

Никола МИЈАНОВИЋ\*

## УТИЦАЈ КОНЦЕПЦИЈЕ ЦЈЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА НА АКТУЕЛНУ РЕФОРМУ ВАСПИТНО- -ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА У ЦРНОЈ ГОРИ

### 1. УВОД

Данас је човјек суочен са све интензивнијим научно-технолошким, економским, образовним, друштвеним, културним и многим другим цивилизацијским промјенама. Управо оне генеришу потребе за цјеложивотним учењем и континуирано иновирање свих компонената, структура и функција васпитно-образовног система. У таквим условима човјек је перманентно пред новим изазовима. Он, заправо, нема избора: или ће стално стицати нова знања и вјештине да би ишао у корак с временом, или ће га то вријеме прегазити и изопштити из актуелног радног и социјалног окружења. Будући да је човјеку иманентна потреба за сталним учењем и стицањем новог искуства, као нужног предуслова његовог битисања, јасно је онда због чега се цјеложивотно учење схвата интегралним чиниоцем индивидуалне и друштвене егзистенције. Ако је то тачно, поставља се питање: како оспособити човјека који ће моћи и знати да на најрационалнији начин стиче знања и вјештине које су му у датом тренутку најпотребније. Нема сумње да се ове способности најефикасније стичу у оквиру квалитетно конципираних и организованих васпитно-образовних установа. Зато оне, као и образовни систем у цјелини, морају помно пратити све научне, техничко-технолошке, економске, културне и друге тенденције друштвеног развоја. Само уз тај нужан, али не и сасвим довољан, услов он може бити конципиран тако да омогућује максимални развој сваком појединцу и његово формирање по мјери садашњости и антиципиране будућности. Другим рије-

---

\* Професор на Филозофском факултету у Никшићу

чима, да би образовни систем могао да одговори изазовима времена и друштва у коме егзистира он је приморан на перманентно преиспитивање и осавремењивање циљева, садржаја, метода, облика, средстава и форми властитог рада и функционисања. Зато су реформе тог система, односно његових компонената и структура данас, не само потребне већ и заиста нужне.

## 2. ПОИМАЊЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ЦЈЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Концепција о цјеложивотном учењу утемељена је на идеји старој колико и сам људски род. Она је производ историјског развоја друштва и његове цивилизације. Идеју о цјеложивотном учењу познавале су старе источне цивилизације (кинеска и индијска) а нешто касније египатска и грчка. Наиме, њихови мудраци су још у тим древним временима били свјесни потребе за сталним учењем и стицањем знања, као најзначајнијег предуслова самоодржања људске врсте. Посебно су ову идеју подржавали грчки филозофи софистичке оријентације, под чијим утицајем послје и Аристотел доводи у логичку везу садржаје образовања и вријеме њиховог усвајања. Неспорно је такође да су на концепцији цјеложивотног образовања и учења своје „идеалне” васпитно-образовне системе утемељивали први утописти Т. Кампанели и Т. Мор. Они су, између осталог, схватили потребу за сталним образовањем и учењем свих чланова заједнице, без икакве дискриминације. У вези с тим, сличан став заступао је и њихов сљедбеник – такође утописта – Р. Овен. Знатно касније ову идеју снажно подржава познати чешки педагог и дидактичар Ј. А. Коменски. Он се, наиме, у свом дјелу „Пампаидиа” залаже за „поучавање свих људи о свему”. Зато је неприхватљива теза да је идеја о цјеложивотном учењу нова, односно да су је открили наши савременици. Управо овако мишљење у својим дјелима заступају и савремени аутори (Ј. R. Kidd, А. Владисављев, Б. Суходолски и други), тврдећи да идеја о цјеложивотном учењу не представља никакву новост нити је настала, како то кажу недовољно информисани аутори, у другој половини двадесетог вијека. Напротив, поменути научници, и не само они, сагласни су да је ријеч о широкој и свеобухватној образовној концепцији, утемељеној у структури најстарије цивилизације. Она има своју прошлост, садашњост и будућност. Зато је само у интеракцији ове три временске димензије могуће схватити њену улогу и суштину. Друго је, пак, питање што се током историјског развоја смисао ове концепције, од разних аутора у дјелима објављиваним на различитим језицима, означавао разноврсним синтагмама, као на примјер: „перманентно

образовање”, „даље образовање”, „континуирано образовање”, „доживотно образовање”, „цјеложивотно образовање” и слично. Извјесно је, дакле, само то, да се ове синтагме у свим ситуацијама и контекстима не могу употребљавати као синоними.

