke i ekonomske dimenzije posljedica ili „slijed događaja“. To potvrđuje i Linder koji kaže da obrazovanje radi održivog razvoja ne predstavlja "puko proširenje ekološkog obrazovanja na socijalne i ekonomske aspekte", već bi trebalo da predstavlja jaku vezu između političkog obrazovanja, globalnog učenja, ekološkog obrazovanja i zdravstvenog odgoja." (Linder, 2004:3)

⁴⁵ [World Commission on Environment and Development (WCED), Our Common Future, Oxford 1987, p. 43]

UN-ova Dekada obrazovanja za održivi razvoj u naravi integrira sve obrazovne ideje, s jedne strane političke i ekonomske, a sa druge, od učenja na makro planu do učenja za mir i demokratiju, učenja za život sa drugim i drugačijim a sve u kontekstu održivog razvoja. "Cilj UN-ove dekade je da spoji različite inicijative počevši od političkog do ekološkog obrazovanja, od globalnog učenja do mirovnog odgoja, a sve sa ciljem postizanja održivog razvoja." (Tschapka,, 2004) U naravi, UN-ova poruka kroz obrazovna uputstva nudi brojne vrijednosti i principe koje čine temelj održivog razvoja. Nadalje, u razvoju ideja o održivosti Biasutti (2007) kroz UNESCO-ov dokument podcrtava ljudsku održivost (kroz pojedinca), društvenu održivost (kroz zajednicu), ekonomsku održivost (pojedinca i zajednice) i konačno, održivost okoline (za sve).

ODRŽIVI RAZVOJ NA TRAGU BOLONJSKOG PROCESA

Sintagma „održivi razvoj“, odnosno obrazovanje za održivi razvoj je sveprisutnija prepoznatljiva forma koja je svojstvena svim savremenim društvenim zajednicama, a koji u naravi baštini razvoj sadašnjim, a u snažnijoj formi budućim generacijama. Pitanje cjeloživotnog obrazovanja za održivi razvoj je zbog svoje aktuelnosti podignuta na političku ravan što se može prepoznati u brojnim saopćenjima, deklaracijama, strategijama. Sve one u sebi, bilo da su na nacionalnom ili višem nivou, šalju poruke kroz strategije koje će društvima obezbijediti razvojne sadržaje i programe koji će poduprijeti održivost u svim svojim elementima za bolju i prosperitetniju budućnost. Nastojanja da se temeljni ciljevi iz pomenutih strategija prenesu u regionalne i nacionalne obrazovne programe su donijeli određene rezultate ponajviše prepoznatljive u kurikulumima visokoškolskih obrazovnih institucija, kroz njihove module, kroz oblike i metode rada sa studentima, kroz

savremenost odgojno-obrazovnog procesa a sve u okviru Bolonjskoga procesa. Ta savremenost, koja se očekuje, traži i nove pristupe koje Bolonjski proces sveobuhvatno podupire.

Zato je neophodna podrška onih koji kreiraju obrazovnu politiku u Ministarstvu obrazovanja, nauke i sporta Vlade Srednjobosanskog kantona kako bi došlo do redefiniranja kurikuluma (različiti sadržaji obrazovanja, primjena provjerenih modela i dr.) na način da se kurikulum prilagodi društvenim uslovima. To se može postići kroz sve nivoe obrazovne vertikale, vodeći računa o potrebi da i odgojno-obrazovni proces bude kompatibilan sa potrebama učenika i studenata. Taj proces mora ići unutar procesa i programa cjeloživotnog učenja koje uključuje, dakle, i obrzovanje za održivi razvoj. On u svojoj nutrini baštini razumijevanje razvojnih procesa, baštini kompetencije (vrjednote) koje su kompatibilne sa održivim razvojem. U sveukupnosti procesa vanjski ciljevi obrazovanja (ekonomsko, socijalno, kulturno i dr. okruženje), tj. njegovo prirodno i životno okruženje utječe, s jedne strane, na djelatnost individue, a sa druge, to utječe na vrjednote, one kulturne, religijske, ekonomske, političke. Kvalitetnom programskom orijentacijom mogu se prepoznati obrazovne vrijednosti koje će mladi steći kako bi svoje ponašanje i svoj stil života prilagodili potrebama društvenog (održivog) razvoja, kako bi razvili svijest o vlastitim pravima, ali i njihovoj odgovornosti za budućnost. Kroz kurikulum i nastavne sadržaje učenicima svih obrazovnih nivoa treba omogućiti da razviju kompetencije s jedne strane, socijalne i političke, a sa druge, za zajedničko, kvalitetno rješavanje problema društva i njegovog razvoja, za razvojem potrebe za suživot kako pojedinca i zajednice, tako pojedinca i prirode.

