

## OBLIKOVANJE KONCEP(A)TA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

**Tihomir Žiljak**

Hrvatsko andragoško društvo, Hrvatska  
tziljak@gmail.com

### Sažetak

Rad se bavi promjenama i određivanjem koncepta cjeloživotnog učenja. Temelji se na analizi formiranja koncepta, razlici između konceptualne rastezljivosti i konceptualnog kontinuuma te analizira balans apstrahiranja i dodavanja novih atributa. Analiziraju se primjeri ključnih teorijskih doprinosa i dokumenata međunarodnih organizacija, kao i njihovo definiranje odnosa obrazovanja odraslih, učenja odraslih, cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Pritom su korišteni radovi autora koji ovaj problem opisuju kao konceptualnu tenziju i stvaranje zbu-njujućih koncepata. U radu se utvrđuje kako se pod isti konceptualni kišobran stavlja sve više fenomena te je teško ustanoviti njegovu granicu. Pokazuje se da je cjeloživotno učenje moguće odrediti kao jedinstveni koncept u kojem je uključeno obrazovanje odraslih, cjeloživotno obrazovanje i povratno obrazovanje. Moguće je ovaj proces oblikovanja koncepta odrediti i kao paradigmatiku promjenu koja naglasak prebacuje s obrazovanja na učenje. Postavlja se pitanje o višeznačnosti koja ne mora biti prepreka za pozitivne promjene. Sve ove dvojbe smještene su u dominantni diskurs društva znanja u liberalno-demokratskom poretku sa slobodnim pojedincem koji svojim izborom treba stvoriti obrazovne temelje za svoju zapošljivost. Na kraju se postavlja pitanje o odnosu konceptualnih razlika i dominantnog diskursa. Usto, dodano je upozorenje da aktualni dominantni diskurs može biti zamijenjen drugim dominantnim diskursom, pri čemu taj novi diskurs ne mora nužno biti povezan uz znanje i slobodni izbor pojedinca niti se naslanjati na emancipatorsku tradiciju cjeloživotnog učenja.

**Ključne riječi:** *cjeloživotno učenje; diskurs; formiranje koncepta.*

### Uvod

Različita razumijevanja koncepta cjeloživotnog učenja mogu otvoriti pitanje o održivosti ovog koncepta, formiranju i opisu samog koncepta, njegovoj upotrebljivosti, razlozima zašto se pojavljuje i što se njime želi postići. U ovom se radu prati suvremeni koncept cjeloživotnog učenja; dakle ne njegovi antički korijeni, niti prvo spominjanje pojma cjeloživotno učenje. Analiziraju se višeznačnosti koncepta unutar nedavnih obrazovnih politika od 90-ih godina prošlog stoljeća i teorijskih rasprava koje prethode ili prate ulazak cjeloživotnog učenja u središte obrazovnih i socijalnih politika na nacionalnom i međunarodnom planu.

Središnji je cilj ovog rada odgovoriti na pitanja o obilježjima koncepata cjeloživotnog učenja i izazovima njihova formiranja. Zbog toga, rad započinje uvodnim kratkim prikazom triju kano-ničkih tekstova o oblikovanju koncepta: Sartorijeva analiza iz 1970. (*Concept Misinformation in Comparative Politics*), analiza Colliera i Levitskog iz 1997. godine (*Democracy with Adjectives: Conceptual Innovation in Comparative Research*) te Goertzova analiza iz 2006. godine (*Social Science Concepts: A User's Guide*). Zatim se ilustrira različitost shvaćanja cjeloživotnog učenja na teorijskoj razini i unutar obrazovnih politika. Pri oblikovanju koncepta naznačena je jasna veza znanstvene zajednice i međunarodnih organizacija. Zajednica stručnjaka i istraživača važna je za oblikovanje koncepta cjeloživotnog učenja u međunarodnim organizacijama (Tuijnman, 2002; Elfert i Rubenson, 2023). Ne čudi da se brojni istraživači koji se bave ovim razlikovanjima i konceptualnim dvojbama vraćaju Foucaultu i podsjećaju da iza kreiranja diskursa (a posljedično i koncepta) postoje odnosi moći. Podsjećaju, također, na Gramscijevu kulturnu hegemoniju (Mayo, 2008). U ovom će se kratkom tekstu diskurs pojaviti kao onaj okvir razumijevanja stvarnosti, u kojem formiranje koncepta nije neutralno tehničko pitanje. U ključnom se dijelu prikazuje kako samo oblikovanje koncepta cjeloživotnog učenja omogućuje njegovo širenje i različita tumačenja u različitim znanstvenim analizama, međunarodnim organizacijama i nacionalnim politikama. Koncept se cjeloživotnog učenja širi i obuhvaća sve šira područja - tako usisava strukovno obrazovanje, rani odgoj i obrazovanje, obrazovanje odraslih. Ovaj rad analizira izazove formiranja koncepta cjeloživotnog učenja, prije svega usmjerenog na onaj dio koji se odnosi na aktualne obrazovne politike, zbog čega se koristi analizama koncepata koje se odnose na politike i utječu na njih. Na kraju se pokazuje da sam pristup oblikovanju koncepta dovodi do dvostrukog rezultata; definiranja cjeloživotnog učenja ili kao jedinstvenog koncepta ili do razdvajanja koncepata cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja.

