

Nikola Mijanović¹
Univerzitet u Nikšiću, Crna Gora

Cjeloživotno učenje i tržište rada

Apstrakt: Koncepciju cjeloživotnog učenja, kao relativno specifičnu pedagoško-andragošku doktrinu, bezrezervno podržavaju društva koja pretenduju da uče, mijenjaju se, demokratizuju i slijede razvojne tendencije najprestižnijeg dijela svijeta. Riječ je o svojevrsnoj filozofiji kontinuiranog učenja, budući da implicira sve vidove, stupnjeve, oblike, vrste i forme obrazovanja, nudeći jednaka prava na sticanje znanja, vještina i iskustava djeci, omladini i odraslima. Njenu afirmaciju u pedagoško-andragoškoj teoriji i praksi snažno podržavaju gotovo nevjerovatna naučno-tehnološka, ekonomska, socijalna, kulturna i druga dostignuća. Savremena, na naučnim principima uspostavljena organizacija i tehnologija rada više od ljudskog potencijala ne traži samo novo znanje i vještine već i različite vrste sposobnosti, drugačiji način mišljenja, kreativnosti i samostalnosti prilikom donošenja ključnih poslovnih i životnih odluka. Zato se sve više traže kadrovi sa konjunktivnim znanjima, profesionalnim i socijalnim vještinama, demokratskim i šire prihvaćenim sistemima vrijednosti, koje predstavljaju etalone, odnosno regulirajuće mehanizme na sve zahtjevnijem tržištu rada. Shodno toj logici, osnovano je tvrditi da je koncepcija cjeloživotnog učenja nužan uslov i generator dostizanja visokog životnog standarda, privrednog rasta, efikasnog sistema socijalne zaštite i usvajanja visokog sistema ljudskih prava i sloboda. Izvjesnim se čini da je primarni cilj obrazovanja tog tipa fokusiran na permanentno sticanje novih, te inoviranje, produbljiivanje i aktualiziranje postojećih znanja, vještina, profesionalno-stručnih i građanskih kompetencija, imanentnih modernom društvu, čovjeku i tržištu rada. Analizirajući misiju cjeloživotnog učenja i obrazovanja u razvijenom društvu, s jedne strane, i tržište rada, s druge strane, shvatili smo da su ta dva fenomena međuzavisna. Pojednostavljena suština tog odnosa zrcali se u tome što konkretna koncepcija cjeloživotnog učenja i obrazovanja generiše određene profile stručnjaka, dok tržište rada na tu objektivno datu ponudu odgovara svrsishodnom tražnjom.

Ključne reči: cjeloživotno učenje, znanje, ljudski potencijali, tržište rada.

¹ Dr Nikola Mijanović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nikšiću, Crna Gora (nikolam@ac.me).

Uvod

Početak sedamdesetih godina minulog vijeka, pod uticajem sve intenzivnijeg naučno-tehnološkog, ekonomskog i kulturnog razvoja društva, započinju ozbiljne kritike škole i sveukupnog institucionalnog obrazovanja. Te kritike su kulminirale krizom obrazovanja, nastalom zbog njegove zatvorenosti, stereotipnosti i nespремnosti da omladini i odraslim ponudi kvalitetna znanja i vještine, potrebne za efikasno obavljanje sve složenijih profesionalno-stručnih zadataka i funkcija. Shvatajući ozbiljnost tog problema, UNESCO-va Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja predložila je svojim članicama novu filozofiju, odnosno koncepciju cjeloživotnog učenja i obrazovanja, kao osnovu za sprovođenje svrsishodnih reformi u sferi obrazovanja (Pastuović, 1999). U vezi s tim, definisan je i usvojen niz preporuka s pretenzijom da se svakom pojedincu obezbijede neophodni uslovi za cjeloživotno učenje i obrazovanje, na čijim bi se ishodištima u dohledno vrijeme afirmisala filozofija o inaugurisanju društva znanja. Shodno tim opredjeljenjima, glavnu strategiju razvoja obrazovanja po mjeri i potrebama naprednog društva (Durkheim, 1996) trebalo bi zasnivati na koncepciji cjeloživotnog učenja.

Na tim premisama utemeljeno obrazovanje, nešto kasnije, rezultirala su neslućenom ekspanzijom informacione i komunikacione tehnologije, čija su dostignuća omogućila generisanje i diseminaciju novih stručnih i naučnih informacija. Generacijski sticana i akumulirana ljudska znanja i iskustva efikasno se ovaploćuju u kreiranju savremenih tehnologija, čija funkcionalna primjena doprinosi stvaranju nove ekonomije znanja. Stoga znanje postaje ključni ekonomski resurs, a ekonomija znanja najsnažniji pokretač reforme obrazovnog sistema u cjelini. U novonastalim uslovima, obrazovanje se više ne diferencira po uzrastu – dostupno je svim korisnicima i prilagođeno njihovim individualnim potrebama, bez obzira na godine života, socijalne i mnoge druge razlike. Ako je nova ekonomija konstituisana na intelektualnim i tehničko-tehnološkim pretpostavkama, onda je prirodno shvatiti da njenu okosnicu čini znanje kao fundamentalni resurs i generator razvoja (Dragičević, 1996). Međutim, znanje samo po sebi ne predstavlja ozbiljniju vrijednost. Ono poprma nesporna vrjednosna obilježja tek onda kada se neposredno koristi za stvaranje novih vrijednosti, odnosno racionalnijeg obavljanja privredne, uslužne i svake druge društveno korisne djelatnosti. Zato bismo mogli reći da znanje i njegova svrsishodna primjena u praksi predstavljaju najefikasniji pokretač, instrument i nosilac tehničko-tehnološkog, privrednog, kulturnog, socijalnog i svakog drugog civilizacijskog razvoja.

Evidentno je da bezobzirna konkurencija i odnosi na tržištu rada i kapitala, između ostalog, postavljaju sve veće i zahtjevnije standarde za obrazovanjem

i profesionalno-stručnom kompetentnošću radnika. U novostvorenim uslovima kvalitetno stečeno obrazovanje i znanje predstavljaju neprocjenjiv kapital savremenog društva i ključni faktor ekonomskog razvoja. Riječ je o takvom privrednom, poslovnom i socijalnom ambijentu u kome objektivno uspostavljeno tržište rada zahtijeva kvalitetno obrazovanog čovjeka, spremnog i sposobnog za profesionalno i efikasno obavljanje sve složenijih radnih zadataka, kontinuirano učenje, prilagođavanje, napredovanje i mijenjanje, shodno zahtjevima društva koje se demokratizuje i razvija.

