

Romanian Strategic Elements Regarding the Education and Continuing Education Elemente ale strategiei românești privind educația și învățarea de-a lungul întregii vieți

Simona SAVA

Universitatea de Vest din Timișoara, Institutul Român de Educație a Adulților

Abstract

Each state needs to have a national lifelong learning (LLL) strategy by 2006. Based on analysis of the EU documents (with a lot of recommendations), on the national strategies or policy papers in Denmark, Sweden, Norway, Germany, Hungary and partly in Slovenia, and on the analysis of the actual state of art and needs in Romania, the paper will try to point out possible elements of a national strategy for the Romanian context.

Preambul

În lucrarea de față vom încerca să inventariem posibile abordări și piste de acțiune care să fie cuprinse într-o strategie națională privind învățarea de-a lungul întregii vieți, strategie care să urmărească atragerea tuturor cetățenilor pentru a participa la educație și învățare în toate etapele devenirii lor, în toate sferele vieții lor (sociale, profesionale, private), în diferite locații de învățare și diferite modalități de a învăța.

Învățarea de-a lungul întregii vieți sau învățarea (educația) permanentă include toate formele de învățare, fie că acestea sunt formale (certIFICATE, recunoscute, în instituții ale sistemului național de învățământ), nonformale (în instituții educaționale complementare, la locul de muncă) sau informale (personale). Învățarea este înțeleasă ca o conversie, transformare constructivă, reflectivă a informației și experienței în cunoștințe, deprinderi, abilități, competențe.

Vom vorbi mai ales de învățare permanentă / de-a lungul întregii vieți, și nu de educație permanentă/ de-a lungul întregii vieți, deoarece această strategie este necesar să se focalizeze mai mult pe stimularea individului pentru a învăța (fie din proprie inițiativă, fie datorită unor oferte educaționale atractive, servicii de sprijin competente care să ofere ghidare și consiliere, respectiv recunoașterea și acreditarea învățării informale etc.), și nu pe aspectele educaționale, care privesc mai mult instituțiile ofertante de programe educaționale (v. S. Sava: 2001, pp. 5-9). Conștientizăm că o asemenea schimbare paradigmatică este una provocatoare, destul de dificil de interiorizat în mentalul nostru deoarece am fost obișnuiți cu aspectele formale, certificate, cu aspectele teoretice temeinic de însușit și de reprodus. Deși în discursurile de teorie educațională vorbim de mult timp de așezarea individului în centrul demersurilor pedagogice, de autoeducație etc., în plan acțional lucrurile stau diferit:

- atât la nivelul mentalului cadrelor didactice și al manierei lor de a interacționa cu cursanții și de a evalua,
- cât și la nivelul decidenților educaționali, care sunt concentrați mai mult asupra aspectelor instituționale decât pe crearea unui cadru flexibil de stimulare și valorificare a învățării (ex. funcționarea mai largă a serviciilor de recunoaștere și validare a învățării informale, stimularea practicienilor din instituțiile (para)educaționale, a angajatorilor de a evalua individul în funcție de ceea ce știe să facă, afirmarea pedagogiei active care să dezvolte inițiativa individului),
- ori al mentalului colectiv, până la urmă, care încă valorizează în multe situații mai mult certificatele și diplomele individului, decât ceea ce știe să facă.

Cu toate acestea, politica educațională europeană cu privire la învățarea de-a lungul întregii vieți, cu privire la setul de competențe pe care un individ trebuie să le stăpânească în societatea cunoașterii, cu privire la direcțiile de urmat pentru a face din Europa până în 2010 *“cea mai competitivă și dinamică piață din punct de vedere economic și științific, capabilă de dezvoltare susținută, cu locuri de muncă mai multe și mai bune și cu o mai bună coeziune socială”*, puternic influențată de filozofia educațională nordică, afirmă explicit necesitatea ca toate pârgurile de acțiune educațională să fie centrate pe stimularea și sprijinirea individului de a învăța continuu.

Reunind toate aceste aspecte, uneori antagonice, o strategie națională de acțiune trebuie să pornească de la ceea ce se poate întreprinde în mod realist, bazându-se pe structurile educaționale și experiențele existente, și să propună un cadru structurat de învățare de-a lungul întregii vieți, flexibil și deschis, pentru necesarul proces de dezvoltare personală continuă. Este necesar să se pornească de la identificarea schimbărilor de făcut în fiecare sector al educației (școli, universități, pregătire vocațională, educație continuă), pentru a crea o structură educațională ce facilitează succesul în învățare, încurajează și motivează indivizii să învețe și să privească învățarea de-a lungul întregii vieți ca pe o trebuință, creând prerechizitele necesare pentru învățare continuă. Trebuie deci avute în vedere ambele dimensiuni ale procesului învățării de-a lungul întregii vieți: individul care învață, ca actor principal și beneficiar, respectiv instituțiile și ofertele educaționale care să stimuleze și să sprijine această învățare, într-un cadru flexibil și deschis.