Нема сумње да се у стручним и научним публикацијама ова идеја најприје разрађује под синтагмом „перманентно образовање”, мада се под тим појмом није увијек подразумијевала иста суштина. Ова синтагма први пут се помиње у вријеме париске комуне. Истина, сама идеја се научно утемељује, елаборира и имплементира у програмске садржаје високих школа и универзитета тек половином XX вијека. У почетку се она фокусира само на неформално образовање, нудећи тако нове образовне шансе искључиво одраслим људима. У том смислу је, заправо, схвата и објашњава Б. Самоловчева, тврдећи да се перманентно образовање утемељује и испољава кроз четири кључне функције:

а) компензациону функцију – која има претензију да омогући појединцу подизање опште и професионалне културе;

б) промотивно–информациону функцију, детерминисану научно-технолошким развојем, који изазива све озбиљније промјене у карактеру и садржају људског рода;

в) преквалификациону функцију – коју условљава високоаутоматизована технологија и научна организација рада, под чијим утицајем настају многа класична занимања и настају, знатно сложенија и одговорнија, нова занимања и професије;

г) рекреативну функцију – која настаје као објективно дата нужност, условљена сталним скраћивањем радног времена, интелектуализацијом рада, те све динамичнијим промјенама у култури, начину и стилу живота човјека (Б. Самоловчева, 1976, стр. 196).

Посматрајући ову концепцију у знатно ширем филозофском оквиру, Б. Суходолски каже да је „... права димензија перманентног образовања, напосто, људска димензија, то јесте димензија унутар које се рјешава темељни извор вриједности, а у вези с тим одређују се основне мотивације дјеловања које творе стил свакодневне егзистенције” (Б. Суходолски, 1976, стр. 44).

Међутим, немали број аутора тврди да је за ову концепцију најпријеренији назив „даље образовање”, јер се (по њиховом мишљењу) овом синтагмом посебно наглашава потреба за континуираним стицањем знања, односно истиче експлицитан захтјев за настављањем и продужавањем формалног образовања. Сходно тој логици, смисао и суштина „даљег образовања” исцрпљује се и своди у оквир институцио-

налног, односно професионално-стручног образовања, с циљем стицања дипломе (професионалне квалификације) већег нивоа, односно степена стручности. Евидентно је да ова синтагма не обухвата цјеловито поље које објективно припада концепцији цјеложивотног образовања, јер су, разумије се, њене васпитно-образовне ингеренције знатно шире од тога. Ову идеју, управо у том ширем контексту, схвата и Н. Поткоњак, па каже да перманентно образовање „траје непрестано током цијелог човјековог живота (отуда и назив доживотно образовање); ... то је нова концепција образовања; образовање у младости сваког мора 'учити учењу', оспособљавати за самообразовање, како би се појединац могао стално образовати, не само у одговарајућим институцијама већ и самостално” (Н. Поткоњак и др. 1996, стр. 367-368).

Подсјећања ради, истичемо да је синтагму „цјеложивотно учење” први пут научно користио и промовисао Пол Лангран 1970. године на Унесковој конференцији, подносећи реферат на тему: „Увод у цјеложивотно учење”. Знатно касније цјеложивотно учење постаје кључна концепција и принцип развоја савремене Европе, која има два основна циља: први се односи на потребу унапређења савременог грађанства, а други на нужност подизања запошљивости свих припадника друштвене заједнице. Ниво достигнуте грађанске свијести појединца и друштва огледа се у процјени да ли и на који начин његови житељи учествују у друштвеном и економском животу, осјећају истинску припадност конкретној заједници, односно могу у њој слободно да изразе властите ставове и мишљења о питањима која су од релевантног значаја за индивидуалну материјалну и духовну егзистенцију. Што се, пак, тиче другог циља који се односи на запошљивост, његово остварење се огледа у способности појединца да заузме ново, по правилу сложеније, радно мјесто, или стално подизању професионалне компетентности као нужног предуслова за задржавање радног мјеста. У вези с тим, истраживања показују да је у земљама најразвијенијег свијета чак преко 80% људи старости између 55 и 65 година са високом стручном спремом још увијек запослено, док је највећи проценат људи, уског профила и нижом стручном спремом, четрдесетак година живота незапослен. Према томе, висок ниво запошљивости може се обезбиједити само континуираним стицањем све веће квалификације, односно подизањем професионалне компетентности појединца. Схватајући ту реалност, напредне земље све озбилније подржавају филозофију цјеложивотног учења као примарну филозофију властитог развоја. У многим документима наглашава се да њена непосредна имплементација у васпитно-образов-