Nastanak, pojam i suština cjeloživotnog učenja

Začetnikom ideje o cjeloživotnom učenju smatra se kineski filozof i socijalni reformator Konfučije (Confucius) koji je vjerovao da je smisao ljudskog života u stalnom učenju i novom saznavanju. Tu njegovu maksimu shvatili su i podržavali starogrčki filozofi Platon i Aristotel. Ovaj prvi je već tada bio svjestan da obrazovanje treba da traje u kontinuitetu od „malih nogu do kraja života”. Uvažavajući taj stav, poznati utopisti T. Mor i T. Campanella projektovali su svoje „idealne” države, odnosno sisteme obrazovanja na idejama cjeloživotnog učenja. Znatno ozbiljnije i suptilnije tu ideju je razrađivao eminentni češki pedagog i didaktičar J. A. Komenski. U tom smislu, nešto kasnije, pridružuju mu se znameniti mislioci i humanisti tog vremena: R. Owen, C. Fourier, E. Cabet i dr. Bez obzira na to što su to bile veoma progresivne, pa i revolucionarne ideje, one su nerijetko sarkastično ismijavane i ignorisane od tadašnje vlastele, budući da za njihovu primjenu u pedagoško-andragoškoj praksi nisu postojale elementarne društveno-ekonomske, kulturne i druge pretpostavke (Potkonjak i Šimleša, 1989).

Ove ideje su tavorile na marginama prosvjetne prakse sve dok nije započela masovna proizvodnja industrijskog tipa, koja nije uslovala samo ozbiljne promjene u sredstvima, predmetima i organizaciji rada, već je iz osnove izmijenila način života čovjeka građanske provenijencije. Pod tim uticajem uslijedile su ozbiljne reforme obrazovanja, koje je sve teže pratilo aktuelne tendencije tehničko-tehnološkog, ekonomskog, privrednog i kulturnog razvoja društva. Zato su najradikalnije reforme vaspitno-obrazovnih sistema sprovedene u tehničko-tehnološki i ekonomski najmoćnijim zemljama svijeta. No, i to se pokazalo nedostatnim, jer je ekspanzionalni rast novih stručnih i naučnih informacija sve ubrzanije potiskivao i obezvrjeđivao postojeća znanja i vještine. Svjesni te činjenice, kompetentni kreatori obrazovne politike iz najrazvijenijeg dijela svijeta, insistirali su na svrsishodnom definisanju, konkretizaciji i operacionalizaciji koncepcije o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Ima indicija da je od presudnog značaja

„u tom procesu bio sastanak Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih...” (Pastuović, 1999, str. 35), održan 1965. godine. Poslije toga, prosvjetni i drugi stručnjaci, pod pritiskom bespoštedne kritike i osporavanja postojećih obrazovnih institucija i školskog sistema u cjelini, počinju ozbiljnije da proučavaju koncepciju, funkciju i efekte cjeloživotnog učenja. Na tim premisama devedestih godina prošlog vijeka definisana je strategija koje je omogućila da se u najrazvijenijim evropskim državama koncepcija cjeloživotnog učenja uvede u pedagošku praksu. Bio je to zapravo očajnički pokušaj kompetentnih stručnjaka, odnosno odgovor na aktuelnu ekonomsku krizu i zabrinjavajući porast nezaposlenosti (Žiljak, 2005). Zbog toga su, u posljednje dvije-tri decenije, posebnu pažnju cjeloživotnom učenju posvetile najmeritornije međunarodne organizacije za vođenje prosvjetne politike (UNESCO, OECD, ILO, Vijeće Evrope, Evropska komisija). U vezi s tim, one su donijele i preporučile niz deklaracija i dokumenata, na primjer: Memorandum Evropske komisije o cjeloživotnom učenju, Akcioni plan za obrazovanje odraslih, Nikada nije prekasno za učenje, Stvaranje jedinstvenog evropskog prostora cjeloživotnog učenja i sl. Na tim osnovama Evropska unija je definisala svoju politiku o prihvatanju i podržavanju koncepcije cjeloživotnog učenja i obznanila je u Lisabonskoj strategiji 2000. godine (European Council, 2000). U tom dokumentu posebno su apostrofirane i elaborirane sintagme: „društvo znanja”, „društvo koje uči”, „ekonomija utemeljena na znanju”, „cjeloživotno učenje”, „integracija obrazovnih politika” itd.

Prethodno je, na izvjestan način, već rečeno da ideja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju nije nova, naprotiv, ona baštini drevnu i turbulentnu prošlost. Zato se vjerovatno za deskripciju njenog smisla i suštine, u izvorima na našem i stranim jezicima, koriste različite sintagme, npr.: „cjeloživotno učenje”, „doživotno učenje”, „učenje do kraja života”, „kontinuirano učenje”, „permanentno obrazovanje/učenje” i sl. Uz sve to, nerijetko se u dostupnim publikacijama, prilikom elaboriranja te problematike, umjesto termina učenja, koristi obrazovanje, čime se stručna i laička javnost dodatno zbunjuje i ostavlja u nedoumicama – o čemu je tu zapravo riječ. Nesporno je da se danas najčešće upotrebljavaju sintagme „cjeloživotno učenje” i „cjeloživotno obrazovanje”. Mnogi ih smatraju sinonimima, mada to one, prema našem mišljenju, nisu niti mogu bez ostatka biti. Ovo tim prije ako prihvatimo činjenicu da se pod pojmom i suštinom „cjeloživotnog učenja” (*lifelong learning*) podrazumijeva sveukupnost formalnog, neformalnog i informalnog učenja i permanentnog angažovanja pojedinca tokom života na sticanju novih znanja, vještina i kompetencija, te obogaćivanju postojećih znanja, iz opštih, profesionalno-stručnih, građanskih, kulturnih i drugih sfera savremene civilizacije (Rezolucija o cjeloživotnom učenju, Vijeće EU, 2002). Ta koncepcija implicira i prožima različite nivoe, oblike i forme učenja u svim periodi-