Din aceste considerente, învățarea de-a lungul întregii vieți (LLL, de la “lifelong learning”) trebuie să fie, deci, deopotrivă un principiu general și un obiectiv al politicii educaționale.

Aspecte critice în sistemul educațional actual

“În ciuda unor întâzieri în realizarea unui sistem funcțional de învățare permanentă în România, perspectiva noastră vizează constituirea acestui sistem în perioada 2006-2008 (un prim pas va fi elaborarea unei Strategii naționale pentru învățarea permanentă, prevăzută pentru decembrie 2005)” (M. Miclea, *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, 2005, p. 6). Acest lucru nu s-a întâmplat încă, din păcate. *“Acum, România face eforturi de a corela experiențele acumulate în strategiile sectoriale dezvoltate, care includeau și aspecte referitoare la LLL, precum: reconsiderarea curriculum-ului pentru educația obligatorie, pentru a asigura că elevii achiziționează competențe pentru învățare de-a lungul întregii vieți, extinderea educației obligatorii de la 8 la 10 ani, realizarea unei pregătiri vocaționale inițiale și a unei educații de nivel superior mai flexibile, dezvoltarea Cadrului Național al Calificărilor, atât pentru pregătirea inițială, cât și cea continuă. O viziune unitară este necesară”* (Al. Mihăilescu, 2005).

O strategie a LLL este cu atât mai necesară în țara noastră, cu cât asistăm la fenomene alarmante, precum scăderea încrederii în educație și o atitudine de nepăsare în creștere, atât din partea elevilor, cât și a părinților, dar chiar și a guvernanților, în multe situații. Asistăm la fetișizarea valorilor de consum, dictând “ce este la modă”, la orientarea interesului tinerilor mai mult spre aspecte exterioare, superficiale, decât spre aspecte ce țin de dezvoltarea personală interioară. Asistăm la promovarea agresivă de pseudomodele pentru “succes în viață”, spiritul critic față de receptarea unor astfel de mesaje fiind tot mai scăzut în rândul tinerilor.

Aceste fenomene sunt în creștere alarmantă nu numai la noi, ci în toate țările din spațiul european. Ca răspuns la aceste efecte ale societății de consum se lansează concepte precum “societatea educațională”, “învățarea de-a lungul întregii vieți”, “promovarea unei culturi a învățării”. Par mai mult utopii deocamdată, în contrast cu interesul scăzut al tinerilor și adulților pentru a învăța, cu nevoile pieței muncii pentru competențe tot mai complexe, în condițiile în care “performanțele” sistemului educațional formal descresc constant...

Alte aspecte critice, la care trebuie găsite soluții, se obiectivează în:

- rate relativ ridicate de abandon școlar / părăsire timpurie a școlii; ponderea celor care părăsesc de timpuriu sistemul de educație a crescut continuu după 1997, ajungând la la 23,6% în anul 2004/2005, valoarea acestui indicator fiind mult peste nivelul statelor membre (UE-25: 15,9%). În plus, rata de cuprindere redusă, mai ales în mediul rural, reprezintă un punct critic al sistemului, în condițiile măsurilor de generalizare a învățământului obligatoriu de 10 ani. Există încă o ofertă educațională redusă și o infrastructură fizică și umană în mediul rural și zonele dezavantajate și insuficiente, dublate de cauze de natură socială, care afectează capacitatea de asumare a costurilor colaterale ale educației copiilor de către familii;

- nivelul scăzut al participării adulților la educație și formare continuă și absența unor oferte de educație continuă adaptate nevoilor adulților în sistemul de educație inițială;

- adaptarea redusă a ofertelor educaționale la cerințele pieței muncii;
- preocuparea redusă pentru dezvoltarea programelor de tranziție de la școală la locul de muncă;
- rigiditatea pieței muncii;
- gradul redus de implicare a partenerilor sociali în programele specifice de dezvoltare a resurselor umane;
- cadrul inadecvat de certificare a competențelor și a abilităților de către furnizorii de pregătire;
- productivitatea muncii scăzută;
- mobilitatea scăzută pe piața muncii;
- apariția problemelor structurale cauzate de șomaj, mai ales în rândul tinerilor în vârstă de 15 – 24 ani (indicator a cărui valoare a crescut de la 17,5% în 2001 la 21% în 2004);

- cultura antreprenorială limitată;
- integrarea insuficientă a populației rome și a altor grupuri vulnerabile în educație și pe piața formală a muncii etc. (după “Dezvoltarea resurselor umane, creșterea gradului de ocupare și combaterea excluziunii sociale”, Strategia de acțiune pentru perioada 2007-2013; p. 1, 2005);

- rigiditatea relativă a sistemului educațional formal, care are posibilități reduse de revenire la educație pentru cei care au abandonat prematur și nu mai sunt de vârstă școlară, iar ofertele de educație de bază a adulților sunt încă insuficiente și neadaptate nevoilor lor educaționale.