ну праксу подразумијева уважавање сљедећих порука: а) обезбиједити приступ сталном учењу ради стицања нових и проширивања постојећих знања, б) континуирано повећавати инвестиције у образовање, ц) развијати ефикасне методе за учење и подучавање, д) обезбиједити што објективније вредновање знања и професионалне компетентности појединца, е) омогућити свима несметан приступ информацијама, ф) цјеложивотно образовање учинити доступним свим грађанима. Ова полазишта је подржало и Европско вијеће за образовање на сједници одржаној у Лисабону марта, 2000. године. Тако цјеложивотно учење не представља само један вид образовања, већ то постаје водећа доктрина развоја Европе, која нужно имплицира све врсте образовања, учења и подучавања. Оно започиње с припремом за живот појединца и траје до краја његовог живота. Зато је оправдано под појмом и суштином *цјеложивотног образовања* подразумијевати сложену „филозофију образовања, мисао о образовању, образовну концепцију која се односи на цјелокупно васпитање и образовање без обзира на његов ниво и старосну структуру обухваћених субјеката” (Д. Савићевић, 1983, стр. 24). Ова филозофија треба да прожима све компоненте јединственог образовног система у коме ће једнаке шансе за учење и стицање знања имати сви чланови једне друштвене заједнице, без обзира на узрасне, полне, класне, националне и било које друге разлике. Потребне за успостављањем овакве концепције објективно су детерминисане научно-технолошким, економским, социјалним, културним, политичким, хуманистичким, демократским и многим другим факторима савремене цивилизације, а индуковане су закономјерним прожимањем рада, науке, технологије, образовања и знања, схваћених у њиховом генеричком и функционалном – егзистенцијалном смислу. Међутим, цјеложивотно образовање, као водећа концепција иманентна савременом „учећем друштву”, не може се посматрати сама за себе, већ у интегралном јединству хармоничног и функционалног васпитно-образовног система. У условима интерактивног прожимања образовања и рада током живота сваког појединца, управо цјеложивотно образовање сматра се фактором персоналне есенције и егзистенције.

### 3. ЦЈЕЛОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И ПОТРЕБЕ ЗА РЕФОРМИСАЊЕМ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА

Под појмом и суштином „реформа образовања” углавном се подразумијевају озбиљне промјене у циљевима, садржајима, организацији, методама, приступима, средствима и евалуацији образовања, укључу-

јући и потребу познавања личности појединца, те мијењања односа између наставника и ученика у васпитно-образовном процесу. Уколико је ријеч о промјенама системског карактера, иманентним природи и суштини актуелне реформе образовања код нас, која имплицира нужност трансформисања свих компонената и нивоа образовног система као цјелине, у том случају је, разумије се, оправданије говорити не о промјенама већ управо о реформи образовања.