ma ljudskog bitisanja. To je proces koji traje, ne samo do trenutka okončanja formalnog obrazovanja, bilo srednjoškolskog ili fakultetskog, već tokom cijelog života (Despotović, 2016). Filozofija cjeloživotnog učenja ogleda se u jedinstvu učenja, obrazovanja, rada i života, a podrazumijeva konstituisanje integrisanog obrazovnog sistema, čiji će strukturni elementi funkcionalno doprinostiti „harmonizaciji svojeg djelovanja u odnosu na okruženje i u odnosu na osobe koje se obrazuju” (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016, str. 10). Izvjesno je da se danas mora učiti tokom cijelog života, ali se cijelog života ne može ići u školu, stoga se učenje ne odvija samo u školi, već u svim drugim uslovima, destinacijama i situacijama. Prema tome, cjelishodnom implementacijom koncepcije o cjeloživotnom učenju u savremenu pedagoško-andragošku praksu, obezbjeđuju se fundamentalne pretpostavke da se sve veći kvantum obrazovanja i znanja stiče izvan formalnih vaspitno-obrazovnih institucija – na radnom mjestu i izvan njega, u porodici, neformalnim ustanovama, posredstvom sredstava masovne komunikacije i sl. U okviru formalnog obrazovanja najčešće se pojedinac kako-tako priprema za prvo zanimanje, dok mu raznovrsni oblici neformalnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja omogućuju opstanak i aktivnu participaciju na sve zahtjevnijem tržištu rada. Cjeloživotno učenje je u funkciji povećanja znanja i sticanja dragocjenih vještina, koje su čovjeku potrebne za obavljanje različitih uloga, te u poboljšanju kvaliteta života, doprinoseći njegovom efikasnijem uključivanju u sfere aktivnog građanstva i demokratskog društvenog sudjelovanja. To je proces permanentne profesionalne i duhovne nadgradnje i obogaćivanja znanja stečenih formalnim obrazovanjem, odnosno institucionalnim školovanjem (Žiga, 2003). Zato je, čini se, osnovano tvrditi da je učenje znatno širi pojam od obrazovanja, tim prije ako imamo u vidu činjenicu da se u osnovi pojma *obrazovanje* nalazi proces organizovanog i uglavnom institucionalnog učenja, odnosno sistematskog sticanja znanja, vještina i navika. Ono je normativno, ciljno, programski i instruktivno determinisano. Obrazovanje je unaprijed planiran, usmjeravan i kontrolisan proces sticanja znanja i vještina, te razvoja psihofizičkih potencijala pojedinca. To je zapravo pedagoški vođen, intencionalan i društveno kontrolisan vid sticanja sertifikata, diplome, stručne kvalifikacije, odnosno profesionalne kompetencije.

Za razliku od obrazovanja, *cjeloživotno učenje* ne mora biti normativno i ciljno determinisano, ono se odvija stalno i svuda, bez obzira na status i životno doba subjekta koji u tom procesu planski ili spontano participira. Riječ je zapravo o kontinuiranom procesu usvajanja i unapređivanja znanja i vještina, odnosno razvoja svih potencijala individue. Mada cjeloživotno učenje ima esencijalnu funkciju u procesu obrazovanja odraslih, njegova se koncepcija i misija „ne može svesti na obrazovanje odraslih što se ponekad čini” (Pastuović, 1999, str. 35). Prema tome, koncepcija cjeloživotnog učenja ima dvije prepoznatljive dimenzije

– vremensku i prostornu. Prva implicira učenje i sticanje znanja od rođenja do kraja života, a druga podrazumijeva učenje na svakom mjestu, u svim uslovima, institucionalno i vaninstitucionalno, organizovano i spontano, u realnom i virtualnom okruženju, u radnom i slobodnom vremenu.

Cjeloživotno učenje u zapadnobalkanskom kontekstu

Sintagma Zapadni Balkan postala je opšteprihvaćen sinonim za zemlje jugoistočne Evrope (Hrvatsku, Srbiju, Bosnu i Hercegovinu, Crnu Goru, Makedoniju i Albaniju). Prvih pet zemalja, nastalih poslije raspada Jugoslavije, baštine zajedničko istorijsko nasljeđe i visok stepen socijalne, ekonomske i kulturne sličnosti, mada ih istovremeno karakterišu izvjesne različitosti. Hrvatska je već postala članica Evropske unije, a ostale ozbiljno pretenduju da joj se, u doglednoj budućnosti, pridruže. Imajući to u vidu, apostrofiraćemo neke njihove zajedničke tendencije i pretpostavke od relevantnog značaja za razvoj i afirmaciju koncepcije cjeloživotnog učenja.

Ovaj region je karakterističan po veoma skromnom demografskom potencijalu, budući da u ukupnom stanovništvu Evropske unije participira samo sa oko tri posto njenih žitelja². Međutim, nije ključni problem u gotovo simboličnom učešću zapadnobalkanskog stanovništva u sveukupnoj evropskoj populaciji već u naglašenoj tendenciji rasta, izuzimajući region Kosova, starijih stanovnika od 65 godina, uz istovremeno kontinuirano opadanje onih ispod 15 godina života na tom prostoru. Drugim riječima, udio stanovništva preko 65 godina ima trend kontinuiranog rasta i, zavisno od zemlje, kreće se između 13% i 18%. To je, čini se, dovoljan argument za tvrdnju da će se ovaj region uskoro susresti sa previše starom strukturom stanovništva, slabim prirodnim priraštajem i nepovoljnom starosnom strukturom zaposlenih, uključujući i one koji traže zaposlenje na tržištu rada.

U tehničko-tehnološkom i ekonomskom smislu Zapadni Balkan značajno zaostaje za Evropskom unijom. Koliki je taj zaostatak, teško je reći budući da se on mjeri i iskazuje različitim parametrima, ali je činjenica da na ovom prostoru gotovo i nema ozbiljnijih tehnoloških inovacija. Zato je, nažalost, prepoznatljiv na međunarodnom tržištu po zastarjelim i uglavnom nekonkurentnim tehnologijama stranog porijekla. Ako je to tačno, onda nije ni čudno što je naš bruto proizvod po glavi stanovnika ispod 40% evropskog prosjeka. Prirodno je da je posljedica prevelike zaduženosti svake države – članice zapadnobalkanskog regi-

² Svi statistički podaci korišćeni u ovom radu potiču iz *Eurostat*-a, dostupno na: <http://ec.europa.eu/eurostat>, i CIA, dostupno na: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/>.

ona visok procenat nezaposlenosti radno sposobnog stanovništva. Istina, u tom smislu, nije sjajno stanje ni u mnogim članicama Evropske unije. Prosječna stopa nezaposlenosti na nivou EU nešto je viša od 10%, dok se u zemljama Zapadnog Balkana kreće od 19% do 43%. Upravo zbog toga, Evropska strategija do 2020. godine upozorava na potrebu mudrog, ali i realnog planiranja i podržavanja lokalnog i globalnog ekonomskog razvoja, utemeljenog na kvalitetnom znanju i inovacijama. Ekonomski, privredni i socijalni razvoj, između ostalog, uslovljeni su funkcionalnim znanjem, vještinama i sposobnostima ljudskog potencijala, od čega zavisi njihovo aktivno učešće na tržištu rada. Procjenjuje se da su nekvalifikovani ljudi i oni sa nižim kvalifikacijama opterećeni čak trostruko većim rizikom da u dogleđnoj budućnosti neće uspjeti da pronađu zaposlenje, u odnosu na one sa višim i visokim kvalifikacijama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). To je surova poruka svakoj starijoj, skromnije obrazovanoj osobi koja danas, iz bilo kog razloga, izgubi posao da će najvjerovatnije do kraja života ostati nezaposlena i postati zapravo socijalni slučaj (Gidens, 2009).