Documentul referitor la “Dezvoltarea resurselor umane, creșterea gradului de ocupare și combaterea excluziunii sociale, Strategia de acțiune pentru perioada 2007-2013” este o analiză lucidă și pertinentă cu privire la deficiențele actuale ale sistemului educațional și ale celui de formare profesională a adulților. Printre altele, sunt semnalate, mai ales cu referire la aspectele educaționale care îi vizează pe adulți, fenomene precum:

- inexistența unui sistem articulat de formare continuă, dar și a unui cadru coerent al calificărilor aplicat atât în formarea profesională inițială, cât și în cea continuă, care să permită certificarea calificărilor parțiale, ceea ce face necesară implementarea unui Cadru Național al Calificărilor, până la finele anului 2010;

- în forma sa actuală, sistemul formal de educație și formare inițială nu este încă pregătit pentru a face față cerințelor specifice ale societății bazate pe cunoaștere și ale unei piețe europene a muncii.

Școala nu este încă un centru de resurse de învățare continuă, ci cu precădere un furnizor de educație inițială, ceea ce limitează posibilitățile de învățare continuă ale populației adulte în sistemul formal. Asigurarea unui stoc de capital uman educat și competitiv pe piața europeană a muncii presupune asigurarea accesului egal la educație și formare inițială și continuă de calitate;

- România se confruntă cu o investiție scăzută în formarea profesională continuă, formarea profesională fiind considerată, cu precădere de către firme, mai mult o cheltuială și nu o investiție. În anul 2003, rata de participare la formarea profesională continuă era de 8%, dar de numai 1,6% dacă ne raportăm la participarea benevolă la educație sau formare, din populația cuprinsă în grupa de vârstă 25 și 64 de ani, față de o medie UE-25 de 9%. Această situație plasează România la o distanță semnificativă față de obiectivul European de 12,5% pentru 2010;

- structura programelor de formare profesională continuă (FPC) nu corespunde nivelului de asigurare a calității și eficienței cerute pe piața muncii, în sensul că nu au o structură modulară și flexibilă care să stimuleze participarea angajaților și interesul angajatorilor de a promova activitatea de FPC. Furnizorii de formare profesională continuă sunt, în general, instituții mici, nespecializate, care își adaptează rapid oferta de formare la nevoile imediate ale pieței, dar care nu au dezvoltate mecanisme de asigurare a calității. Este necesar să continue consolidarea structurilor instituționale implicate în definirea, validarea, formarea, evaluarea competențelor;

- necesitatea îmbunătățirii serviciilor de orientare și consiliere, pentru a determina creșterea adaptabilității forței de muncă, facilitarea inserției absolvenților pe piața muncii, îmbunătățirea ratelor de tranziție din învățământul obligatoriu către cel post-obligatoriu și reducerea ratei de abandon școlar;

- piața muncii din România a suferit transformări semnificative, în perioada 1990-2004, manifestate în special prin reducerea populației active și a populației ocupate, pe fondul unui proces lent, dar continuu, de îmbătrânire a populației. Sunt necesare, de aceea, oferte educaționale adresate populației de vârstă a treia, pentru a determina implicarea activă a acestora în viața comunității, pentru a valorifica potențialul lor experiențial.

Enumerarea aspectelor critice poate continua – acestea ne sunt cunoscute tuturor, este necesară însă focalizarea pe soluționarea articulată, sincronă a acestora, necesitatea existenței unei strategii naționale de învățare de-a lungul întregii vieți afirmându-se încă o dată. Soluțiile evidențiate în documentul amintit, obiectivele stabilite, ca și măsurile de acțiune, deși pozitive, denotă o insuficientă fundamentare educațională.

Spre o cultură a învățării

Învățarea are loc în fiecare etapă a vieții, din diferite motive, în diferite feluri, în diferite medii și contexte. Indivizii sunt cei care își asumă responsabilitatea pentru propria învățare, găsim și propriul “drum” printr-o rețea complexă de programe și oportunități de învățare. Dar programele și oportunitățile de învățare, pentru indivizii aflați în diferitele etape ale devenirii lor, trebuie să se bazeze unele pe altele și să se completeze, să fie atractive și interesante pentru aceștia, în acord cu preferințele lor, pentru a întări motivația și dorința lor de a învăța.