Међутим, тешко је дати потпун, јасан и експлицитан одговор на питање, како и на које све начине су повезани, међусобно условљени и испреплетени односи између цјеложивотног образовања, као савремене и изузетно сложене концепције, с једне, и реформе сложеног васпитно-образовног система, с друге стране. У овом тренутку, чини се неспорним само то да све промјене у структурама ова два концептуално-педагошка феномена подстичу и условљавају готово исте групе цивилизацијско-развојних фактора. Наиме, трансформацију образовног система, баш као и потребу да се у педагошкој пракси оживотвори концепција цјеложивотног учења, закономјерно условљавају све интензивније: научно-технолошке, економске, демографске, миграционе, социјалне, персоналне (људске), политичке и друге прогресивне тенденције из нашег ближег и даљег окружења. Без претензија да шире елаборирамо појединачни допринос и утицај тих фактора на садржај и карактер промјена у наведеним концепцијама, овом приликом ћемо, илустрације ради, апострофирати само неке њихове заједничке индикаторе. Очигледно је да се под утицајем незаустављивог научно-технолошког развоја стално сужава јаз између интелектуалног и мануелног рада, а сљедствено тој логици смањује се и дискрепанца између општег и стручног образовања. Сходно томе, природно је да нове информационе технологије потискују старе, што се рефлектује на промјену, не само квалификационе структуре запослених већ и на однос ангажованих радника у непосредној производњи и припреми. Потребне за запошљавањем високообразованих стручњака на пословима пројектовања, планирања, одржавања, организације и логистике стално расту, на рачун редукације упошљавања квалификованих радника у непосредној производњи. Неспорно је да дигитална технологија мијењају начин, темпо и стил живота, док најновија биотехнолошка достигнућа претендују да промјене и сам живот човјека. Најновија достигнућа научно-технолошког развоја изазивају непредвидиве реперкусије у садржају и карактеру људског рада, чиме се, између осталог, све озбиљније нарушава међусекторска запосленост становништва. То ће рећи да вртоглаво опада проценат запослености у

примарном (пољопривредном) и секундарном (индустријском) сектору, док континуирано расте запосленост у терцијарном (услужном, интелектуалном и научноистраживачком) сектору. Управо под тим утицајем генеришу се све веће и сложеније потребе, не само за промјеном квалификације и занимања, већ и за сталним подизањем нивоа образовања кадрова, како оних у функцији, тако и оних у припреми.

Усљед сталног раста општег и појединачног стандарда продужава се животни вијек људи, а сљедствено тој тенденцији расту потребе за продужењем обавезног основног (иницијалног), односно стицањем новог општег и професионално-стручног образовања. Ово тим прије што се у савременим условима људски вијек више не дијели на традиционално три циклуса, гдје је први циклус обухватао дјетињство и младалаштво, у коме се стицало образовање за рад. Други циклус карактерисала је зрелост и професионално-стручна ангажованост, а трећи је подразумијевао повлачење с радног мјеста и одлазак у мировину. Умјесто тога, данас се послјије иницијалног образовања и првог запослења, симултано или наизмјенично одвијају процеси рада и учења, које се не завршава одласком појединца у мировину, већ се чак и у том циклусу оно наставља, истина у нешто измијењеним условима, и траје до краја његовог живота.

С друге стране, треба имати у виду и чињеницу да фонд укупног људског знања и искуства расте експоненцијалном прогресијом, те да се под тим утицајем амортизациони вијек високо-продуктивних технологија стално скраћује, усљед чега се интензивира процес застаријевања знања и доводи у питање професионална компетентност запослених. Стога су, без сумње, у праву они футуролози који тврде да ће човек у 21. вијеку бити једноставно приморан да стално учи, стиче нова знања и искуства, како би задржао потребан ниво властите компетентности и запошљивости. Наиме, нове информационе технологије радикално мијењају садржај и карактер рада, те стил и начин људског живота; заоштравају конкуренцију на тржишту рада, роба, знања и капитала; свијет се перманентно развија, демократизује и повезује; знање постаје најскупља роба, јер да није тако имали би је и сиромашни. Под утицајем незаустављивих општеразвојних процеса, образовни систем је у ситуацији да све чешће иновира, а каткад и радикално мијења, властиту организациону и садржајну структуру. Он је, заправо, стално разапет између прошлости, садашњости и будућности. Објекат је све чешћих и озбиљнијих трансформација у противном не би могао да одговори на изузетно деликатне изазове генерисане неслућеним научно-технолошким и општедруштвеним развојем. Он мора да иновира, не само про-

