

Borivoj SAMOLOVČEV

OBRAZOVANJE I VASPITANJE ODRASLIH KAO OPŠTI DRUŠTVENI FENOMEN

Izlišno je danas dokazivati da su vaspitanje i obrazovanje neodvojivi od rađanja i rašćenja ljudskih civilizacija, kao što je je i rad neodvojiv od pojave i razvoja ljudske vrste. Međutim, vaspitanje i obrazovanje, mada generička svojstva ljudskog društva, ne samo da nisu imali istu socijalnu suštinu u pojedinim epohama ljudske istorije, u pojedinim ljudskim civilizacijama, tojnbioviski govoreći, već ni jednako značajne, pa, samim tim, ni jednak društveni značaj. I *značenje* i *značaj* određivale su istorijske epohe, ne samo logikom razvijenosti proizvodnih snaga i društvenih odnosa, već i logikom sopstvene naučno-tehničke, a time i kulturne razvijenosti. Naša današnja epoha, sa krajnje sintetičkom kulturom, ali još uvek izdiferenciranim civilizacijom, tu tvrdnju izrazitije ilustruje i potvrđuje: *obrazovanje i vaspitanje postali su ne samo permanentna potreba modernog društva i modernog čoveka, već i njihovo egzistencijalno obeležje*, uslov opstanka i razvoja. U tim koordinatama otkrivamo smisao i značaj i obrazovanja odraslih.

Šta je odredilo ovakav razvoj društvenog i individualnog obrazovanja i vaspitanja uopšte, a time i obrazovanja odraslih?

Najopštije rečno, *šire društvene potrebe*, bez obzira da li su se manifestovale, primarno, kao ekonomske ili političke, predstavljale su osnovni determinirajući faktor razvoja obrazovanja i vaspitanja, njihovog društvenog i individualnog značaja. U antičkoj Grčkoj, u gradovima razvijene trgovine i robovlasničke demokratije, društvenu osnovu ekspanzije obrazovanja i vaspitanja činili su i ekonomski i politički motivi — razvoj trgovine i održavanje robovlasničke demokratije. U antičkom Rimu, u njegovoj imperijalnoj fazi, politički razlozi — održavanje imperije i robovlasničkih odnosa — činili su društvenu potku i ekspanzije obrazovanja, sa poznatom tezom o jedinstvu npsimenosti i varvarizma (5, p. 45). Društvene potrebe otkrivamo i u novoj ekspanziji učenja, nastaloj pobedom industrijsko-tehničke revolucije i kapitalističkog društvenog sistema. S pojavom obaveznog osnovnog obrazovanja i vaspitanja javlja se, prvi put u istoriji, i *kompensacijsko obrazovanje doraslih*, u čijoj osnovi su se nalazili, najpre, religijsko-emancipatorski motivi, a zatim utilitarne potrebe industrijske proizvodnje, industrijski organizovanog rada. Prema tome, industrijsko-tehnička revolucija istakla je rad kao *osnovni evolucionni agens* vaspitanja i

obrazovanja, a samim tim i obrazovanja odraslih. Šta se najprije javilo i razvilo na toj društvenoj osnovi?

Pod uticajem potreba i zahteva industrijsko-tehničkog rada, u Velikoj Britaniji već 1826. počinje da deluje *Društvo za širenje korisnih znanja* (Society for the Diffusion of Useful Knowledge), koje religijsko-prosvetiteljske i apstraktne filantropske ciljeve zamenjuje, kako to C. H. Grattan (C. H. Greten) ističe, utilitarnim ciljevima rada, sa stožerom u prirodnim naukama i matematici, a kasnije i u geografiji, istoriji, filozofiji morala, politici (5, p. 79). Još izrazitiju potvrdu i ilustraciju nalazimo u *pokretu mehaničkih instituta*, takođe u Velikoj Britaniji, u zemlji gde se industrijsko-tehnička revolucija najranije i najradikinije javila.