Nizak nacionalni bruto proizvod, visoka spoljna zaduženost, negativna stopa privrednog rasta, zajedno s visokim procentom nezaposlenih, kulminirali su opštim siromaštvom stanovništva ovog regiona. Za razliku od prosječne stope (9,5%) stanovništva koje ispod granice siromaštva živi u EU, taj procenat se u našem regionu kreće 9% – 30%.³ Ima indicija da je to siromaštvo u zapadnobalkanskom regionu izazvano tzv. tranzicijom, odnosno njenim predugim i bolnim trajanjem. Poslije političkih, nastupile su ekonomske, privredne, socijalne i druge transformacije, koje su uslovile reforme i prestrujavanje njihovih vaspitno-obrazovnih sistema. Te prosvjetne reforme, po pravilu, kasne korak-dva iza onih koje se sprovode u svim drugim sektorima. Usljed toga, sve više se širi jaz između znanja i vještina koja traže poslodavci i onih koja nude srednje stručno i visokoškolsko obrazovanje (Babić, Matković i Šošić, 2006). Taj izuzetno ozbiljan problem dodatno dramatičnije stihijska upisna politika u oblasti srednjeg i univerzitetskog obrazovanja, te visok procenat mladih koji napuštaju obrazovanje bez ikakve kvalifikacije, što skupa povećava nesklad između ponude i tražnje na tržištu rada.

Imajući to u vidu, zaista je nerealno očekivati da će formalno i institucionalno obrazovanje u kratkom vremenskom intervalu uspjeti da se prestrukturiraju i zadovolje potrebe aktuelnog tržišta rada. Ukoliko se na taj problem pravovremeno ne odgovori adekvatnom i fleksibilno postavljenom obrazovnom politikom i efikasnim mjerama profilisanja, proširivanja i obogaćivanja znanja i vještina postojećeg i kadrovskog potencijala u pripremi, kao ključnog preduslova

³ Napomena: Zbog metodološke neujednačenosti korišćenih baza, u ovom radu navedene statističke podatke treba posmatrati kao indikatore koji ukazuju na izvjesne tendencije, a ne kao sasvim tačne i pouzdane pokazatelje.

efikasnijeg zapošljavanja, ovaj region će sve više zaostajati za razvijenim zemljama Evropske unije.

Na osnovu tih i sličnih pokazatelja, nije teško zaključiti da je zapadnobalkanski region u ozbiljnoj ekonomskoj, privrednoj i socijalnoj krizi, koja se veoma negativno odražava na stabilnost i funkcionisanje tržišta rada. Međutim, visoka stopa nezaposlenog radno sposobnog stanovništva i naglašeno siromaštvo nisu uslovljeni samo (Despotović, 2007) ekonomskom inferiornošću već i neravnomjernom distribucijom sposobnosti, znanja i vještina, odnosno neujednačenom dostupnošću obrazovanja svim žiteljima ovog regiona. Taj se problem može donekle amortizovati samo osmišljenom i u praksi bezrezervno podržavanom koncepcijom cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Zato na takvoj obrazovnoj politici insistiraju sve međunarodne organizacije, njihova tijela i komisije od Lisabonske deklaracije 2000. godine pa nadalje. One zagovaraju i eksplicitno promovišu cjeloživotno učenje kao fundamentalnu filozofiju konstituisanja, funkcionisanja, mijenjanja i razvoja demokratskog društva. Stoga, cjeloživotno učenje i obrazovanje moraju biti u fokusu interesovanja savremenog čovjeka jer će samo pod tim uslovima ono uvijek igrati aktivnu ulogu ne samo na tržištu rada već i u procesu razvoja njegove sveukupne civilizacije.

Demografska kretanja i tržište rada

Zapadnobalkanski region prepoznatljiv je, izuzev Albanije i Kosova, po sve ubrzanijoj migraciji i depopulaciji stanovništva. Ta dva procesa, od devedesetih godina minulog vijeka do danas, korespondiraju s aktuelnim demografskim kretanjima evidentiranim u Evropskoj uniji. Svaki od njih pojedinačno na svoj način, ali i u zajedničkoj interakciji, nepovoljno utiču na razvoj i funkcionisanje obrazovnih sistema, odnosno efikasno i pravovremeno regrutovanje ljudskog potencijala nepochodno za razvoj privrede i društva u cjelini. Drugim riječima, poodavno je na sceni tendencija smanjivanja ukupnog broja stanovnika, uslovljena prirodnom depopulacijom (više umrlih nego rođenih), s jedne strane, i negativni migracioni skor (više odseljenika nego doseljenika), s druge strane. Na tom prostoru iseljavanje je višedecenijski proces, s tim što je on znatno intenziviran posljednjih godina, usljed krize i porasta nezaposlenosti, naročito mladih visokoobrazovanih ljudi.

U vezi s tim, upozoravamo da su migracioni procesi sa zapadnobalkanskog prostora bili aktuelni tokom čitavog dvadesetog vijeka. Tragajući za sigurnijom budućnošću, ljudi su odlazili u evropske i druge privredno razvijenije zemlje, ali je taj trend dobio zabrinjavajuće razmjere u posljednje dvije-tri decenije. Analizirajući istorijsku retrospektivu migracionih kretanja stanovništva u posljednjem

stogodišnjem ciklusu, shvatili smo da je ona bila uslovljena različitim uzrocima, motivima i potrebama. Apostrofiraćemo samo one najznačajnije, na primjer: relativno visok procenat emigracije najsiromašnijeg stanovništva zabilježen je dvadesetih godina prošlog vijeka. Drugi talas siromašnih, slabo obrazovanih i nepismenih uslijedio je deceniju kasnije, kao očajnički pokušaj migranata da prežive veliku svjetsku ekonomsku krizu. Poslije toga, evidentirana je ozbiljnija emigracija iz političkih razloga krajem i neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata. Migracione turbulencije su nastavljene sredinom šezdesetih godina iz ekonomskih razloga, šire na ovom prostoru poznate pod sintagmom „gastarbajteri” (radnici na privremenom radu u inostranstvu). Takav status su imali uglavnom skromno obrazovani, a radno sposobni migranti (Gábrity Molnár, 2006). Značajno je naglasiti da je migraciona stopa kontinuirano rasla od početka sedamdesetih godina prošlog vijeka. Komparirajući broj migranata iz 1971. godine, sa prostora bivše nam zajedničke države, s onim koji je evidentiran 1991. godine, utvrđen je trend rasta u tom intervalu za čak 51,1% (Gredelj, 2006). Nadalje, migrantski egzodus je dodatno intenziviran tokom raspada bivše Jugoslavije, podstaknut političkim, ekonomskim, bezbjednosnim i ko zna kojim sve ne drugim motivima. Bez obzira na to što su neki razlozi za migraciju iz tog vremena nestali, nadajmo se u nepovratnu prošlost, nažalost, taj trend se i dalje nastavlja nesmanjenim intenzitetom. Razlika je samo u tome što su nekada s ovog prostora odlazili najsiromašniji, nepismeni ili polupismeni ljudi, a danas odlaze najobrazovaniji, najспособniji, sa zavidnim profesionalno-stručnim kompetencijama i u najproduktivnijim godinama života. Prema nekim saznanjima, čak 75% migranata sa našeg prostora mlađi su od 45 godina (Marjanović, 2002). Zato ne vjerujemo da će se lako zaustaviti ne tako skoro započeti egzodus najstručnijih kadrova, izazvan ekonomskim i socijalnim siromaštvom. Usljed toga nastaju regionalno nemjerljivi i više nego pogubni gubici, sa dalekosežnim reperkusijama po njegov sveukupni razvoj. Već sada su vidljive nesagledive posljedice izazvane deficitom kvalitetno obrazovanih i sposobnih kadrova, koje rezultiraju stagnacijom naučno-tehnološkog razvoja, opadanjem produktivnosti rada, smanjenjem privredne konkurentnosti na tržištu, padom nacionalnog bruto proizvoda i skromnom stopom akumuliranog kapitala potrebnog za nove investicije (Gábrity Molnár, 2008).