грамску, већ нормативно-правну, организациону, образовно-технолошку и другу инфраструктуру. Сходно томе, природан је захтјев и потреба да се савремена настава и учење подржавају најмодернијим достигнућима образовно-информационе технологије. Ове технологије, између осталог, обезбјеђују веома успјешну организацију образовања на дистанци, односно непосредну реализацију наставе са тзв. удаљене катедре. У оваквим образовно-технолошким условима школа традиционалног типа губи монопол над образовањем. Њена функција се трансформише и фокусира на обавезу да што успјешније припреми појединца за рационално стицање знања, без туђе помоћи; да формира здраву и креативну личност, која ће знати, моћи и хтјети да брзо учи, мијења се и развија; личност која ће имати пуно разумијевање за свијет који се стално демократизује и развија. Уколико су то примарне обавезе школе, а чини се да јесу, поставља се питање како у фази њеног реформисања превазићи супротности између: глобалног и локалног; универзалног и индивидуалног, те традиционалног и савременог (Ж. Делор, 1996, стр. 11-12).

То, разумије се, није лако постићи, а посебно ако се има у виду чињеница да школа добија све већу конкуренцију у другим (алтернативним) васпитно-образовним установама, које нуде организацију флексибилних облика и форми учења и стицања образовања. Тако се полако, али сигурно ствара нови педагошки амбијент у коме ће се афирмисати, не само концепција цјеложивотног образовања, већ и доктрина о успостављању „учећег друштва”. Све ово, заправо, указује да непредвидив научно-технолошки и општедруштвени развој представља неуморни генератор потреба за трансформисањем и иновирањем васпитно-образовног система, при чему цјеложивотно учење постаје основна педагошка филозофија која прожима и повезује све његове функционално-структуралне компоненте.

#### 4. ПРЕТПОСТАВКЕ ЗА ОЖИВОТВОРЕЊЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ЦЈЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА У ДОКУМЕНТИМА АКТУЕЛНЕ РЕФОРМЕ НАШЕГ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА

Нема сумње да је нова концепција васпитно-образовног система у Црној Гори пројектована с претензијом да омогући афирмацију и имплементацију идеје цјеложивотног учења у непосредну педагошку праксу. Њено оживотворење, прије свега, омогућује флексибилно пројектована нормативно-правна инфраструктура. Другим ријечима, идеју о цјеложивотном учењу подржавају законска рјешења од предшколског, основног, средњошколског до универзитетског образовања, укључујући



и образовања одраслих. У фази пројектовања нове системско-образовне стратегије, поред просвјетно-педагошких стручњака и институција, први пут је предвиђено равноправно учешће социјалних партнера. Мисли се ту, прије свега, на активну партиципацију представника Завода за запошљавање, Привредне коморе, Уније послодаваца, Гранских синдиката, невладиних организација и других привредних субјеката, заинтересованих за образовање и развој људских ресурса. Предвиђено је, дакле, њихово активно учешће не само у пројектовању и финансирању, већ и у фази планирања, програмирања, реализације и вредновања свих остварених васпитно-образовних ефеката. Према томе, дио надлежности (из ове области) која је доскоро припадала искључиво државним просвјетним властима, пренесен је на социјалне partnere. Они се, између осталог, обавезују да непосредно учествују приликом доношења законских и других нормативних аката из области образовања, обезбјеђења извора финансирања, вођења образовне политике, изради наставних планова и програма, те дефинисању педагошких стандарда и стварању других услова неопходних за квалитетно одвијање васпитно-образовне дјелатности. Осим савремено постављеног модела формалног образовања, концепција цјеложивотног учења захтијева да се и све друге компоненте и структуре образовног система дефинишу и међусобно повежу у јединствену функционалну цјелину, тако да се корисницима његових услуга обезбјеђује ефикасна хоризонтална и вертикална образовна проходност. Уосталом, прихваћени принцип високих и уједначених стандарда занимања, знања и професионалне компетентности, намеће потребу да се сви образовни програми прилагођавају захтјевима који проистичу из модерно схваћене идеје цјеложивотног образовања и учења.