ULOGA UNIVERZITETA U KONCEPTU CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Ustanove visokog obrazovanja imaju ključnu ulogu u promoviranju temeljnih principa održivog razvoja posebno nastavnički (edukacijski) fakultet koji osposobljava studente za budući poziv glavnih društvenih promotora održivog razvoja, s jedne strane, i studente koji će biti glavni protagonisti vanjskih ciljeva obrazovanja (odgojno-obrazovnog okruženja: onoga ekonomskog, socijalnog, kulturnog, ekološkog i dr.), s druge strane. Svi oni će u skoroj budućnosti biti „donosioci odluka“ koje uključuju i one o najvažnijoj stvari – održivom razvoju.

O temi održivog razvoja na visokoškolskim ustanova se pisalo malo ili gotovo nikako, pa je ovo prvo istraživanje na ovim našim prostorima koji na naučnoj osnovi tretira pitanje održivog razvoja u fakultetskom, odnosno univerzitetskom okruženju, kroz nastavnike i saradnike, kroz studente i konačno kroz univerzitetske kurikulume. U svijetu je posljednjih godina na temu odgoj i obrazovanje za održivi razvoj objavljeno, prema analizi ERICove baze podataka (Wright i Pullen, 2007) u vremenu od 1990. do 2005. Godine, u 23 zemlje 1479 radova od 1000 autora iz 304 institucije. Posljedica je to pomenute UN-ove dekade za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (2005 – 2015).

U svim programskim deklaracijama visokoškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini su na vidnim mjestima istaknuta poglavlja koja govore „o potrebi“ kreiranja kurikulumskih sadržaja u kojima su i ona za održivi razvoj. Da je univerzitet ključan u realizaciji Strategija održivog razvoja može se vidjeti i u Povelji COPERNICUS (Visokoškolsko obrazovanje za održivi razvoj)⁴⁶ koja u

svojoj suštini u deset njegovih tačaka baštini plan u kojem je sadržana uloga visokoškolskih ustanova:

- dobrovoljno obavezivanje univerziteta,
- ekološka etika i održivi uzorci potrošnje,
- permanentno obrazovanje univerzitetskih nastavnika i saradnika i promocija ekološki odgovornog djelovanja univerziteta,
- ekologizacija nastave i istraživanja,
- interdisciplinarnost,
- širenje znanja i informacija,
- uspostava mreže,
- partnerstvo s ostalim područjima društva,
- obrazovni programi za pojedince i grupe izvan univerziteta,
- tehnološki transfer. (COPERNICUS, Association of European Universities)

Dvije su pretpostavke smatra Kuckartz, koje je nužno ispuniti kako bi univerzitet svoje kurikulume obogatio sadržajima za održivi razvoj. U pitanju je, s jedne strane, nužna edukacija edukatora za održivi razvoj (većina nastavnika nema potrebne kompetencije za kandidirana pitanja), a sa druge, drugačiji stavovi kreatora obrazovne politike (vlast). Uz sve to je nužno redefimirati kompetencije nastavnika koje uz nova znanja, sposobnosti i vještine treba i svoja htijenja da svoje stručno područje unutar kurikuluma prilagodi principima održivog razvoja, zatim je nužno definirati nova radna mjesta, opis istih i podsticati uposlenike na istraživanje i obrazovanje. (Kuckartz, 1997: 18)

Visokoškolske ustanove (posebno nastavnički fakulteti) imaju u procesu izrade i implementacije svojih kurikuluma posebne mogućnosti, ali i odgovornost, što ne umanjuje i važnost nevladinog sektora koji se bavi obrazovanjem za održivost. U izradi kurikuluma u kojem će biti i obrazovni sadržaji za održivi razvoj vrijedno je koristiti i iskustva razvijenih sredina (onih sa bogatijim iskustvima),