O cultură a învățării se formează în primul rând prin acționarea asupra mentalului individului (dar și asupra celui colectiv) de la o fragedă vârstă, prin abilitarea sa în a-și forma deprinderile de bază de învățare independentă și de acțiune socială, prin a-i trezi interesul și motivația de a se dezvolta continuu. De aceea, o strategie de învățare permanentă trebuie să conțină elemente de acțiune asupra indivizilor încă din mica copilărie, prin asigurarea unui acces echitabil pentru toți la rețele articulate de învățare informală, de îndrumare a învățării, oferind oportunități de dezvoltare personală, culturală, profesională și socială pentru fiecare, de dezvoltare a unui profil individual de competențe care să-i permită să facă față diferitelor provocări socio-profesionale cotidiene.

Toate statisticile cu privire la participarea la educație a adulților arată cea mai mare rată a participării la educație în țările nordice. Nivelul dezvoltării economice, nivelul de trai sunt, de asemenea, printre cele mai ridicate în spațiul scandinav. Rata șomajului este dintre cele mai scăzute în spațiul la care ne referim. Să fie o legătură directă, determinativă între aceste aspecte?

Am avut ocazia să studiez îndeaproape sistemul danez de educație a adulților, dar și cel educațional în general, și să înțeleg mai bine filosofia lor educațională. Mărturisesc că am avut unele dificultăți în a înțelege maniera lor diferită de abordare a educației, deoarece ei vorbeau de fapt tot timpul despre învățare, despre individul care să învețe, nu despre cum să educăm. Este adevărat că au un sistem de sprijinire a învățării și de încurajare a participării la învățare foarte atractiv pentru individ, însă fără deschiderea individului pentru a învăța, fără inițiativa și interesul său de a ști, de a-și îmbunătăți statutul socio-profesional, fără încrederea în forțele proprii, fără perseverența, deschiderea, flexibilitatea individuală și dorința de dezvoltare personală, toate oportunitățile create de societate ar fi inutile. Prin educație se urmărește de fapt dezvoltarea acestor trăsături fiecărui individ, pentru a crea premise reale de învățare continuă.

J. Field (2000, pp. 37-45) afirmă că vorbim de o *cultură a învățării* atunci când oamenii simt nevoia de a învăța, iau inițiativa de a învăța și își asumă responsabilitatea propriei învățări. Se întâmplă aceasta în realitate? Unii spun că da, aducând ca argumente indicatori ai societății care învață (Sava, 2005, p. 41):

- tot mai mulți oameni continuă să participe la activități de învățare organizate de-a lungul vieții adulte. Majoritatea țărilor raportează creșterea în cifre absolute a participării adulților la activități organizate de învățare, chiar dacă procentele pe grupe de vârste și pe profiluri ocupaționale sunt foarte diferite. Cu toate acestea, rata participării actuale în EA este de 8,5% și obiectivul este ca până în 2010 să crească la 12,5% (xxx, 2004, p. 15);

- în educația postsecundară participarea se face mai degrabă pe baza cererii și nevoii individuale, decât pe criteriul vârstei. Dar aceste nevoi sunt mai degrabă legate de profesie (majoritatea participării se datorează dinamicii rapide, neori dramatice din lumea profesiilor – ex. Închiderea minelor – care reclamă învățare pentru noi competențe) și foarte puțin legate doar de dezvoltarea personală;

- al treilea indicator privește oportunitățile pentru și valorizarea educației nonformale. Nu ne putem limita doar la indicatorii participării în educația formală, ci trebuie analizate oportunitățile de educație din viața de zi cu zi, acestea diversificându-se tot timpul, fiind tot mai atractive (ex. un CD cu *Encarta* înlocuiește cursuri de cultură generală), dar și achiziționate și utilizate în proporție încurajatoare.

Dar, pe de altă parte, alții spun că atitudinea față de educația adulților ce continuă să fie subfinanțată în majoritatea țărilor lumii, procentul destul de adultii analfabeți funcțional, chiar și în țările dezvoltate, rigiditatea instituțiilor educaționale față de nevoile adulților (atât a universităților și colegiilor, cât și a celor care practică abordări pedagogice adecvate copiilor, nu adulților) sunt realități discordante cu ideea societății care învață.

M. Young (în Ranson, 1998, pp. 192-199) dezvoltă trei modele de analiză a politicii educaționale, cu accente diferite de la o țară la alta, politică cu impact direct asupra funcționalității societății educaționale:

- *Modelul școlarității* – ce pornește de la premisa participării ridicate în programe formale de educație terțiară, ca trăsătură a societății educaționale. Dar această abordare avantajează ofertanții și diploma pe care o oferă, mai degrabă decât comunitatea pe care afirmă că o deservește. În plus, costurile pentru stat sunt foarte ridicate.