Осим тога, непосредну конкретизацију и имплементацију концепције цјеложивотног учења у педагошку праксу подржавају савремено програмирани и структурисани наставни планови и програми на свим нивоима организације образовања. У тим документима максимално су уважене препоруке лисабонске конференције и потребе усвајања знања и вјештина из: информатике, страних језика, техничке културе, предузетништва, те подстицања самопоуздања, иницијативе и спремности појединца за преузимање рационалног ризика. Озбиљне иновације у вези с тим остварене су у основном педагошко-дидактичком приступу. Умјесто досадашњег усмјеравања васпитно-образовне активности на садржаје, у новим програмским документима приступ се мијења и инсистира се на нужности остваривања прецизно дефинисаних васпитно-образовних циљева. Још у фази програмирања образовних садржаја

обезбјеђује се прецизно и конкретно (курикуларно) дефинисање информативних, формативних и социјализацијских циљева. Овим одређењима, разумије се, ваља прилагодити цјелокупну организацију наставе и учења. Неопходно је, заправо, обезбиједити такав васпитно-образовни амбијент у коме ће ученик, односно полазник, бити у центру укупног педагошког интересовања. Другим ријечима, мијењају се васпитно-образовни циљеви, приступи, облици, средства и методе наставе. Инсистира се на максималној активности, индивидуализацији, развоју стваралачких способности путем задатака проблемског типа, те непосредном повезивању теорије и праксе. Насупрот традиционалној настави, у којој се активност ученика исцрпљивала у покушајима дословног меморисања и репродуковања наставног садржаја, данас се тежиште рада преноси на усвајању садржаја са разумијевањем, односно непосредну примјену стеченог знања, која подразумевају симултану и моторичку активност појединца. У настави се преферирају методе које подстичу дивергентно мишљење, рјешавање проблема, експериментисање, дискутовање, укључујући и нужност аргументовања одређених теза и ставова, те њихово преиспитивање и провјеравање, у циљу извођења ваљаних закључака и генерализација. Захтијева се, заправо, нови педагошки приступ, који подразумева цјелиходну комбинацију разноврсних облика и модела комуникације, како би се што успјешније остваривали постављени васпитно-образовни циљеви. Све то подразумева веома квалитетну и динамичну организацију наставе, у којој ће се на најрационалнији начин смјењивати излагања наставника и конкретне активности ученика; у којој ће се индивидуални рад комбиновати са тимским или групним радом; наставу у којој би се рад и ангажованост појединца (зависно од објективне потребе) солидарно подржавао активношћу и коперативношћу колектива. Императив је, организовати савремени процес наставе и учења тако да они обезбјеђују што снажнији подстицај за максимални развој и ангажовање сваког појединца, с једне, односно континуирано и објективно праћење његовог индивидуално оствареног образовног постигнућа, с друге стране.

Нема сумње да ће се промјене овог типа консеквентно спроводити у свим компонентама (формалног, неформалног и информалног) васпитно-образовног система, почевши од предшколског до универзитетског образовања, намијењеног грађанима разноврсног узраста, предзнања и искуства. Током непосредне имплементације идеје цјеложивотног учења у педагошку праксу нужно је инсистирати на уважавању основних принципа на којима се она заснива; на популаризацији информација о потре-

би сталног учења и готово неограниченим могућностима човјека за учењем; наглашавати потребу за одржавањем интелектуалне кондиције за вођење живота достојног савременом човјеку, да би се што успјешније мотивисали и мобилисали сви припадници друштва на активност ради стицања нових знања, као претпоставке за подизање властите компетентности, односно проширивања своје радне и грађанске културе.

Имајући све то у виду, чини се да је управо актуелна реформа нашег образовног система један од најзначајнијих предуслова ефикасног запошљавања, развоја, повезивања и демократизације друштва. Према томе, тако амбициозни циљеви могу се остварити само уз услов да се започетим реформским процесима, пружи безрезервна кадровска, финансијска, материјално-технолошка, политичка и свака друга подршка. Уз ту нужну, али не и сасвим довољну претпоставку, савремено схваћена стратегија цјеложивотног образовања неће бити само прогресивна идеја, већ и реално утемељена концепција, без чије је успјешне примјене у актуелној педагошкој пракси немогуће изграђивати модерно, креативно и демократско грађанско друштво, по мјери и стандардима европске културе и цивилизације.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Под појмом и суштином концепције цјеложивотног учења подразумевамо образовање које започиње од рођења и траје колико и животни вијек појединца, а имплицира формално, неформално и информално образовање и учење, намијењено свим људима без обзира на старосне, полне, националне расне, професионалне и сваке друге разлике. Значајно је нагласити да ову идеју развијене земље свијета прихватају и као концепцију и као педагошко-развојни принцип. Штавише, она постаје најмоћнији генератор појединачног и општедруштвеног развоја. Ријеч је о релативно новој доктрини, односно посебној филозофији образовања, која обухвата све видове, нивое, облике, врсте, и моделе образовања, нудећи једнака права за стицање драгоцјеног знања и искуства дјецци, омладини и одраслима.