⁴⁶ Univerzitetska povelja za održivi razvoj (COPERNICUS) predstavljena u jesen 1993. godine na godišnjoj konferenciji Asocijacije evropskih univerziteta (Association of European Universities).

poput evropskih, što su pretočena u Memorandum o cjeloživotnom učenju. U kreiranju i primjeni kurikuluma koristila bi i iskustva našeg zapadnog susjeda koja su korak naprijed i čiji bi programski sadržaji mogli biti kompatibilni sa kurikulumom na našim visokoškolskim ustanovama ponajviše iz razloga što su sociokulturološki životni kodovi i prilike održivog razvoja slični ili potpuno identični. Ukoliko bi se u sredinama u kojima je obrazovanje za održivi razvoj na početku ili je nedovoljno razvijeno kurikulum kreirao shodno evropskim iskustvima, sasvim je moguće da se u isti unesu i vrijednosti koje u naravi ne odražavaju potrebe održivog razvoja zajednice za koju se kreira kurikulum. Poređenja radi, zapadno, potrošačko društvo zagovara nekontroliranu potrošnju koja nije dugoročno održiva, pa primjena takvih standarda, naprimjer, u našim uslovima ne bi bila na tragu kvalitetnog kurikuluma koje bi uključivalo obrazovanje za održivi razvoj.

Podrška programima, posebno od onih koji su i obavezni davati takvu vrstu podrške, dakle kreatori obrazovne politike uglavnom izostaje ili je nedovoljna, ponekad spora ili teško dostupna. Zato lokalni ekonomski, politički, sociokulturni i ekološki održivi razvoj, nerijetko podliježe pritiscima i politici lokalnih moćnika (političkih elita) koje pitanje finansiranja održivoga razvoja (obrazovanja) svrstavaju u nacionalne interese pa često skloni i njihovoj zaštiti.

CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U „DRUŠTVU KOJE UČI“

Posmatrajući ideju Evrope onako kako je definirala Delorsova kroz Društvo koje uči, odnosno „učeće društvo“, nužno se nameće pitanje i potreba prihvatanja Evrope kao društva znanja, posebno kada je posmatramo u sferi visokog obrazovanja koje se prepoznaje kroz uveliko promoviranu Bolonjsku deklaraciju koja je

i na području Srednjobosanskog kantona zbog prisustva pet visokoškolskih ustanova – univerziteta (tri privatna i dva javna univerziteta) doživjela svoju promociju u mjeri (ne manjoj) kao u sistemima razvijenih zemalja ne samo regije, nego i članicama Evropske unije.

Nekako uporedo sa kandidiranjem cjeloživotnog obrazovanja u evropskim obrazovnim krugovima se javlja i konstrukt "društva koje uči", odnosno „učećeg društva“ pa su ovi pojmovi postali temeljni u raspravama teorijske i političke naravi u brojnim memorandumima i dokumentima koje je „iznjedrio“ evropski obrazovni prostor.

Društvo koje uči je društvo za generacije koje će doći, a to je proces koji se može postići sveobuhvatnom obrazovnom politikom na način da im se olakša transfer, odnosno prihvatanje znanja, sposobnosti i vještina, da se napravi snažnija veza obrazovanja i ekonomije, da se osnaže investicije u obrazovanje, da se osigura (trajno) finansiranje cjeloživotnog obrazovanja. Jer zahtjevi poput novih učenja, odnosno različitih kvantitativnih i kvalitativnih oblika i aktivnosti učenja podrazumijevaju i promjene u filozofiji finansiranja obrazovanja, u kojem se nameće potreba da dio sveukupnog finansiranja obrazovnih djelatnosti ide na teret vanbudžetskih, odnosno privatnih nosioca ekonomske moći.

Evropski obrazovni brend- "Društvo koje uči" je, osim što je bio promotor razvoja ličnosti, reformi obrazovnih sistema, odnosa obrazovanja i ekonomije, snažno utjecao i na kreatora obrazovnog evropskog prostora koji su, s ciljem promocije pomenutog brenda, godine 1996. donijeli (Europski parlament i Vijeće EU) odluku da pomenutu 1996. godinu proglase za *Godinu cjeloživotnog učenja*.