Prema C. H. Grattanu, J. W. Hudson (J. W. Hadson), istoričar obrazovanja odraslih i veliki pregalac, osnovao je već 1796. *prvi mehanički institut* kao „potrebu da se izmenjuje misao između naučnika i zanatlija“, ali na utilitarnoj bazi (5, pp. 83—85). U početku, nastavni sadržaji su se odnosili na čitanje, pisanje, aritmetiku, crtanje, geografiju, istoriju i moral, a kasnije, s nastankom mehaničkih instituta u Glasgowu i Londonu, 1823. godine, po T. Kellyu (T. keli) prvih instituta formalno inaugurisanih (6. pp. 120—121), nastavne sadržaje počinju da konstituišu znanja iz matematike, hemije, optike, termike, mehanike, hidraulike, geologije, botanike, pneumatike, stenografije, hidrostatičke, čime se začinje organizovano i sistematsko *stručno obrazovanje odraslih* (5, p. 84.). U biti, to je početak konstituisanja obrazovaja odraslih kao visoko organizovane, osmišljene i sistematske društvene delatnosti, mada profesionalno, odnosno, po Grattanu, radno-utilitarno usmerene delatnosti. Samim tim, u pokretu mehaničkih instituta nalaze se i *istorijski koreni savremenog obrazovanja i vaspitanja odraslih*.

U istoriji obrazovanja odraslih, rad je, pragmatistički shvaćen, dugo vremena bio isključivi evolucionarni agens, jer je, u industrijskom vidu, predstavljao i ključnu polugu života novog, buržoaskog društva. Međutim, s materijalnim i kulturnim progresom globalnog kapitalističkog društva počinju postepeno da deluju i drugi agensi obrazovanja odraslih, odnosno drugi društveni motivi, pre svega — *društveno-politički razlozi*, takođe pragmatistički shvaćeni. Ti razlozi se javljaju ne samo kao parcijalne potrebe i parcijalni interesi, kao potrebe i interesi novonastale radničke klase, već i kao potrebe globalnog društva, ali ne sa progresivnim, već egoističkim i političko-utilitarnim ciljevima. Možda to najbolje ilustruje Grattanova misao o ulozi mehaničkih instituta. Opravdavajući i političko vaspitanje radnika u okviru mehaničkih instituta, C. H. Grattan ističe:

„Ako radnička klasa svoju intelektualnu energiju ne bi unela u mehaničke institute, gde bi onda to činila? Istoričari sugerišu odgovor: činila bi to u svojim družinama, sindikatu, privremenim društvima i političkim klubovima preduzeća, ukratko — potpuno pod kontrolom radnog čoveka, ali usmerenu ka sopstvenim ciljevima, dovoljno vrednim da im se žrtvuje...“, što je Čartistički pokret ubedljivo pokazao (5, p. 90).

Pragmatističko-političke motive u obrazovanju odraslih daleko više ističe „krizni“ period kapitalističkog društva, period organizovanog radničkog bunta i revolucija, period koji je obeležila Pariska komuna i koji

nije prestao do današnjeg dana. Dvadeseti vek je u tome smislu posebno karakterističan, naročito posle pobeđe Oktobarske socijalističke revolucije. Cilj ovih nastojanja, naročito danas, nije samo u konformizaciji svesti radničke klase, već u njenoj transformaciji, u njenom izgrađivanju na filozofiji, ideologiji i politici vladajuće buržoaske klase. Samim tim, i obrazovanje odraslih se okreće tome cilju — političkoj emancipaciji radničke klase (u socijaldemokratskom rečniku — „posloprimalaca“), sve do njene društvene i političke angažovanosti na pozicijama vladajuće klase. Prema tome, i političko-pragmatistički motivi snažno utiču na određivanje suštine i tokova obrazovanja odraslih, u bližoj prošlosti i danas.

Savremeni kapitalizam vidno ističe i *kulturne razloge* u društvenoj determinaciji obrazovanja odraslih, sa pragmatističkim pobudama i pobudama društveno-sistemskog prestiža. „Kulturni“ pragmatizam, kao i ekonomski, neodvojiv je od društvenog bića kapitalizma, jer i kultura poprima tržišno ponašanje, što „pop-art“ najizrazitije ilustruje. Uporedo deluju, kao determinante obrazovanja odraslih, i *rivalski motivi*, odnosno takmičenje za prestiž kapitalističkog društveno-političkog sistema, pri čemu razvijanje ljudskog faktora postaje strateško opredeljenje.