- *Modelul credențialist* – ia în calcul faptul că într-o societate educațională toată lumea ar trebui, pe cât posibil, să fie calificată și să facă dovada acestei calificări, în vederea angajării. Se pot lua în considerare și certifica nu numai calificările formale, ci și competențele dobândite nonformal. Acest model face legătura între calificare și ocupare, în sensul de a actualiza / adapta continuu cunoștințele și competențele la evoluțiile pieței muncii, fiind destul de costisitor pentru angajatori, dar și pentru stat.

- *Modelul accesului* – analiza se focalizează asupra cursantului individual și a oportunităților sale de acces la învățare. Dacă în modelele anterioare era mai ales o condiționare externă pentru învățare (diploma, locul de muncă), în acest model se afirmă că dacă va fi liber să învețe, individul va fi receptiv la oportunitățile de învățare pe care le oferă diferitele contexte, pentru a-și satisface nevoile în acest sens, altele în diferitele momente ale vieții. Limita acestui model este aceea de a supraestima interesul și abilitățile de învățare ale adulților, mai ales ale celor tineri, care au părăsit școala prematur. În plus, deși constituie un pas spre modularizarea ofertei, așa cum a arătat experiența din SUA, a lăsa curriculum-ul în întregime la alegerea cursantului duce la fragmentare și la absența dezvoltării intelectuale, dacă nu există o îndrumare pentru

continuitate în învățare.

Cele mai adecvate pentru ideea diferențierii și flexibilizării ofertelor și a oportunităților de a învăța sunt ultimele două modele; mai precis, o combinație între acestea ar fi de dorit pentru a facilita accesul la învățare continuă.

În consecință, este necesară o politică educațională coerentă care să stimuleze, să susțină și să faciliteze o învățare continuă, să sprijine individul în eforturile sale de a învăța. Fără oportunități și șanse egale de acces la educație pentru fiecare, fără promovarea susținută a ideii necesității de a învăța continuu, pentru a determina conștientizarea acestei necesități, ca și a oportunităților de a o satisface și pentru grupurile marginalizate social (și, de obicei, cu cea mai mare nevoie de a învăța), nu putem mări participarea la educație și învățare, respectiv nu putem promova cu adevărat o cultură a învățării.

Câteva exemple de bune practici din alte țări ar fi, poate, pilduitoare:

– în Irlanda, s-a lansat “Inițiativa de revenire la educație și pregătire” (Back to Training and Education Initiative), prin crearea de oportunități educaționale cu prezență parțială, adresate mai ales adulților cu calificări foarte reduse sau fără calificări, dar și prin oferirea de rute de revenire la școlaritate pentru adulții care doresc să își actualizeze competențele, în linia noilor cerințe sociale și economice. Pentru a susține aceste demersuri, în complementaritate s-au lansat planuri de acțiune privind consilierea adulților și asigurarea egalității de acces și educaționale, alcătuindu-se, totodată, și o bază de date naționale pentru ofertele de educație continuă pentru adulți. În paralel, s-a lansat o campanie promoțională prin televiziunea națională, prin care adulții în diferite contexte de viață povesteau cazurile lor, cu referire la modul în care participarea în educația continuă le-a schimbat viața și cariera profesională. Cele mai de succes povești erau premiate, dar în acest fel se urmărea, de fapt, ca prin povestile semenilor, ceilalți membri ai populației să conștientizeze și situațiile lor reale, cu privire la impactul și puterea învățării continue.

– În Ungaria, în 2004 a fost adoptată Hotărârea de Guvern cu privire la dezvoltarea educației adulților, care cuprindea și planul de acțiune pentru implementarea recomandărilor cuprinse în acest act legislativ. Se stipulau: întărirea parteneriatelor pentru dezvoltarea EA, diversificarea ofertelor de pregătire de tipul celei de-a doua șanse la educație, pentru a determina integrarea și coeziunea socială, dar mai ales pentru dezvoltarea competențelor individuale cheie; găsirea mecanismelor pentru îmbunătățirea accesului la pregătire, dar și pentru întărirea motivației de a învăța, respectiv pentru diversificarea modalităților de a învăța, prin recunoașterea și valorificarea diferitelor parcursuri individuale de învățare. În acest sens, s-a facilitat accesul la internet de la domiciliu, dar un exemplu reușit de promovare a unei culturi a învățării a fost cel cu privire la campania națională pentru promovarea cititului, de asemenea derulată prin televiziune, dar și prin celelalte forme media. A fost din nou premiată cea mai pertinentă apreciere cu privire la romanele maghiare contemporane, dar a fost premiat și cel mai votat roman maghiar contemporan.