### Oblikovanje koncepata

Radovi čiji su autori Sartori (1970), Collier i Levitsky (1997) i Goertz (2006) mogu pomoći u analizi oblikovanja koncepata koji se odnose na društvene procese ili politike, a u ovom se radu primjenjuju na obrazovnu politiku. Uz njihove temeljne radove koriste se i neka njihova kasnija pojašnjenja.

1970. godine Giovanni Sartori napisao je utjecajnu analizu pogrešnog formiranja koncepta u komparativnim analizama. Tražio je odgovor na pitanje kako formirati koncepte koje bismo mogli koristiti u komparativnim analizama, a koji bi trebali omogućiti transnacionalno uspoređivanje fenomena. On je uočio da nastojanje da se obuhvati što više primjera može dovesti do konceptualne rastezljivosti. Konceptu će se dodavati sve više i više obilježja kako bi mogao obuhvatiti što više fenomena te će se on rastezati, što na kraju dovodi do toga da sve teže razlikujemo različite fenomene. Sartori tu daje primjer s mačkom i psom – kad se mački dodaje sve više i više različitih obilježja, ona se na kraju više ne razlikuje od psa. Zbog toga predlaže da se koristi proces apstrakcije tj. ljestve apstrakcije koje bi se naslanjale na taksonomiju u određenom području. To bi po njemu trebalo osigurati homogenost, da ne brkamo jabuke i kruške, da ne rastegnemo izvorni koncept izvan razumnih granica. Ako je koncept apstraktniji, ima manje atributa. U tome je sadržan izazov oblikovanja koncepta: koliko atributa dodavati konceptu? Problem se objašnjava razlikom proširenja (denotacije) i intenziteta (konotacije). Denotacija je ukupnost predmeta ili fenomena označenih jednom riječju, određenje za koje sve fenomene vrijedi taj koncept. Konotacija je ukupnost karakteristika koje mora posjedovati analizirani pojam da bi se našao u denotaciji (Sartori, 1970, str. 29). Što je koncept apstraktniji, to je širi raspon slučajeva; što je koncept konkretniji, to je raspon slučajeva uži. Sartori zaključuje da se može penjati po

ljestvama apstrakcije proširenjem pojma i umanjujući njegove attribute ili svojstva, tj. smanjenjem njegove konotacije. Razlika je u tome je li koncept uključiv ili isključiv. U načelu, proširenje koncepta ne smije se proširiti izvan točke u kojoj zadržava barem jednu relativno preciznu konotaciju (svojstvo ili atribut). Ako se apstrakcija provodi konceptualnom rastezljivošću, na taj se način denotacija proširuje zamagljivanjem konotacije. Sartori navodi da je ovo samo naizgled jednostavno. U praksi pokušaj pozitivne identifikacije može biti previše zahtjevan, zbog čega se može pribjeći negativnoj identifikaciji (što koncept nije, koja obilježja nema). Ponekad je doista lakše reći što određeni koncept nije nego ono što jest (Sartori, 1970, str. 1042–1044).