Da bi društvo znanja, odnosno društvo koje uči bilo dostupno nacionalnim obrazovnim sistemima, moraju se istražiti utjecaji novih tehnoloških dostignuća na razvitak, njihov razvitak i spremnost na promjene, na nova

znanja, sposobnosti i vještine kako bi se obrazovanje kroz njegove vanjske ciljeve lakše povezivalo sa ekonomskim zahtjevima, te postavilo obrazovno tržište koje će snažnije utjecati i na nužne reforme obrazovnih sistema.

Društvo znanja, o kojem je riječ, zahtijeva od pojedinca da izgrađuje sistem (trajnog) cjeloživotnog obrazovanja u kojem će, s jedne strane, morati "učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živjeti" i "učiti biti" (Delors, 1998), a sa druge, se moraju „naučiti učiti“ u procesu samopodučavanja, odnosno samovrjednovanje (samo)na- učenog.

Delorsova je to „učee društvo“ definirala kroz četiri tipa učenja među kojima postoje brojne zajedničke tačke što u konačnici znači da ta četiri temeljna tipa učenja čine jednu cjelinu. Delorsova je tu cjelovitost učenja vidjela kroz: *učiti znati* - interdisciplinarnost, holistički pristup, definiranje problema, orijentiranost na budućnost..., *učiti činiti* - primjena znanja, suočavanje s problemima, donošenje odluka, odgovorno i odlučno djelovanje..., *učiti živjeti zajedno* - saradnja, uvažavanje drugih, zajednička odgovornost, lokalno i globalno djelovanje... i *učiti biti* - tolerantnost, demokratičnost, odgovornost, komunikativnost, solidarnost (Delors, 1998). Te ključne osposobljenosti su nazvane „obrazovne potpornje“ koje se osiguravaju cjeloživotnim obrazovanjem ("učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živjeti" i "učiti biti"), a koje su naznačene u Izvještaju iz 1996. od UNESCO-e Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće.

MOTIVACIJA U KONCEPTU CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Napušteni koncept o isključivoj brizi za budućnost u ekološkom kontekstu (zaštite čovjekove okoline) i prihvatajući onaj koji uključuje osim ekološke i ekonomsku, socijalnu i političku dimenziju a sve

rečenom Lay (2007) pridodaje i njihovu međuovisnu vezu, odnosno u konačnici integrativnu održivost. Konačno, bitni su efekti obrazovanja, odnosno efekti cjeloživotnog učenja koji se mjere, između ostalog, i nivoom uspješnog uključivanja mnoštva dimenzija održivosti.

Efekte cjeloživotnog učenja je Evropska komisija odlučila mjeriti od 2000. godine kada je formirala Task Force grupu koja je imala zadatak da mjeri te efekte. Kako bi se obezbijedilo učešće međunarodnih organizacija koje prate statistike koje se odnose na obrazovanje, Evropska komisija je u sastav Task Force grupe uvrstila i predstavnike UNESCO-a i OECD-a. (Memorandum o cjeloživotnom učenju)

Cjeloživotno učenje u pedagoškom diskursu baštini kao svoj temeljni pojam motivaciju što uz, s jedne strane, očekivanja i zadovoljstva, a sa druge, ulaganje vremena i novca, čini osnovu tematskih rasprava o cjeloživotnom učenju a time i cjeloživotnom obrazovanju.

Motivacija se, posebno u cjeloživotnom obrazovanju, nameće kao pedagoško dobro koje se najčešće razumijeva na način da se počesto menadžeri u firmama ili menadžeri u školama pitaju:

a) Kako menadžment (menadžeri) može povećati motivaciju svojih uposlenika

Menadžment može povećati motivaciju svojih uposlenika na način da ostvaruje utjecaj na uposlenike kako bi, s jedne strane postizali svoje najbolje rezultate, a sa druge, osjećali zadovoljstvo.