– în Norvegia, unde Competence Reform Campaign a fost lansată cu câțiva ani în urmă, Institutul național de educație a adulților, VOX, face studii bianuale pentru a identifica în ce măsură adulții beneficiază de dreptul lor de a avea cunoștințele și experiențele anterioare evaluate și certificate. În barometrul bianual publicat în 2005 s-a încercat listarea competențelor cerute de către angajatori, în urma unui survey pe 1500 de patroni și 2000 de muncitori, împreună cu care au documentat situațiile de învățare la locul de muncă.

– În Slovacia, pentru a promova o cultură a învățării de-a lungul întregii vieți, s-a pornit de la monitorizarea nevoilor educaționale, mai ales în aria EA, după care s-au adoptat noi reguli pentru finanțarea LLL, s-a creat un sistem de calitate și de certificare, dar mai ales s-a conceput un sistem educațional mai deschis, cu posibilități de trecere de la educația formală la cea nonformală și viceversa.

Exemplele ar putea continua, dar doar din cele prezentate anterior putem observa ca elemente comune, pe lângă demersurile de asigurare a cadrului formal, facilitativ, dublarea acestora de inițiative civice, care să atingă câți mai mulți adulți, mai ales pe cei marginalizați, prin cei asemeni lor, dar și existența unui sistem de monitorizare a impactului diverselor inițiative și de adaptare a celor ulterioare la nevoile indentificate.

Elemente ale strategiei naționale privind învățarea de-a lungul întregii vieți

O strategie a învățării de-a lungul întregii vieți ar trebui să includă referiri distincte asupra modalităților de a acționa în diferitele etape ale vieții, începând cu mica copilărie, continuând cu adolescența, tinerețea, vârsta adultă și bătrânețea. În cele ce urmează, ne vom concentra mai ales asupra demersurilor care îi privesc pe adulți, fie ei tineri, de vârstă medie sau bătrâni, iar referirile la perioada de vârstă care se suprapune cu școlaritatea obligatorie vor fi mai mult indirecte sau succinte, deoarece preocupările pentru asigurarea învățării pentru copii sunt mai coerente, mai bine dezvoltate și reprezentate în structurile educaționale existente. Cu toate acestea, nu trebuie să pierdem din vedere că deschiderea pentru a învăța continuu se formează încă din copilărie, când se pun bazele învățării de-a lungul întregii vieți, în sensul că se formează deprinderile fundamentale de a învăța și tehnicile de muncă intelectuală, dar se trezește și curiozitatea pentru cunoaștere și se stimulează motivația de a învăța. Este important, de aceea, să asigurăm accesul la școlaritate pentru toți copiii, dar și la diferite instituții extrașcolare cu rol educațional, să dezvoltăm servicii de consiliere pentru părinți, să extindem și să întărim rețeaua de colaborare între părinți, școală, cluburi și alte instituții cu rol educațional implicit sau explicit (muzee, teatre, centre sportive etc.), să valorificăm și să stimulăm învățarea informală.

Câteva *principii* directoare ar fi necesar de așezat la baza acestei strategii:

- valorificarea învățării informale;
- stimularea învățării autodirijate;
- dezvoltarea competențelor și a motivației de a învăța continuu;
- constituirea de rețele de învățare (ex. colaborarea dintre diferite instituții educaționale, cu diferite servicii care să sprijine învățarea, încurajarea indivizilor de a face parte din diferite rețele care să promoveze explicit sau implicit învățarea etc.); vertical and horizontal networks;
- modularizarea învățării (în sensul proiectării de oferte educaționale punctuale, adaptate diferitelor interese de învățare, care să poată fi ușor combinate, flexibile);

- ghidarea, consilierea cu privire la posibilitățile și modalitățile de învățare;
- constituirea unei culturi a învățării; promovarea și popularizarea învățării, a posibilităților de a învăța, a beneficiilor învățării;
- oferirea unui acces echitabil la învățare tuturor (“Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany”, 2004, p. 5).

Aceste principii de acțiune este necesar să fie urmate, cu specificitatea de rigoare, pentru fiecare etapă de vârstă.

De asemenea, este necesar ca strategia națională privind LLL să se încadreze în contextul mai larg, internațional, global, să fie în concordanță cu direcțiile de acțiune stipulate în documentele de politică educațională elaborate la nivelul Comisiei Europene, respectiv al OECD.

În plus, pe lângă filosofia educațională pe care se fundamentează o asemenea strategie națională, concretizată în obiectivele urmărite și principiile de acțiune, direcțiile de urmat, este necesară, pentru implementarea ei articulată și evaluarea eficienței, a efectelor și impactului aplicării acesteia asupra populației, și menționarea direcțiilor de acțiune, a mecanismelor de finanțare, a măsurilor de adoptat, de către cine și cu ce responsabilități (cu alte cuvinte, de evidențiat actorii direcți și indirecti, instituțiile implicate), a organismelor de coordonare, monitorizare și evaluare.