Collier i Levitsky (1997) podsjećaju da su stabilni koncepti uobičajeno shvaćeni kao polazište za bilo koju istraživačku zajednicu. S druge strane nije lako doći do stabilnih koncepata. U društvenim su znanostima česti slučajevi višeznačnosti, dvojbi, konfuzija o kategorijama koje se istražuju (Collier i Levitsky, 1997, str. 4). Collier i Levitsky tvrde da znanstvenici na ovaj izazov odgovaraju s dvama pristupima. S jedne strane istraživači pokušavaju povećati analitičku diferencijaciju kako bi jasnije pokazali razlike između određenih fenomena, dok se znanstvenici, s druge strane, bave konceptualnom valjanošću. To znači da nastoje izbjeći problem konceptualnog rastezanja koji nastaje kada se neki koncept primjenjuje na slučajeve za koje relevantni znanstvenici tvrde da nisu sukladni standardnim obilježjima tog fenomena. Collier zajedno s LaPorte i Seawrightom (2011) zaključuje da razvijanja rigoroznih i korisnih koncepata podrazumijevaju četiri međusobno povezana cilja: (1) razjašnjavanje i pročišćavanje (rafinirano određenje) njihovog značenja, (2) uspostavljanje informirane i produktivne veze između tih značenja i izraza koji se koriste za njihovo označavanje, (3) situiranje pojmova unutar njihovog semantičkog polja, odnosno povezivanje koncepata i termina, i (4) identificiranje i pročišćavanje te uspostavljanje hijerarhijskih odnosa među pojmovima (Collier i sur., 2011, str. 222). Oni se nadovezuju na Sartorijeve distinkcije ekstenzivne i intenzivne dimenzije koncepata, uključuju obiteljsku sličnost (smještaj koncepta u okvir sličnih „obiteljski povezanih“ koncepata). Da bi pripadali jednoj obitelji, ne moraju imati sva obilježja te obitelji, već je dovoljno da imaju neka obilježja.

Gary Goertz (2006) dovodi u pitanje Sartorijevu „ili-ili“ logiku klasifikacije (kao i njezinu modifikaciju kod Colliera). Umjesto toga, on tvrdi da sve koncepte treba tretirati kao dijelove kontinuuma jer dihotomizacija često vodi u pogrešne analize (Goertz, 2006, str. 44). Goertz se fokusira na multidimenzionalne i višerazinske koncepte, zbog čega širi strukturalna pitanja. On se bavi razlikovanjem nužnih i dovoljnih elemenata u određivanju koncepta. Iz ove preorijentacije Goertz poziva znanstvenike da razmišljaju u terminima konceptualnih kontinuuma. On upozorava da, ako razmišljate u terminima ljestava, sve što možete učiniti jest ići ljestvama gore ili dolje, dok je njegova sugestija da se kreće horizontalno od negativnog do pozitivnog pola. Goertz tvrdi da bismo početno trebali eksplicitno teorijski odrediti pozitivan, idealni tip koncepta, kao i njegovu pravu negaciju, što on naziva pozitivnim i negativnim polom. Zatim moramo teorijski istražiti sivu zonu između polova, ili različite posredničke konceptualne forme koje bi mogle ležati duž tog kontinuuma. Umjesto krutog oslanjanja na dovoljne ili nužne elemente, da se uzme sve ili ništa, on se zalaže za kontinuum jer su dihotomske strukture rijetke (Goertz, 2006, str. 41–42).

### **Od različitih pristupa do različitih koncepata cjeloživotnog učenja**

Cjeloživotno učenje predmet je vrlo različitih metaforičkih prikaza. Ocjena da taj koncept ne donosi ništa novo može se okvalificirati kao „staro vino u novoj boci“ (Borg i Mayo, 2005).

Puno grublje, moglo bi ga se ideološki prikazati kao „zmiju ispod nevinog cvijeta“ (English i Mayo, 2021) ili kao destruktivni pohod koji uništava koncept učenja odraslih (Popović, 2021). Naizgled neutralno definiran je kao „sveti gral“ od kojeg se očekuje rješavanje ključnih gospodarskih i društvenih problema, ili kao mantra koja se rutinski ponavlja s očekivanjem da će riješiti naše probleme (Kinnari i Silvennoinen, 2023).

Ove metafore služe da se jasno stvori slika o kompleksnosti cjeloživotnog učenja, ali utječu i na percepciju politika koje se bave cjeloživotnim učenjem. Još je Deborah Stone u knjizi *Policy Paradox* (2001) pokazala da su metafore, simboli i slični narativni instrumenti korisni u stvaranju i implementiranju javnih politika. Zbog toga je potrebno odmah na početku naznačiti da bi-je od višeznačnosti i nejasnih poruka nije nužan uvjet za efikasno djelovanje u provedbi obrazovnih politika. Primjerice, različito definiranje i konceptualne razlike u odnosu na pismenost odraslih nisu zakočile efikasnu kampanju jačanja temeljnih pismenosti odraslih u Hrvatskoj početkom ovog tisućljeća. Naprotiv, uz pragmatično korištenje različitih interpretacija dogodilo se sklapanje zagovaračkih koalicija da bi se došlo do istog cilja – pozitivnih promjena u dostupnosti obrazovanja odraslih i pristupačnijeg osnovnog obrazovanja odraslih (Žiljak, 2009). Više autora ističe upravo potrebu stvaranja koalicija i u situaciji kad se u nekim pitanjima ne slažemo, kad imamo različita uvjerenja ili razumijevanja fenomena (Matland, 1995). Dakle, konceptualnu raznolikost ne bi trebalo promatrati samo kao pogrešku, neurednu teorijsku konstrukciju ili ideološku podvalu, već i kao mogućnost efikasnog provođenja jednog važnog segmenta obrazovne i socijalne politike. Ovo je posebno važno napomenuti u situaciji kad imamo privid da se sve europske politike provode po načelima racionalnog izbora u jasno definiranom faznom pristupu (kad imamo jasne ciljeve, instrumente i onda odlučujemo što će nam donijeti najviše koristi). Nasuprot tome, EU politike (u koje ulazi i koncept cjeloživotnog učenja) češće se provode po modelu „kante za smeće“ ili inkrementalnog djelovanja (Richardson, 2001). Naime, u tom pristupu ponekad ciljeve prilagođavamo okolnostima, resursima, akterima ili rješenjima koje smo u nekom trenutku odložili ili odbacili.