Izvori zadovoljstva uposlenika su odgovornost, mogućnost permanentne edukacije, pripadnost timu, spoznaja činjenja dobra i podsticanja druge na činjenje dobra. Konačno, novac koji nije jedini motivirajući faktor, je svakako važan. Nužno je da menadžment (menadžer) lično poznaje svakoga uposlenika, da ga oslovljava njegovim imenom i prezimenom, da mu bude uvijek u blizini. (Kiss, 2005)U

suprotnom, nedostatak motivacije nerijetko izaziva nezadovoljstvo.

b) Kako menadžeri (menadžment) mogu efikasno motivirati tim

Menadžeri (menadžment) mogu efikasno motivirati tim na način da kroz vanjsku (ekstrinzičnu) motivaciju koriste vanjske faktore kako bi se kretalo prema željenom cilju, ono što uposlenika privlači (redovno primanje plate, povećanje plate, regres, topli obrok, stimulacije, plaćeni prijevoz, plaćeni godišnji odmor) ili suprotno od željenog cilja, ono što uposlenike odbija (strah od tehnološkog viška, od otpusta s posla, izostajanje plaćanja obaveza). S druge strane, unutrašnja (intrinzična) motivacija - iznutra podstiče na djelovanje (interese, izazov, osjećaj da su dio tima). Uposlenici uživaju u poslu s osjećajem zadovoljstva.

Konačno, motivacija nije jednostavan proces međudjelovanja vanjskih i unutrašnjih faktora koji mogu stimulativno djelovati na pojedinca u procesu ostvarivanja postignuća.

Kombinacijom elemenata vanjske (ekstrinzične) i unutrašnje (intrinzične) motivacije postižu se najbolji efekti. Zato menadžeri temeljem svojih stavova i mišljenja trebaju pronaći najbolja rješenja za motivaciju svoga tima. Menadžeri treba da znaju šta je to što će motivirati članove njegovog tima. Stavovi i mišljenja menadžera i njegovo razmišljanje o motivaciji zaposlenika snažno utječe i na način kako će se ponašati prema članovima tima.

U procesu samoprocjene svojih postignuća koristit će se i vlastiti sistemi uz motivaciju koja je varijabilna na tragu, s jedne strane vlastitih očekivanja, a sa druge, očekivanja okruženja. Posmatrajući individualnu motivaciju u procesu cjeloživotnog obrazovanja u vertikali od predškolskog do obrazovanja u starijoj životnoj dobi, može se reći da se ona razlikuje shodno uzrastu. Dakle, motivacija mladih se razlikuje od

motivacije starijih što se slikovito može vidjeti temeljem ocjena u đачkoj knjižici i indexu (plata učenika, odnosno studenata) i visine primanja uposlenih i penzionera (plata i penzija). Veći prosjek u đачkoj knjižici ili indexu otvara mogućost za materijalnu dobit (stipendije, krediti), odnosno radno mjesto uposlenika prate i odgovarajuća materijalna naknada uslovljena vrstom posla i stepenom obrazovanja.

Kada je riječ o motivaciji unutar obrazovnog diskursa, napose u procesu cjeloživotnog obrazovanja, ista, dakle, obrazovna motivacija ne zavisi isključivo o zanimljivosti ciljeva koji se žele postići, nego o samoprocjeni o vlastitim sposobnostima i mogućnostima. Posebnu važnost iznesenog ima činjenica da obrazovanje manje žele oni koji imaju i niži nivo obrazovanja, a kojima je to obrazovanje veoma važno. Obrazovaniji ljudi imaju jaču samoaktualizirajuću motivaciju, a manje obrazovani ekonomsku (Pastuović, 1999).

U naravi, te kategorije imaju vlastiti problem poput, s jedne strane, subjektivnih stavova o tome kako oni to ne mogu („ja to ne mogu“), a sa druge, mišljenje da je motiv zadovoljenje potrebe (za uspjeh) ili potrebe da se neuspjeh izbjegne. Ovi negativni subjektivni stavovi „ja to ne mogu“ nisu jedini „krivci“ za deficit motivacije za nastavak obrazovne vertikale u procesu cjeloživotnog učenja, nego su tu i nepovoljne životne prilike, obaveze na poslu, u porodici, nedostatak materijalnih sredstava, prilike u okruženju. Na motiviranost u procesu obrazovanja utječu i brojni drugi faktori (socijalni, ekonomski, demografski) koji se mogu mijenjati, ali i oni dobno vezani jer mladi se motiviraju izborom i putevima ka profesiji, a stariji ka pedagoškim dobrima u korištenju slobodnog vremena, brizi o svome i zdravlju svoje porodice i sl.