Demografska slika stanovništva iz ovog regiona postaje još tamnija ako imamo u vidu da, uz gotovo nevjerovatno visoku migracionu stopu, imamo i nepovoljan trend starenja stanovništva. Ovaj drugi fenomen je uslovljen kontinuiranim padom nataliteta i produženjem životnog vijeka stanovništva. Sve to kulminira nepovoljnom starosnom strukturom zaposlenih, čija se slika permanentno pogoršava od kraja osme decenije prošlog vijeka do danas. U tom intervalu među

zaposlenim je opao broj onih ispod 35 godina života, dok je istovremeno porastao udio zaposlenih starosti od 35 do 65 godina (Despotović, 2016).

Prema tome, sve intenzivniji proces starenja stanovništva, nepovoljna starosna struktura zaposlenih i migraciona kretanja otežavaju reprodukciju kadrovskog potencijala s negativnim reperkusijama na trend rasta produktivnosti i privrednog razvoja ovog regiona. Zbog toga će se naše tržište uskoro susresti sa problemom prestarog stanovništva i sve manjim brojem mladih, kvalitetno obrazovanih i radno sposobnih ljudi. To će rezultirati zahtjevom da kadrovi koji su u radnom odnosu moraju stalno inovirati i obogaćivati svoja profesionalno-stručna znanja i vještine, s jedne strane, i tendencijom administrativnog produžavanja njihovog radnog vijeka, s druge strane. Prema tome, zabrinjavajuća migraciona stopa visokoobrazovanog i radno najproduktivnijeg stanovništva, nizak natalitet i previsok udio ljudi u poodmaklom životnom dobu u ukupnoj strukturi zaposlenih postaju remetilački faktor na tržištu rada. To je veoma ozbiljan problem, sa gotovo nesagledivim posljedicama u dogleđnoj budućnosti. Zato nam se čini da je došlo krajnje vrijeme da se na njegovom prevazilaženju definiše i realizuje čitav niz raznovrsnih regionalnih i lokalnih projekata od strategijskog značaja. Nema sumnje da bi efikasnija podrška i uspješnija implementacija koncepcije o cjeloživotnom učenju u neposrednu praksu bio jedan, ali ne i sasvim dovoljan, dugoročno profitabilan i opšt društveno prihvatljiv projekat.

Međuzavisnost cjeloživotnog učenja i tržišta rada

Analizirajući istorijsku retrospektivu razvoja obrazovanja i tržišta, shvatili smo da su vijekovima akumulirana iskustva, vještine i primijenjena znanja omogućila ljudima da stvore viškove proizvoda, koji će nešto kasnije usloviti uspostavljanje tržišnih odnosa. Tržište je nastalo onda kada je čovjek uspio da proizvede višak određenih roba, odnosno proizvoda i pokušavao da ih razmijeni za one kojima nije raspolagao, a u datom trenutku su mu bili neophodni. Tada su se ljudi susreli s problemom da upoređuju dva materijalna dobra (proizvoda) polazeći od kriterijuma neposredne potrebe za njihovom nabavkom. Kako se vremenom razvijala ljudska civilizacija, tako su rasle potrebe za sve većom razmjenom materijalnih dobara, što je rezultiralo pojavom novca, kao mjerom vrijednosti proizvoda, tj. osnovnim platežnim sredstvom. Od tada počinje trka za novcem, do koga se dolazilo istrajnim radom, učenjem i obrazovanjem. Na taj način ljudi su proširivali saznajne vidike, upoznavali nove kulture i regione, razvijali vlastite sposobnosti i kompetencije neophodne za stvaranje većih materijalnih i duhovnih dobara (Swedberg, 2006).

Proučavajući zakonitosti nastanka i razvoja tržišta, ekonomski stručnjaci tvrde da njegovu strukturu situiraju tri ključne komponente: tržište robe, tržište kapitala i tržište ljudskih resursa. One su međusobno povezane i funkcionalno međuzavisne. Čini se da griješe svi oni koji misle da se na tržištu roba i kapitala one međusobno utrkuju – ne, ta je utrka samo prividna. Nesporno je da su ključni protagonisti u svakoj tržišnoj utakmici ljudi sa svojim sposobnostima, znanjima i profesionalno-stručnim kompetencijama. Prema tome, na tržištu se ne takmiče robe i proizvodi, već njihovi svojinsko-upravljački titulari. Tu logiku slijedi i tržište novca jer se on sam sa sobom ne takmiči, već se međusobno na tržištu takmiče bankari. Od njihovih sposobnosti, iskustva, znanja i kvaliteta donesenih poslovnih odluka zavisi gdje, kada i pod kojim uslovima će se najprofitabilnije plasirati novac. Zato je, rekli bismo, neprihvatljivo uspješnost, stručnost, pronicljivost, stvaralaštvo i sve druge efekte ljudskog rada svesti samo na bukvalno shvaćene zakonitosti ponude i tražnje (Marinković i Stefanović, 2013). Budući da se društvo kontinuirano mijenja i demokratizuje, prirodno je shvatiti da se stanje na tržištu, shodno tim tendencijama razvoja, mijenja i prilagođava. Uvažavajući te objektivno date zakonomjernosti, ovom prilikom su u fokusu našeg neposrednog interesovanja samo promjene koje su nastupile u posljednje tri-četiri decenije na zapadnobalkanskom prostoru. Istovremeno s njima, mijenjali su se i tržišni odnosi, na koje su, osim ponude i tražnje, uticali politički, moralni, socijalni i mnogi drugi faktori (Schulten, Bispinck i Schafer, 2006). Usljed brojnih i ozbiljnih transformacija u ekonomskom, tehnološkom i društveno-političkom okruženju, nužno su se mijenjali uslovi i zahtjevi tržišta rada. U novonastalim privrednim i političkim uslovima, neoliberalne ekonomije utemeljene na tržišnim zakonitostima ne biraju sredstva da ostvare profit, prestiž i monopol na sve zahtjevnijem tržištu. Te zakonitosti naprosto prisiljavaju poslodavce da kupuju i koriste sve skuplje, složenije i produktivnije tehnologije, koje traže sve stručnije, kompetentnije i sposobnije radnike. Visokoproduktivne tehnologije podrazumijevaju veća, kvalitetnija i univerzalnija znanja zaposlenih, tako da vlasnike tih tehnologija i privrednog kapitala naprosto primoravaju da stalno investiraju u obrazovanje, stručno usavršavanje, kontinuirano učenje i profesionalni razvoj kadrovskog potencijala. S druge strane, nove tehnologije, kvalitetni proizvodni i razvojni privredni programi obezbjeđuju veći životni standard, generišući sve suptilnije i raznovrsnije potrebe kupaca. One se mogu zadovoljavati visokoserijskom proizvodnjom, stalnim obogaćivanjem asortimana proizvoda i novim zapošljavanjima visokospecijalizovanih, kvalitetnih i kompetentnih kadrova. Usljed toga rastu potrebe za sve masovnijim obrazovanjem, koje se kontinuirano reformiše, razvija i demokratizuje; postaje dostupno svima, a cjeloživotno učenje sastavni dio rada i života savremenog čovjeka.