Sam koncept cjeloživotnog učenja otvara pitanja vertikalne (kronološke) i horizontalne (supstancijalne) dimenzije. Otvara se pitanje je li to učenje „od rođenja pa do groba“ (kako to naziva Europska komisija u dokumentu o europskom prostoru cjeloživotnog učenja iz 2001.), ili je to obrazovanje u školskom i poslijeshkolskom razdoblju. Uz to je usko vezano i pitanje je li to na drugi način formulirano cjeloživotno obrazovanje, koje onda uključuje upravo razdoblje obrazovanja, a ne sveukupno iskustvo učenja.

UNESCO u analizi koncepata cjeloživotnog učenja iz 2016. godine razlikuje dva glavna pristupa cjeloživotnom učenju u akademskom diskursu. Prvi je pristup učenju kao egzistencijalno-kontinuiranom procesu koji uključuje cjeloživotnu biografsku transformaciju koja se događa kad god smo svjesni učenja. Ova koncepcija, stoga, tretira učenje kao važan dio svjesnog življenja. Kao primjer te koncepcije koriste se radovi Petera Jarvisa. Bagnall (2016) u polemici s Jarvisom otvara pitanje o tome kako definirati cjeloživotnog učenika, rukovodi li se on doista samoaktualizacijom, potragom za smislom i oprečnim rješenjima s kojima se susreće u okruženju? Takvo pitanje o polazniku otvara i pitanje o čitavom konceptu cjeloživotnog učenja. Drugi pristup cjeloživotno učenje vidi kao funkcionalno-epizodni proces koji je orijentiran na kompetencije i ishode učenja. Takva su istraživanja oblikovana prema ideji da pojedinci prikupljaju znanje za određene (radne) svrhe (UNESCO, 2016, str. 4), pri čemu je učenje često shvaćeno kao nešto što se događa u označenim odvojenim prostorima. Kao primjer u UNESCO-ovom izvješću navedeni su Usher i Edwards (2007).

Aspin i Chapman uočavaju različite pristupe cjeloživotnom učenju – esencijalistički, koji nastoji relativizirati cjeloživotno učenje iz pozicije teorijske čistoće i jasnoće, te pragmatični pristup, kojeg zagovaraju i kojim se nastoji uvažiti realno stanje i načini kako se rješavaju problemi. Pritom, oni uočavaju različite pristupe politika koje se bave cjeloživotnim učenjem: kao produženim školovanjem, strukovnim obrazovanjem odraslih, demokratsko-emancipacijskim obrazovanjem ili obrazovanjem u slobodnom vremenu (Aspin i Chapman, 2007, str. 20).

Kako koncept cjeloživotnog učenja od Memoranduma o cjeloživotnom učenju (Commission of EC, 2000) osim vertikalne, kronološke dimenzije uključuje i horizontalnu dimenziju općeživotnog učenja, onda se otvara i pitanje što ono sve obuhvaća. Taj pristup kronološkog kontinuiteta i supstancijalnog širenja vidljiv je i u UNESCO-ovoj definiciji u priručniku iz 2022.. U svakom slučaju, to uvelike širi područja u kojima se analizira i promiče učenje. Takvo širenje onda otvara i pitanje čemu ta šarolikost i širina ustvari služe. Pri određenju cjeloživotnog učenja pojavljuje se, zbog njegove složenosti, pitanje koji dio u njemu treba analizirati. Hans G. Schuetze i Catherine Casey naveli su četiri modela koji se pojavljuju pod imenom cjeloživotnog učenja: emancipatorski model ili model socijalne pravde, kulturalni model koji se odnosi na samorealizaciju (cjeloživotno učenje za samoispunjenje), model otvorenog društva kao cjeloživotno učenje za sve te model ljudskog kapitala kao stalno obrazovanje i osposobljavanje za zapošljivost (Schuetze i Casey, 2006, str. 282–283).