Pe lângă aceste considerente de ordin mai general, vor fi punctate câteva direcții mai concrete de acțiune, fără pretenții de exhaustivitate, doar ca idei, aspecte de avut în vedere, multe dintre ele derivate în mod logic din elementele de îmbunătățit, respectiv din exemplele de bune practici anterior evidențiate pentru realizarea unei culturi a învățării de-a lungul întregii vieți:

- Pașaport de competențe; bazat pe o politică articulată a certificatelor de calificare și de competențe, comparabilă cu cadrul european al calificărilor, dar și dezvoltarea mecanismelor complementare de recunoaștere, valorificare și validare a competențelor dobândite în contexte non- și in-formale;
- În strânsă legătură cu punctul anterior, dezvoltarea unor rute flexibile și personalizate de învățare și carieră, prin furnizarea de servicii integrate de informare, orientare și consiliere, evaluare și validare de competențe, prin crearea unei oferte mai largi de pregătire, atât în educația inițială secundară, postsecundară și terțiară, cât și în centrele pentru adulți;
- Asigurarea coerenței între diferitele niveluri de școlaritate, asigurarea unui referențial pentru diferitele oferte educaționale, în baza sistemului național de calificări;
- Portal național pentru informații și date;
- Managementul calității (dezvoltare și asigurare a calității în educație) ofertelor de informare și de formare, de sprijin;
- Modularizarea diferitelor oferte;
- Inovări în câmpul predării, pregătirii și învățării; integrarea mai articulată a noilor medii de învățare în oferta educațională prezențială. Este de avut în vedere că în țările care au aplicat cu succes astfel de demersuri (v. subcapitolul următor), s-a început cu dezvoltarea resurselor umane din educație;
- Îmbunătățirea accesului și participării la activități de învățare a grupurilor și persoanelor vulnerabile, dezavantajate fizic și social;
- Promovarea conceptului regiunilor de învățare; stimularea parteneriatelor și a cooperării între instituții educaționale, întreprinderi, alți actori sociali și instituții, pentru a pune laolaltă facilitățile pentru învățare; crearea de parteneriate orientate spre practică între instituțiile educaționale și lumea muncii (patronate), dar și pentru adaptarea ofertelor educaționale la cerințele lumii muncii și ale comunităților locale și regionale, dublate de încurajarea mobilității ocupaționale, sociale, pentru învățare la nivel intraregional;
- Antreprenoriatul: nu o disciplină separată de studiu, ci o living culture, prin: încorporarea modelelor de rol, pregătirea profesorilor în acest spirit, apelul la evaluatori externi, dar și mentori din lumea muncii cu background antreprenorial etc.;
- Promovarea valorilor, precum: libertatea de exprimare, egalitate, toleranță și democrație; ca și a unor trăsături necesare tinerilor, precum: inițiativă, curaj, entuziasm, dorința de a învăța ceva nou.
- Realizarea unei *mai bune educații*, prin asigurarea de: calificări și competențe transversale, flexibilitate, inovație, libertate de alegere și management orientat spre rezultate.
- Activități de popularizare a învățării (campanii educaționale), de diseminare prin media a poveștilor de succes prin învățare, încurajarea dialogului și a cooperării transgeneraționale.

Sunt idei absolut necesar de introdus în strategia națională de LLL, multe altele, la fel de valoroase fiind de explorat. Modelele alăturate arată cum pot funcționa integrat și eficient, cu ce efecte.

Exemple de bune practici: Suedia și Norvegia

În anul 1996 a fost lansată “Inițiativa de educare a adulților” (Adult Education Initiative – AEI) în Suedia, iar în anul următor a fost lansată “Reforma competențelor” (Competence Reform – CR) în Norvegia, în contextul unor reforme educaționale mai ample, dar și ca expresie de reacție/ de ajustare a politicilor educaționale din aceste țări la tendințele globale de afirmare a învățării de-a lungul întregii vieți. Oricum, ambele reforme au demarat și ca reacție la o creștere dramatică a șomajului (ex. de la 1.6% în 1990, la 8.2% în 1993, în Suedia), dar și la afirmarea nevoilor de forță de muncă mai calificată, în contextul digitalizării, dar și al dezvoltării economiei bazate pe cunoaștere.

Dacă în Suedia a intervenit guvernul pentru a stopa fenomenul amintit, în Norvegia, inițiativa pentru această reformă a pornit dinspre sindicate și patronate, pentru a actualiza și dezvolta competențele angajaților. Ambele reforme au punctat ca imperativă nevoia de a dezvolta competențele, pentru indivizi, companii și națiune, au pus în centrul lor nevoile, interesele și cerințele individului, gândind planificarea ofertelor educaționale pentru a oferi soluții educaționale structurale și funcționale accesibile ca timp, spațiu, conținut. La nivel macro, ambele vizau îmbunătățirea abilităților națiunilor respective de a concura în economia globală, prin ridicarea nivelului general de educație, printr-o forță de muncă mai înalt calificată (chiar și cea neangajată).