Shodno toj logici, smatramo da je gotovo nemoguće ozbiljnije proučavati tržište rada na zapadnobalkanskom prostoru a pritom ne polaziti od objektivno datih uslova koji ga posredno ili neposredno determinišu. To ne znači da su oni u svakoj državi ovog regiona identični, mada je očigledno da svi njihovi relevantni parametri bilježe znatno nepovoljnije trendove razvoja u odnosu na prosječne stope Evropske unije. Riječ je o čitavom nizu različitih i veoma uticajnih faktora, kao što su: nizak nacionalni bruto proizvod, visoka spoljna zaduženost, nizak nivo naučno-tehnološkog razvoja, nepovoljna sektorska struktura zaposlenog stanovništva, problematična i nepravedna privatizacija, visok procenat nezaposlenosti, nepovoljna demografska i starosna struktura radno sposobnog stanovništva, nedovoljne investicije u privredno-prosperitetne projekte, spore i neefikasne privredne i obrazovne reforme, politička i ekonomska nestabilnost, propraćena etičkom krizom i sl. (Despotović, 2016). Tim problemima su danas, nažalost, sve zapadnobalkanske zemlje manje-više opterećene. U takvim uslovima tržište rada je nestabilno, haotično i gotovo nepredvidljivo, stoga se njegovo kakvo-takvo funkcionisanje ne može svesti na mehanizam ponude i tražnje, budući da ga države kontrolišu političkim, socijalnim i drugim instrumentima. One, svaka na svoj način, u dogovoru sa nosiocima krupnog kapitala (Svjetskom bankom, Međunarodnim monetarnim fondom, Svjetskom trgovinskom organizacijom, Evropskom unijom i vladajućim lokalnim političkim elitama), uređuju odnose na vlastitom tržištu rada (Kramberger, 2007). Ako je to tačno, onda se s pravom postavlja pitanje da li u takvim uslovima funkcioniše tržište rada. Objektivnom analizom postojećeg privrednog, ekonomskog, socijalnog i političkog ambijenta nije teško doći do pouzdanog i eksplicitnog odgovora na prethodno postavljeno pitanje. Međutim, ponudeni odgovor, ma koliko bio argumentovan i pouzdan, ne rješava ključni problem – kako uspostaviti stabilnije, zdravije, pravednije i za građane prihvatljivije tržište rada. Poslodavci i vladajuće političke oligarhije rješenje tog problema vide u uspostavljanju tržišta rada na fleksibilnoj zakonskoj i drugoj normativnopravnoj legislativi. U praksi bi to značilo davanje (Kramberger, 2007) većih prava poslodavcima u smislu bržeg prijema i bezobzirnijeg otpuštanja radnika po skraćenim procedurama; sezonska zapošljavanja i zapošljavanja na pola radnog vremena; redukciju prava radnika po osnovu radnog odnosa (izbjegavanje plaćanja doprinosa i ugovorenih najamnina, odnosno naknada za otpremnine, porodiljska i druga odsustva, uvećano plaćanje rada u smjenama, praznicima i sl.). To bi rezultiralo gubitkom pravne, ekonomske i socijalne sigurnosti radnika i njihovih porodica, s jedne strane, i ohrabrenjem poslodavca da ih polako ali sigurno pretvaraju u privatne robove, s druge strane.

Zato bi (umjesto politikantski stvaranog mita o neophodnosti uvođenja mjera štednje i smanjenja plata, penzija i drugih socijalnih davanja, funkcionisa-

nju kvazitržišne privrede i uspostavljanju fleksibilnijeg tržišta rada) trebalo izvršiti brze i radikalne privredne i obrazovne reforme. To bi, između ostalog, zahtijevalo povećane investicije u tim oblastima, mada novac i ozbiljna kapitalna ulaganja nijesu pozdan jamac za rješavanje tog izuzetno kompleksnog problema. Stoga su nužne ozbiljne, a nerijetko i bolne reforme, koje se moraju zasnivati na objektivno definisanim strategijama ekonomskog, naučno-tehnološkog, demografskog i socijalnog razvoja konkretne države, odnosno regiona. Tom prilikom je posebnu pažnju nužno posvetiti planiranju i usaglašavanju strategija ekonomskog, naučno-tehnološkog, obrazovnog, demografskog i socijalnog razvoja, kao osnovnih generatora i regulatora efikasnijeg funkcionisanja tržišta rada. Akcenat bi trebalo staviti na neophodnost povezivanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja jer su „dani odvojenih institucija za osnovno, srednje i visoko obrazovanje, te obrazovanje odraslih odbrojani” (Konwles, 1980, str. 40). Riječ je o ideji i potrebi harmonizovanja svih komponenata vaspitno-obrazovnog sistema, spremnog i sposobnog da podržava strategijsko-razvojne i druge društvene prosperitetne projekte, čije je oživotvorenje u praksi nemoguće bez neposredne saradnje i podrške nadležnih ministarstava, relevantnih institucija i socijalnih partnera. Ovo tim prije ako se ima u vidu činjenica da je obrazovanje i cjeloživotno učenje već danas postalo osnovni faktor sveukupnog privrednog i društvenog razvoja. Štaviše, permanentno učenje, usavršavanje i sticanje novih znanja od esencijalnog su značaja za funkcionisanje pojedinca u savremenom socijalnom okruženju.