Razvoj jedinstvenog koncepta cjeloživotnog učenja opisan je u kronološkom prikazu njegova kontinuiranog razvoja. Primjer su faze razvoja koncepta cjeloživotnog učenja koje su opisali Maren Elfert i Kjell Rubenson (2023). U svojem su pregledu razvoj koncepta cjeloživotnog učenja od 60-ih prošlog stoljeća do danas podijelili u tri faze (generacije). U prvoj fazi, u 60-im i 70-im godinama prošlog stoljeća, koncept se temelji na progresivnoj političkoj agendi pozivajući se na širu perspektivu učenja, a velik dio istraživanja bio je usredotočen na formalni obrazovni sustav. U drugoj fazi, u 80-im godinama 20. stoljeća, ključan je utjecaj neoliberalne političke ekonomije. Diskurs se pomaknuo prema ulaganju u ljudski kapital i zapošljivost. Po njihovu mišljenju, treća je faza uravnotežila humanističke i instrumentalne pristupe dviju prethodnih faza, a prioritet je i dalje zapošljivost.

Značajni su radovi koji usporedno analiziraju politike cjeloživotnog učenja na nacionalnim i EU razinama te u drugim međunarodnim organizacijama (Milana, Brandi, Hodge, Hoggan-Kloubert, Knight, 2023; Holford, 2023). Oblikovanje koncepta unutar različitih međunarodnih organizacija i pod različitim idejnim i političkim utjecajima jasno je prikazala Katarina Popović (2021) u tekstu o razvoju koncepta. Razlikuju se, također, i nacionalna definiranja kojima koncepti iz međunarodnih organizacija služe kao konceptualni okvir (Holford i Mleczo, 2013). U obrazovnim je politikama Europske unije nakon 90-ih godina prošlog stoljeća za cjeloživotnim učenjem posegnuo jedan od najutjecajnijih predsjednika Europske komisije, *Jacques Delors* (Delors, 2013), početkom ovog tisućljeća njime se koriste ključni akteri dominantnog Lisabonskog procesa te je trenutno opet prisutno u Draghijevom izvješću Europskoj komisiji o ekonomskom spasu Europe iz 2024. godine. Ovih nekoliko primjera samo pokazuje šarolikost shvaćanja cjeloživotnog učenja i aktera koji ga zastupaju.

Postavlja se pitanje; jesu li različiti pristupi koji su uočeni tijekom proteklih 30-ak godina ipak unutar nekih zajedničkih granica? Je li uopće bilo moguće na javno političkoj razini definirati cjeloživotno učenje izvan dominantnog liberalno-demokratskog diskursa, oslanjanja na slobodno tržište temeljeno na društvu znanja? Promoviraju se vrijednosti individualnog izbora u kompetitivnom okruženju u kojem se može preživjeti samo uz nužne kompetencije za zapošljivost.

Ovakvo razumijevanje diskursa naslanja se na radove Normana Fairclougha (2012). Primjer je analiza Cummings, Regeer, DeHaan, Zweekhorst i Bunders (2018) koje prikazuju društvo znanja kao dominantni diskurs. Dominantni diskursi odnose se na prevladavajuće ideje, uvjerenja i narative koji su široko prihvaćeni i održavani u društvu, često oblikujući način na koji pojedinci razumiju i tumače stvarnost. Fairclough (2012, str. 3) društvo znanja definira kao „kvalitativnu promjenu u ekonomijama i društvima tako da su ekonomski i društveni procesi vođeni znanjem, a promjena dolazi sve bržim tempom, kroz stvaranje, cirkulaciju i operacionalizaciju znanja u ekonomskim i društvenim procesima“. Cummings i sur. naslanjaju se na Fairclougha i opisuju da je društvo znanja nastalo na temeljima neoliberalnog globalnog poretka, koji postaje dominantan i stvara dominantan diskurs, dok su ostala značenja i diskursi marginalni ili alternativni. Na ovaj se diskurs nadovezuje ono što ova skupina znanstvenica naziva tehno-znanstveno-ekonomskim diskursom (Cummings i sur., 2018, str. 729). Po njihovoj analizi (koja je bliska odrednicama u ovom radu) liberalni i tehno-znanstveno-ekonomski diskurs vode do dominantnog diskursa društva znanja.