O odnosu menadžmenta (menadžera) - poslodavca i zadovoljstva (motivacije) uposlenika u raspravi pod nazivom-

Utjecaj obrazovnog sistema Republike Hrvatske na obrazovnu motivaciju stanovništva, autorica Kiss kaže: „Zaposlenici su zasebne osobe, razlikuju ih stavovi, cijene različite vrijednosti, pokreću ih drugačiji motivatori. Dobro poznavanje svakog člana, svakog zaposlenika, ključno je u održavanju motivacije tvrtke. Ukoliko vaš zaposlenik izuzetno cijeni obiteljske vrijednosti, boravak s djecom, a vi mu nudite izazovan posao i putovanje uz znatno povećanje plaće, možda neće biti motiviran. S druge strane mladom zaposleniku, izuzetno predanom poslu, željnom novih znanja, učenja, razvoja, zaposleniku koji nerijetko ostaje raditi mnogo duže od radnog vremena darujete slobodan dan kako bi se odmorio, dok starije zaposlenike, tradicionalno, šaljete na međunarodni sajam misleći kako imaju više iskustva, a i mlađi zaposlenik ionako radi previše. Zaposlenica marljivo odrađuje svaki posao koji joj dodijelite, njoj je važno da svi znaju da ste jako zadovoljni njenim poslom, no vi smatrate da je to samo redovni posao koji je potrebno odraditi i da nema mjesta posebnim pohvalama i isticanju. Iako se ovdje radi samo o primjerima, vidimo kako imamo mogućnosti graditi motivaciju bez da uvijek koristimo novac kao motivator.” (Kiss, 2005:352)

Uslov za kvalitetnu primjenu cjeloživotnog obrazovanja, kada je u pitanju motivacija, je s jedne strane lična motiviranost za učenje, a sa druge višestruke mogućnosti za obrazovanje. Stoga se imperativno nameće potreba podizanja potražnje za obrazovanjem, odnosno podizanjem obrazovnih ponuda. Ta potražnja i ponuda obrazovnih vrijednosti ide na ruku onima koji su na tržištu rada od obrazovanja imali najmanje koristi. Potražnja na obrazovnom tržištu mora ići na tragu izbora pojedinca, a ne njegove obaveze da prihvati ponudu obrazovnog tržišta što bi značilo da se obrazovni kurikulum nužno treba podrediti potrebama njegovih korisnika. Dakle, cilj je da se uposlenicima ukaže na njihovu

profesionalnu stručnost i njihovu motivaciju kako bi im se pomoglo u njihovim planovima i mogućnostima njihove profesionalne karijere.

ZAKLJUČAK

Cjeloživotno obrazovanje za održivi razvoj vodi prema rastu i zapošljavanju te daje svakome priliku potpune uključenosti u društvo. Zato je nužno sačiniti cjelovitu strategiju cjeloživotnog obrazovanja za održivi razvoj koja bi u svojoj nutрини baštinila evropski koncept. To je, prije svega, nasušna potreba s obzirom da se na području SBK sve više kvalifikovane radne snage javlja u zavode za zapošljavanje ukazujući na jaz između postojećeg sistema obrazovanja, odnosno kompetencija koje obrazovna produkcija postiže i potreba privrednog i društvenog razvoja SBK. Takav pristup i izrada strategije bi kreatore obrazovne politike na području SBK „primorala“ na obrazovne reforme koje bi nužno uključivale, odnosno promovirale i izradu kurikuluma za cjeloživotno obrazovanje za održivi razvoj kroz sve njegove oblike.

Uz formalno obrazovanje (predškolske, osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske ustanove kao javne ili ustanove u privatnoj svojini) nužno bi se uključili i projekti neformalnog i informalnog obrazovanja koje bi omogućavalo pojedincima da steknu kompetencije, za neke nove, drugačije, lične, društvene i profesionalne potrebe.

Novi dinamični i prilagođeni kurikulum bi u reformiranim obrazovnim programima (kurikulumima) bio temelj svih oblika i nivoa obrazovanja (i neformalno) uključujući i podstičući, dakle, i obrazovanje.