AEI s-a axat pe trei piloni de intervenție: educarea tinerilor (mai ales încurajarea pentru finalizarea studiilor și

asigurarea unei baze mai bune pentru LLL), promovarea EA și a pregătirii adulților, LLL pentru toți. CR afirmă necesitatea ca educația pentru adulți să pornească de la competențele existente (evaluate și documentate), dar și să asigure o mai bună legătură cu specificul muncii.

Pentru implementare, AEI a recurs la politica descentralizării (deci dezvoltarea de structuri la nivel local, asigurându-se finanțare pentru aprox. 100.000 de locuri de studiu pe an), a managementului prin obiective și rezultate. În Norvegia, s-a apelat la finanțarea pe bază de proiecte (peste 600, în 4 ani) aplicate de întreprinderi, municipalități, asociații profesionale etc., care au demonstrat relevanța pregătirii (inclusiv ca o a doua șansă) propuse cu lumea muncii (adică evidențierea corespondenței între competențele pe care le formau și planul de acțiune al întreprinderii, de exemplu), dar și gradul de acoperire (parteneriatul extins al aplicanților). Se concretiza în acest fel conceptul de LLL promovat de documentul OECD, *Lifelong Learning for All* (1996), ce promova învățarea în muncă și munca în învățare. S-a mers pe ideea unui management centralizat în implementarea CR, sub coordonarea ministerului educației și a VOX, responsabil cu programul de dezvoltare a competențelor. Privită concludiv, CR a pus un mai mare accent pe învățarea la locul de muncă, pe implicarea actorilor sociali în dezvoltarea competențelor, a contribuit la dezvoltarea unui sistem de documentare a învățării nonformale (sistem ce a fost baza de inspirație pentru extinderea conceptului APEL prin CEDEFOP și la nivel european), dar și la revitalizarea ideii capitalului uman.

Sunt necesare cercetări mai sistematice pentru a evidenția impactul celor două reforme. Cert este că prin AEI s-a redresat în foarte scurt timp fenomenul șomajului, iar acum Suedia este țara cu cea mai mare rată de participare a adulților la educație din Europa. Prin AEI s-a dezvoltat și infrastructura de educare a adulților la nivel local, s-a contribuit la knowledge building, dar, totodată, s-a reintrodus EA în aria politicii publice cu privire la educație.

Bibliografie

- Field, J. (2000), *Lifelong learning and the new educational order*, Trentham Books, Sterling.
- Miclea, M. (2005), *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, MECD, București.
- Mihăilescu, Al. (2005), *Implementing the "Education and training 2010" Work Programme – 2005*. Ranson, S. (coord) (1998), *Inside the learning society*, Cassell, Londra.
- Rubenson, K. (2001), *The Swedish Adult Education Initiative – From Recurrent Education to LLL*, în: D. Aspin et al. (eds.), *International Handbook of LLL*, Kluwer Psh, Sydney.
- Sava, S. (2001), "Compatibilizări terminologice", în: P. Federighi, S. Sava (coord.), *Glosar de termeni- cheie în educația adulților din Europa*, Ed. Mirton, Timișoara.
- Sava, S. (2005), "Rolul și importanța educației adulților în societatea actuală", în: S. Sava, D. Ungureanu (coord.), *Introducere în educația adulților*, Ed. Mirton, Timișoara.
- Tosse, S. (2005), *Reforms and policy – a comparative view on the Adult Education Initiative (Sweden) and the Competence Reform (Norway)*, paper to the Nordic Conference on Adult Education, 13-14 May 2005, Turku.
- *** (2004), *Skills for Life as the Key to Lifelong Learning; towards achieving the Lisbon Strategy*, The European Civil Society Platform on Lifelong Learning, Brussels.
- *** (2004), *Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany*, Federal Ministry of Education, Bonn.
- *** (2005), *Dezvoltarea resurselor umane, creșterea gradului de ocupare și combaterea excluziunii sociale*, Strategia de acțiune pentru perioada 2007-2013, Guvernul României.
- *** *Progress Report Romania*, European Commission – Coord. of Lifelong Learning Policies.

Documente europene: Agenda Lisabona revizuită, Liniile directoare integrate pentru dezvoltare și ocupare 2005-2008, Liniile Directoare Strategice Comunitare în domeniul politicii de coeziune, pentru creștere și ocupare 2007-2013, Agenda Europeană pentru Antreprenoriat etc.