Ima li nešto u samoj srži formiranja koncepta što doprinosi takvim kretanjima, da olakšava ili otežava kontekstualne utjecaje? Način formiranja koncepta sigurno ne određuje isključivo kako koncept izgleda, ali valja propitati koliko formiranje ipak utječe na konačno oblikovanje koncepta.

### Načini oblikovanja konceptata cjeloživotnog učenja

Pitanje je može li se nešto od onog što opisuju Sartori (1970), Collier i Levitsky (1997) te Goertz (2006) identificirati u procesima oblikovanja konceptata cjeloživotnog učenja? Koncepti se definiraju unutar određenih diskursa, koji sigurno sadrže ključna tumačenja svijeta oko nas, ali i pozadinsko manifestiranje moći. Dominantni se diskursi mogu mijenjati, ali teško. Pojavile su se napukline u diskursu unutar kojeg se stvara koncept cjeloživotnog učenja. Sumnja u svemoć znanja širila se s COVID-19 epidemijom, liberalno-demokratski poredak ima sve veće izazove izvan i unutar Europe, odnos slobode pojedinca i sigurnosti zajednice poljuljan je nakon terorističkog napada u New Yorku 2001. ili nakon COVID-19 pandemije. Na razini obrazovne politike može se pojaviti klica koja obrazovanje i učenje vidi izvan diskursa društva znanja, izvan dosega slobodnog, emancipiranog pojedinca koji vjeruje u moć znanja, ali i izvan klasičnih emancipatorskih izvornih temelja cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih.

Ponekad je, međutim, svrha pojmova deskriptivna, a ne uzročna. Kao što je Gerring (2003) tvrdio, osim generalnih definicija, koje su prikladne za rječnike i pojmovnike, puno su češće kontekstualne definicije za pojedine svrhe ili područja. Međutim, kontekstualne definicije, upozorava Gerring, nikad ne mogu poslužiti za sve svrhe (Gerring, 2023, str. 204). On jasno opisuje odnos minimalne i maksimalne definicije. S definicijom koja uključuje minimalni broj atributa, imamo maksimalni obuhvat fenomena i obratno; maksimalni broj atributa sužava polje fenomena koje obuhvaća. Gerring upravo u kompromisima između ovih dvaju pristupa vidi ključna pitanja za formiranje konceptata. Ovo je sigurno korisno i za analizu koncepta cjeloživotnog učenja.

Problem s cjeloživotnim učenjem jest u tome da ga se može promatrati kao jedan koncept koji ima različite attribute, ali i kao dva odvojena koncepta cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. Ako je to jedinstven, objedinjen koncept, onda je važno da skupi dovoljno zajedničkih atributa koji se mogu ukomponirati u jedan kontinuum u kojem nisu svi elementi i dijelovi kontinuumu nužno identični. Ta različitost atributa može se pratiti kao kronološki kontinuum

kod onih teoretičara koji su razvili fazni pristup razvoja koncepta, primjerice Elfert i Rubenson (2023). U takvom se pristupu o cjeloživotnom obrazovanju i cjeloživotnom učenju govori kao o jednom konceptu, pri čemu se prelazi dug put od jednog pola (klasičan pristup obrazovanju) do onog drugog (široka uključivost svih oblika učenja).

U drugom se pristupu može govoriti o nekoliko različitih koncepata, pri čemu se prijelaz od cjeloživotnog obrazovanja na cjeloživotno učenje shvaća kao paradigmatička promjena i formiranje novog koncepta, a ne tek jedna faza u razvoju istog koncepta (Milana, 2012; Fejes, 2013; Billett, 2018). Dok je prvi pristup bliži Goertzovom pristupu kontinuuma, drugi je bliži Sartorijevom inzistiranju na razlikovanju koncepata, koji zazire od stupnjevitog dodavanja atributa.

Postoji problem i u tome da su neki atributi stabilni (cjeloživotnost), ali se razlikuje ključni element (učenje ili obrazovanje). Ako su atributi isti, ali ključni pojmovi nisu, onda je bliže rješenje da se ne radi o jednom nego o dvama konceptima. U slučaju kad se koristi taksonomija u kojoj je obrazovanje dio cjeloživotnog učenja, onda se ne radi o dvama konceptima. Ako nisu dva različita koncepta, onda je bolji pristup kontinuuma gdje dodajemo nove attribute. Ako jesu dva različita koncepta, onda taksonomija smješta učenje i obrazovanje u različite obitelji značenja (kao što piše Collier), koje su se razdvojile paradigmatičkom promjenom.