S obzirom na to da je ljudski kapital temeljni izvor konkurentnih sposobnosti privrednih i društvenih subjekata, uposlenici privrednih i društvenih subjekata, potrebe, njihova motiviranost i zadovoljstvo na radnom mjestu trebaju da

budu prioritet menadžerima i menadžmentu ljudskih potencijala. Menadžment ljudskih potencijala, s jedne, i Ministarstvo obrazovanja, s druge strane, bi trebali prepoznati potrebu ulaganja u obrazovanje i razvoj tih potencijala što bi u konačnici rezultiralo stavljanjem stečenih znanja, vještina i sposobnosti (kompetencija) u funkciju realizacije svih zacrtanih (strateških) ciljeva privrednih i društvenih subjekata kao nosioca društvenog razvoja na području SBK. To život i okruženje na pragu dvadeset prvoga stoljeća neupitno zahtijevaju, a nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavovi čine pojedince kompetentnijim stavljajući naglasak na inovativnost, stvaralaštvo, rješavanje problema, razvoj mišljenja (posebno kritičkog), zatim razvoj informatičke, matematičke i jezičke pismenosti, te razvoj socijalnih i drugih kompetencija. Nužno je unutar sistema vlasti, unutar SBK osigurati efikasnije sistemsko strukovno obrazovanje svih aktera privrednog i društvenog života. To se može ostvariti povećanjem sposobnosti reagiranja sistema vlasti unutar SBK na potrebe svojih privrednih i društvenih subjekata, pojedinaca i društva uopće, a koji su u naravi promjenjivi.

Stoga se nameće potreba kreiranja projekata koji će u sebi nositi kohezivne elemente u smislu jačanja kapaciteta privrednih i društvenih subjekata, kao i subjekata društvenih djelatnosti (nauke, obrazovanja, kulture i sporta) kao nosioca održivog razvoja na području SBK i Ministarstva obrazovanja SBK koje treba biti nosilac aktivnosti u izradi i implementaciji tih projekata, a koji će u suštini biti razvojni i u skladu sa potrebama tržišta rada.

U tom pravcu se očekuje da će se donošenjem Zakona o visokom obrazovanju relaksirati dosadašnje stanje i otvoriti put ka kvalitetnijem rješavanju kandidiranih pitanja u smislu donošenja strategije za cjeloživotno obrazovanje te omogućiti, naprimjer, praćenje i nadzor visokoškolskih ustanova na području SBK, prije svega u

primjeni Bolonjskog procesa koji uključuje i primjenu Evropskih principa kada je u pitanju cjeloživotno obrazovanje.

LITERATURA

- [1] Antikainen, Ari, 2001.: Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective, *European Journal of Education*
- [2] Breiting S., Mayer M., Mogensen F.(2005.): *Quality Criteria for ESD Schools*, Austrian, Federal Ministry of Education, Science and Culture, Vienna, www.ensi.org
- [3] Delors, Jacques i sur., 1998.: *Učenje : blago u nama : izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb
- [4] Irena Kiss: (2005) *Utjecaj obrazovnog sustava Republike Hrvatske na obrazovnu ...Ekonomija / Economics*, Zagreb
- [5] Johannes Tschapka (2004); zitiert nach: *ökolog Netzwerkzeitung* 3/2004 "Nachhaltigkeit leben (und) lernen"; in: *umwelt & bildung* 3/2004
- [6] Haan, G. De., Kuckartz, U., (1996) *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltdiskussionen*, Opladen;
- [7] Mayer, M. (2003.), *What can we do in school for ESD? Reflections and proposals from ENSI International Network*. Italian Institute for evaluation of the educational system.
- [8] Michelsen, 2000:145.-151.; Keown, 2002: 13-16; xxx: 2003, *Shaping the practical role of higher education for sustainable development*; xxx: 2005., United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*
- [9] Pastuović, N. (1999), *Edukologija, Integrativna znanost o sustavu*

cjeloživotnog obrazovanja i odgoja,
Zagreb, Znamen.

- [10] Rifkin, J., (2006), *Europski san*.
Zagreb, Školska knjiga
- [11] Willi Linder, *Hohe Ansprüche*; in:
umwelt & bildung 3/2004, S. 3
- [12] Wright, T., and Pullen, S. (2007).
“Examining the Literature: A
Bibliometric Study of ESD Journal
Articles in the Education Resources
Information Center Database”, *Journal
of Education for Sustainable
Development* Vol. 1 (1), pp. 77-90.