Samo na savremeno i fleksibilno projektovanim strategijsko-razvojnim premisama moguće je koncipirati, odnosno cjelishodno prestrukturirati privredni i obrazovni sistem. To podrazumijeva objektivno snimanje i analizu postojećeg stanja, uvažavanje, a ne nekritičko preuzimanje („presađivanje”) pozitivnih iskustava razvijenijeg dijela svijeta, uz bezrezervnu stručnu, finansijsku, političku i drugu podršku svim reformskim projektima i koncepcijama. Prema tome, bez ozbiljnih investicija u najprofitabilnije i konkurentnije oblasti privrede nema novog i stabilnijeg zapošljavanja i obezbjeđivanja zdravog kapitala za nove privredne i druge razvojne projekte. Istovremeno, moraju da se odvijaju reforme u svim segmentima i strukturnim komponentama vaspitno-obrazovnog sistema. To zapravo znači suštinsko, a ne „kozmetičko” reformisanje formalnog obrazovanja od predškolskog do univerzitetskog nivoa, uključujući komponente (podsisteme) neformalnog i informalnog obrazovanja, te stvaranje normativnopravnih i svih drugih pretpostavki za razvoj i afirmaciju koncepcije cjeloživotnog učenja. U okviru tog projekta, cjeloživotno učenje mora biti inaugurisano kao neizostavni princip koji implicira sve nivoe, oblike i forme učenja i obrazovanja građana, bez obzira na uzrast, pol, radni, socijalni i svaki drugi status. Uostalom, jednokratno stečeno obrazovanje i znanje nije niti može da bude siguran kapital pojedincu,

dovoljan za obavljanje određenog posla do kraja radnog vijeka. Danas se kakvo-takvo sigurno zaposlenje obezbjeđuje cjeloživotnim učenjem kao permanentnom sazajnom aktivnošću koja mora da postane sastavni dio svakodnevnog rada i života čovjeka.

Izvjesno je da cjeloživotno učenje i obrazovanje podrazumijeva individualnu spremnost, sposobnost i aktivnost pojedinca na marljiv rad, kontinuirano učenje i bezrezervno lično angažovanje. Uz taj nužan, ali ne i sasvim dovoljan uslov, treba osigurati i adekvatne normativnopravne, finansijske, institucionalne i vaninstitucionalne, informaciono-komunikacione, političke i sve druge infrastrukturne pretpostavke. Drugim riječima, država treba da obezbijedi (Babić, Makojević i Erić, 2010) potrebno vrijeme, materijalnu, socijalnu i svaku drugu podršku onima koji uče. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da je cjeloživotno učenje gotovo egalitarna individualna i opštedruštvena potreba. Zato ono mora da bude personalna i društvena briga jer će samo pod tim uslovima ova koncepcija na određenom nivou civilizacijskog razvoja rezultirati uspostavljanjem društva koje uči i njegovim promovisanjem u praksi. Kontinuiranim investiranjem u nove privredne kapacitete i tehnologije stvaraju se objektivne pretpostavke za veću i dugotrajniju potražnju kadrovskeg potencijala. Na te zahtjeve svrsishodno može da odgovori savremeno koncipiran i uređen obrazovni sistem, čije komponente, odnosno podsisteme prožima i u praksi funkcionalno podržava koncepcija cjeloživotnog učenja. Svaka ozbiljno i konsekventno vođena obrazovna politika kao polazište svog planiranja i djelovanja uzima realno utvrđene zahtjeve i projektovane potrebe privrednog i društvenog razvoja. Objektivno identifikovane i definisane obrazovne potrebe fundamentalna su osnova za kreiranje upisne politike i strukturisanje programa inicijalnog obrazovanja, stručnog osposobljavanja, prekvalifikacije i usavršavanja, čiju će sveukupnu realizaciju bezrezervno podržavati koncepcija cjeloživotnog učenja, kao okosnica kontinuiranog regrutovanja, profilisanja i razvoja sveukupnog ljudskog potencijala.

Izvjesno je da reforme obrazovnog sistema ne smiju biti same sebi svrha, one su objektivno determinisane različitim faktorima, kao što su zahtjev i potreba za uspješnijim usklađivanjem stručnog obrazovanja s tržištem rada. Međutim, očigledno je da se tom problematikom na našim prostorima niko ozbiljno i sistemski ne bavi (Crnković Pozaić, 2008). Ukoliko je ova tvrdnja tačna, onda nije ni čudo što obrazovanje generiše jedne profile, a tržište, odnosno poslodavci, traže sasvim druge profile kadrova. Ta se kadrovska disproporcija u dolednoj budućnosti može iznivalisati mudro osmišljenim i koordiniranim planiranjem obrazovanja i privrednog razvoja, u čemu će aktivno participirati nosioci obrazovne politike, predstavnici poslodavaca i socijalnih partnera. Uz taj nužan uslov u dužem vremenskom intervalu, moguće je usklađivati odnose ponude i tražnje,

kao zakonomjerne mehanizme za uspostavljanje zdravog, prosperitetnog, stabilnog i efikasnog tržišta rada. Drugim riječima, tržište tog tipa biće uspostavljeno ukoliko se obezbijedi progresivan opštedruštveni razvoj, zasnovan na kvalitetnom znanju i obrazovanju kao najmoćnijim generatorima ekonomskog, tehničko-tehnološkog i socijalnog razvoja. Zato je, čini se, osnovano tvrditi da su obrazovanje (znanje), tehničko-tehnološki razvoj i tržište rada međusobno isprepleteni i međuzavisni.

Zaključak

Koncepcija cjeloživotnog učenja osmišljena je i uvedena u praksu kao svojevrsan odgovor kompetentnih stručnjaka i najodgovornijih kreatora svjetske i evropske obrazovne politike na nezaustavljiv proces generisanja novih stručnih i naučnih informacija koje rastu eksponencijalnom progresijom. Pod njihovim uticajem sve radikalnije se mijenja način i stil života civilizovanog čovjeka. Budući da je institucionalno obrazovanje nemoćno da prati dinamiku tih promjena, rješenje tog esencijalnog problema mora se tražiti u kontinuiranom učenju i sticanju znanja, obavezujućem za svakog pojedinca od rođenja do kraja života. Ta strategijsko-razvojna filozofija trebalo bi zakonomjerno da prožima sve komponente i nivoe obrazovnog sistema, namijenjene sveukupnoj ljudskoj populaciji, bez obzira na godine života, radni, socijalni, politički i bilo koji drugi status. Prema tome, koncepcija cjeloživotnog učenja implicira formalno, neformalno i informalno obrazovanje, te intencionalno i spontano učenje, u radnom i slobodnom vremenu, nezavisno od doba dana i destinacije na kojoj se pojedinac nalazi, tako da postaje nezamjenljiv faktor ljudske esencije i egzistencije.