Hegemonijski diskurs društva znanja hrani onaj pristup cjeloživotnom učenju koji ističe njegovu korist za kompetitivnost i zapošljivost pojedinca te vodi prema rastezljivosti unutar istog koncepta. Kao što navodi Greeno (2012), to implicira da posjedovanje svojstava formalnog koncepta ovisi o tome ima li koncept ta svojstva u svojoj diskurzivnoj praksi. U praksi i opisanom kontekstu ovaj se koncept odlično uklapa u dominantni diskurs, što je na tragu Fairclougha (1992), to jest da diskurs sadrži tekst, koncept i socijalnu praksu. Na tom putu onda i kreatori teksta imaju nastojanje da njihovo razumijevanje dođe do socijalne prakse. U tom okruženju koncept je usisivao sve više i više oblika učenja, sve različitiije sadržaje i svrhe. Logična je žrtva obrazovanje odraslih jer ono najvećim dijelom pokriva vremenski najdužu dimenziju. Supstancijalno širenje također pokriva sve dimenzije obrazovanja odraslih. Na taj je način obrazovanje odraslih kolateralna žrtva konceptualne rastezljivosti cjeloživotnog učenja.

No, nije potpuno drugačija situacija i kod dvaju odvojenih koncepata. Koncept cjeloživotnog učenja znak je prilagodljivosti dominantnom diskursu. On je i nastao kao odgovor na sve izazove društva znanja. Raskidajući sa svojim prethodnikom (cjeloživotnim obrazovanjem), koristi se ljestvama apstrakcije koje su dovoljno taksonomski otvorene i za obrazovanje i za sve oblike učenja. Tim se raskidom samo pojačavaju ključni atributi na novim taksonomskim razinama ljestava i pojačava se dojam ključne promjene pod istim diskursnim kišobranom.

Djelujući u području dominantnog diskursa društva znanja, koncepti cjeloživotnog učenja nisu se mogli puno drugačije razviti s nešto drugačijim atributima, bez obzira radi li se o jednom konceptu ili dvama. U nedostatku jačih alata otpora dominantnom diskursu, možemo se koristiti metaforama jer je i to jedan od pokazatelja otpora.

## Zaključak

Temeljem analize oblikovanja koncepata cjeloživotnog učenja pokazuje se da je cjeloživotno učenje moguće odrediti ili kao jedinstveni koncept ili kao dva srodna koncepta. U prvom je pristupu to koncept u koji je uključeno cjeloživotno obrazovanje, povratno obrazovanje te cjeloživotno učenje. To je jedinstven koncept prikazan kao kontinuum s promjenama i dodavanjem atributa koji se događaju tijekom njegova razvoja. U ovom pristupu dodavanje brojnih atributa

te uključivanje sve više slučajeva vodi konceptualnoj rastezljivosti u kojoj nisu presudne granice između cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. U drugom pristupu s dvama različitim konceptima, promjene se mogu definirati kao paradigmatičke te se radikalno prebacuje težište s cjeloživotnog obrazovanja na cjeloživotno učenje. Ključni se termin mijenja (obrazovanje u učenje), iako su neki atributi identični (kronološki kontinuum).

Postavlja se pitanje; je li konceptualna zbrka važna prepreka za održavanje i razvoj cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja? Ne nužno. Višeznačnost ne mora nužno biti prepreka za pozitivne promjene ili bar neće priječiti promjene na razini neposredne implementacije. Višeznačnost može biti osnova za koalicijska povezivanja pri provođenju zajedničkih aktivnosti i komplementarnih ciljeva, čak i ako uvjerenja i sva očekivanja nisu potpuno identična kod svih aktera. Čitav proces oblikovanja koncepta odvija se u dominantnom diskursu društva znanja unutar liberalno-demokratskog poretka, sa slobodnim pojedincima koji svojim obrazovnim izborom trebaju stvoriti temelje za svoju konkurentnost i zapošljivost. Ne treba zaboraviti da diskurs uključuje tekst, kontekst i smještaj u socijalnoj praksi. Vrijedno je upozoriti da se dominantnom diskursu može izmaknuti ekonomska, socijalna i/ili politička podloga na kojoj leži kontekst, a u kojem se implementiraju i analizirani koncepti. Mogu se pojaviti novi smjerovi dominantnog teksta i konteksta, pri čemu taj novi diskurs ne mora nužno biti povezan uz znanje i slobodni izbor pojedinca, niti se naslanjati na emancipatorsku tradiciju cjeloživotnog učenja. U tom se slučaju i sadašnji koncepti mogu mijenjati. Retrogradne prijetnje nisu nestale, a strahovi su i neizvjesnosti ostali.