Извјесно је да најмоћније земље концепцију цјеложивотног учења сматрају својом највећом развојном шансом. Ако је то тачно, а чини се да јесте, онда је сасвим логично што се она снажно подржава у нормативно-правним и другим оперативним документима актуелне реформе нашег васпитно-образовног система. Међутим, каквом динамиком и са колико успјеха ће се одвијати њена имплементација у педагошку праксу, не зависи само од нормативно-правне, педагошко-дидактичке, мате-

ријално-технолошке и друге пратеће инфраструктуре, већ првенствено од спремности наставника, ученика, полазника и свих других чланова друштвене заједнице да промјене начин властитог размишљања у нади формирања позитивних ставова о потреби перманентног стицања новог знања и искуства као објективно дате нужности, наметнуте егзистенционалном закономјерношћу развоја глобалног друштва, односно свијета који се све брже мијења, демократизује, повезује и развија.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Andrilović V. i dr. (1985): *Andragogija*, Školska knjiga, Zagreb;
2. Bloom, B. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева*, Републички завод за унапређење васпитања и образовања, Београд;
3. Ђукановић Р. (2004): *Андрогошке основе образовања одраслих*, Центар за стручно образовање – Подгорица и Филозофски факултет – Никшић;
4. Делор Ж. (1996): *Образовање – скривена ризница*, Министарство просвете Србије, Београд;
5. Европска комисија (2000): *Меморандум о доживотном учењу*, Брисел;
6. Кларан А. (2004): *Теме из андрагогије*, Свеучилишна књиžница, Ријека;
7. Кулић Р. и Деспотовић М. (2005): *Увод у андрагогију*, Свет књиге, Београд;
8. Мијановић Н. (1999): *Техничко-технолошки развој и образовање*, Обод, Цетиње – Подгорица;
9. Поткоњак Н. и др. (1996): *Педагошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
10. Ратковић М. (1997): *Образовање и промене*, Учитељски факултет, Београд;
11. Samolovčev B. (1976): *Permanentlyno obrazovanje u procesu sveukupne transformacije društva*, (u zborniku: Permanentno obrazovanje), Marko Marulić, Split;
12. Савићевић Д. (1983): *Човјек и доживотно образовање*, Републички завод за унапређење школства, Титоград;
13. Савићевић Д. (2006): *Андрогошке идеје у међународним оквирима*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд;
14. Suhodolski B. (1976): *Filozofski problemi permanentnog obrazovanja*, (u zborniku: Permanentno obrazovanje)” Marko Marulić” Split.

---

Nikola MIJANOVIĆ

INFLUENCE OF CONCEPTION OF WHOLE LIFE LEARNING ON THE CURRENT  
REFORM OF EDUCATIONAL SYSTEM IN MONTENEGRO

*Summary*

The conception of whole life learning represents endless forcing energy of scientific, technological, economic, cultural and every other positive sociable development. It is word about an idea which corresponds with creation of social environment and development of its civilization. At the same time with evolutional processes, that idea has been changing not only the name, but contents and purpose as well as the frame of its influence. Perhaps, that is the reason why in the last three – four decades, the role and the essence of that idea was considered in modern way and today is accepted and marked with well known syntagm „whole-life learning”. So, that ideas really includes formal, non-formal and informal education and with that implies need, right and obligation from individual to educate himself continuously, in other word, the individual is supposed to gain new knowledge and experience from his birth to his death. Considering the concept, meaning and essence of whole-life conception of learning in the wide context, it is natural, and in a many ways socially justified, why that conception is strongly supposed in strategic, normatively, legal, pedagogical and didactical documents of current reforms of our educational system.