Samo oni regioni i njihovi narodi koji su shvatili ulogu, značaj i potrebu cjeloživotnog učenja imaju šanse da se ozbiljno uključe u beskopromisnu utakmicu na tržištu rada, roba i kapitala. Oni će uspjeti ne samo da prate savremene tendencije naučno-tehnološkog, ekonomskog, privrednog i drugog visokocivilizovanog razvoja, već će i sami postati njegovi neposredni pokretači i nosioci. Čini se da zemlje Zapadnog Balkana, uz časte izuzetke, ne shvataju da je kvalitetno i funkcionalno znanje uslov i pretpostavka njihovog opstanka i razvoja. Budući da se do konjunktornog znanja, vještina i sposobnosti stiže isključivo cjeloživotnim radom i učenjem, uz uslov da u tom procesu pojedinac aktivno participira, on će sebi obezbijediti relativno sigurnu poziciju ne samo na tržištu rada, već i u svakodnevnom demokratskom građanstvu. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da su naši prostori ophrvani ekonomskom, privrednom i socijalnom krizom, s negativnim reperkusijama na zapošljavanje i funkcion-

sanje tržišta rada. Evidentno je da njene posljedice znatno lakše podnose države i regije koje su napravile pravovremene zaokrete u privrednoj i obrazovnoj politici, u smislu povećanih investicija u profitabilne strukturne projekte i ozbiljne reforme obrazovnih sistema, utemeljene na filozofiji cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Riječ je o međusobno povezanim i uslovljenim strategijsko-razvojnim projektima od fundamentalnog značaja za uspostavljanje stabilnog, konkurentnog i funkcionalnog tržišta rada, čije se zakonitosti ne mogu svesti samo na bukvalnu identifikaciju i interpretaciju odnosa ponude i tražnje. To ne znači da se njihova logika smije marginalizovati, bez obzira na to što se tržište rada „pegla” političkim, ekonomskim, socijalnim i mnogim drugim uticajnim faktorima. U tim slojevitim, delikatnim i višestruko determinisanim odnosima, znanje postaje najpouzdaniji resurs razvoja ekonomije, a cjeloživotno učenje i obrazovanje nužna pretpostavka razvoja pojedinca i društva.

Reference

- ANDERSON, C. (2013). *Makers*. London: RH Business Books.
- BABIĆ, V., MAKOJEVIĆ, N. I ERIĆ, J. (2010). *Doživotno učenje – izazov za pojedinca i društvo*. Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
- BABIĆ, Z., MATKOVIĆ, T. I ŠOŠIĆ, V. (2006). Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada. *Economic Trends & Economic Policy*, 16(108), 28–65.
- CRNKOVIĆ POZAIĆ, S. (2010). *Youth on the Labour Market – The Employers’ Perspective*. Zagreb: IPA Projekt Mladi na tržištu rada (2007–2009).
- GIDENS, E. (2009). *Evropa u globalizacionom dobu*. Beograd: Clio.
- GREDELJ, S. (2006). Virtuelni povratak „četvrt” i „pete” generacije migranata. *Filozofija i društvo*, 29.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Zagreb, Preuzeto sa <https://mzo.hr/hr/strategija-obrazovanja-znanosti-tehnologije>.
- DESPOTOVIĆ, M. (2007). Socijalno-ekonomski razvojni potencijali obrazovanja odraslih. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (55–71). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog Fakulteta u Beogradu.
- DESPOTOVIĆ, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, DVV international.
- DRAGIČEVIĆ, M. (1996). *Ekonomija i novi razvoj*. Zagreb: Alinea.
- EUROPEAN COUNCIL. (2000). *Presidency conclusions*, Preuzeto sa http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- DURKHEIM, E. (1996). *Obrazovanje i sociologija*. Zagreb: Školska knjiga.

- MARINKOVIĆ, V. I STEFANOVIĆ, N. (2013). *Obrazovanje i tržište rada*. U *Obrazovanje i razvoj*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- MARJANOVIĆ, G. (2002). Nezaposlenost i tržište rada u privredi SR Jugoslavije. *Ekonomске teme*, 40.
- KONWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd edition). Chicago: Association Press/Follett.
- KRAMBERGER, A. (2007). Strukturni razlogi težje zaposljivosti mladih v Sloveniji. U A. Kramberger i S. Pavlin (ur.), *Zaposljivost v Sloveniji* (pp. 64 –102). Ljubljana: Založba FDV.
- KUŠIĆ, S. VRCELJ, S. I ZOFKO, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- PASTUOVIĆ, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- POTKONJAK, N. I ŠIMLEŠA, P. (ur.). (1989). *Pedagoška enciklopedija – drugi tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- SCHULTEN, T. BISPINCK, R. & SCHAFER, C. (Eds). (2006). *Minimum wages in European Trade Union Institute*, Brussels;
- SWEDBER, R. (2006). *Načela ekonomske sociologije*. Zagreb: Zagrebačka škola ekonomije i menadžmenta.
- ŽIGA, J. (2003). Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu. *Pregled*, 1–2, 50–68.
- ŽILJAK, T. (2005). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1(1), 67–95.

Nikola Mijanović⁴
University of Nikšić, Montenegro

Lifelong Learning and the Labour Market

Abstract: The concept of lifelong education as a relatively specific pedagogical and andragogical doctrine is unconditionally supported by the societies which tend to learn, change, democratize and follow the evolutionary inclinations of the most prestigious part of the world. It refers to a particular philosophy of continuous learning taking in consideration that implies all types, stages, kinds, varieties and forms of education, providing equal rights to the acquisition of knowledge, skills and experiences to children, youth and adults. Its affirmation in pedagogical and andragogical theory and practice is firmly supported by the almost unbelievable scientific, technological, economic, social, cultural and other achievements. Modern labour organization and technology, which have been established on scientific principles, do not longer only require new knowledge and skills from the human potential, but they also require various kinds of abilities, a different mindset, creativity and independence in making crucial business and life decisions. Therefore, there is an increasing demand for the human resources with conjunctive knowledge, professional and social skills, democratic and widely accepted systems of values, which actually represent benchmarks, i.e. regulating mechanisms in the increasingly challenging labour market. In accordance with that kind of logic, there is a firmly founded claim that the concept of lifetime learning is a necessary condition and a generator of attaining a high living standard, economic growth, efficient system of social protection, and obtaining a very favourable system of human rights and freedoms. It seems evident that the prime aim of this type of education focuses on the permanent acquisition of new knowledge, at the same time accentuating the innovating, intensifying and actualizing of the existing understanding, skills, professional and civil competences which are immanent to modern society, to individual and to the labour market. While analyzing the mission of lifelong learning, education in a developed society on the one hand and the labour market on the other, we have realized that these two phenomena demonstrate a cause-effect relationship. A simplified essence of that relationship reflects the fact that the specific concept of lifelong learning and education generates certain profiles of experts, whereas the labour market responds to the objectively given offer by the relevant demand.

Key words: lifelong learning, knowledge, human potential, labour market.

⁴ Nikola Mijanović, PhD is Professor at the Faculty of Philosophy, University of Nikšić, Montenegro.