## Literatura

1. Aspin, D. N. i Chapman, J. D. (ur.) (2007). *Values Education and Lifelong Learning*, Dordrecht: Springer.
2. Bagnall, R. G. (2016). A critique of Peter Jarvis's conceptualisation of the lifelong learner in the contemporary cultural context. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), str. 60–75.
3. Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning. Knowledge and Innovation*, 2(1), str. 1–7.
4. Borg, C. i Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), str. 203–225.
5. Collier, D., LaPorte, J. i Seawright, J. (2012). Putting typologies to work: Concept formation, measurement, and analytic rigor. *Political Research Quarterly*, 65(1), str. 217–232.
6. Collier, D. i Levistky, S. (1997). Democracy with Adjectives: Conceptual Innovation in Comparative Research. *World Politics*, 49 (3), str. 430–451.
7. Commission of the EC (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Commission staff working paper. SEC(2000) 1832, [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf).
8. Cummings, S., Regeer, B., de Haan, L., Zweekhorst, M. i Bunders, J. (2018). Critical discourse analysis of perspectives on knowledge and the knowledge society within the Sustainable Development Goals. *Development Policy Review*, 36(6), str. 727–742.
9. Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation* 59(3), *The Future of Lifelong Learning*, str. 319–330.
10. Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness – A competitiveness strategy for Europe*, [https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead\\_en](https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en).

11. Elfert, M. i Rubenson, K. (2023). Lifelong learning: Researching a contested concept in the twenty-first century. U K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch i M. Zukas (ur.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (str. 1219–1243). Springer International Publishing.
12. English, L. M. i Mayo, P. (2021). Introduction Lifelong Learning: The Serpent Beneath the Innocent Flower?. U: *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability*. Cham: Palgrave Macmillan.
13. European Commission (2016). *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality [COM(2001) 678 final]*.
14. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
15. Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. U J. P. Gee i M. Handford (ur.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (str. 9–21). Abingdon: Routledge.
16. Fejes, A. (2013). Lifelong learning and employability. U: G. Zarifis i M. N. Gravani (ur.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response* (str. 99–107). Dordrecht: Springer.
17. Gerring, J. i Barresi, P. A. (2003). Putting Ordinary Language to Work. *Journal of Theoretical Politics*, 15(2), 201–232.
18. Goertz, G. (2006). *Social Science Concepts: A User's Guide*. Princeton: Princeton University Press.
19. Greeno, J. G. (2012). Concepts in Activities and Discourses, *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), str. 310–313.
20. Holford, J. (2023). Lifelong Learning, the European Union, and the Social Inclusion of Young Adults: Rethinking Policy. U Holford, J., Boyadjieva, P., Clancy, S., Heffler, G. i Studená, I. (ur.), *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning. Cham: Palgrave Macmillan.
21. Holford, J. i Mleczo, A. (2013). Life-long learning: national policies in the European perspective. U E. Saar, O. B. Ure i John Holford (ur.), *Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges* (str. 25–45). Cheltenham: Edward Elgar.
22. Kinnari, H. i Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation' - Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), str. 424–440.
23. Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), str. 145–174.
24. Mayo, P. (2008). Antonio Gramsci and his Relevance for the Education of Adults. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (3), str. 418–435.
25. Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), str. 103–117.
26. Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T. i Knight, E. (2023). Imagining the futures for lifelong education under the "promissory legitimacy" of international organisations. *International Journal of Lifelong Education*, 42(2), str. 121–124.
27. Popović, K. (2012). Destruktivan pohod celoživotnog **učenja**. *Obrazovanje odraslih/Adult Education*, 21(11), str. 53–78.
28. Richardson, J. (2001). Policy-making in the EU: interests, ideas and garbage cans of primeval soup. U Richardson, J. (ur.), *European Union: Power and Policy-Making* (2nd ed.). Routledge.
29. Sartori, G. (1970). Concept Misinformation in Comparative Politics. *American Political Science Review*, 64(4), str. 1033–1053.
30. Schuetze, H. G. i Casey, C. (2006). Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and barriers on the road to a learning society. *Compare*, 36(2), str. 279–287.

31. Stone, D. (2001). *Policy paradox: The art of political decision making (revised edition)*. New York: W. W. Norton & Company.
32. Tuijnman, A. i Boström, A. K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48, str. 93–110 .
33. UNESCO Institute for Lifelong Learning [2016]. *Conceptions and realities of lifelong learning. Background paper prepared for the 2016 Global education monitoring report, Education for people and planet: creating sustainable futures for all* . ED/GEMR/MRT/2016/P1/23, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>.
34. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Making Lifelong Learning a Reality: A Handbook*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381857>.
35. Usher, R. i Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer.
36. Žiljak, T. (2009). Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*, 13 (1), str. 7–23.