Naša epoha, opravdano nazvana epohom socijalističkih revolucija i socijalističkih društvenih preobražaja, sve šire ističe *potpuno oslobađanje čoveka* kao svoj društveni ideal i cilj, pri čemu *oslobađanje čoveka* i *snagom obrazovanja*, tzv. kulturno oslobađanje, dobija isto revolucionarno značenje i isti društveni značaj kao i ekonomsko i političko oslobađanje. Takvu društvenu suštinu poprima i obrazovanje odraslih. Prema tome, oslobađanje čoveka i prevazilaženje istorijskog jaza između fizičkog i umnog rada predstavlja ne samo ideal i poruku naše epohe, već i živi, „pulsirajući“ cilj obrazovanja i vaspitanja odraslih u socijalizmu, u društvenom sistemu koji jedino može da ga prihvati i oživotvori, svestan da će raskorak između anticipativnog i stvarnog još dugo potrajati.

Ako izneti evolucionni tok obrazovanja i vaspitanja odraslih uzmemo za teorijsko polazište i ishodište, za veliku premisu svojih daljih razmišljanja, onda obrazovanje i vaspitanje odraslih u modernom svetu, bez obzira na razlike u društveno-političkim sistemima, sve više možemo definisati kao *visoko organizovanu, permanentnu i veoma fleksibilnu obrazovno-vaspitnu delatnost, usmerenu na zadovoljavanje svih obrazovnih potreba odraslog čoveka*.

Prema toj definiciji, obrazovanje odraslih je integralna komponenta *permanentnog učenja*, samim tim je visoko organizovana obrazovna i vaspitna delatnost, usmerena na razvijanje svih snaga i zadovoljavanje svih obrazovnih potreba odraslog čoveka, manifestovanih u sferi rada, kulture, društveno-političkog života, odbrane zemlje, porodičnog života, slobodnoga vremena i rekreacije. Istovremeno, to je i veoma fleksibilno organizovana aktivnost, zasnovana na društveno-institucionalnim i samoobrazovnim naporima, na obrazovanju kao socijalnoj i individualnoj situaciji, kao interakciji i samoučenju.

U svetskoj andargoškoj literaturi najčešće susrećemo slične esencijalne definicije obrazovanja odraslih, tako da se može govoriti, kako to ističe F. Pöggeler (F. Pegeler), o „supranacionalnom“, odnosno opštem, za-

jednličkom poimanju edukacije odraslih, što ćemo sa nekoliko primera ilustrirati.

C. Hartley Grattan, jedan od vodećih teoretičara američke andragogije, shvata obrazovanje odraslih kao „visoko rasprostranjenu, fleksibilnu i mnogostranu delatnost u svim njenim aspektima“ (5, p. 3), čime je, jednim sasvim uopštenim pristupom, pokušao da prevaziđe razlike i kontroverze u poimanju obrazovanja odraslih.

Franz Pöggeler, veoma istaknut i priznat teoretičar u svetskim relacijama, u nastojanju da prevaziđe zapadnonemačke dileme oko naučnog shvatanja obrazovanja odraslih i daljeg obrazovanja („Weiterbildung“), pribegao je taksonomijskoj definiciji, odnosno pokušaju da utvrdi osnovna kvalitativna obeležja savremenog obrazovanja odraslih. Tim svojim pokušajima došao je do sledećeg:

1. Obrazovanje odraslih je organizovana i institucionalizovana delatnost;
2. „Dalje“ obrazovanje (Weiterbildung), shvaćeno kao subsumirajući pojam za „obrazovanje odraslih“, „prekvalifikaciju“ (Umschulung) i „produžno“ obrazovanje (Fortbildung), mora postati primaran ili bar dominantan zadatak obrazovnih ustanova;
3. Povezivanje „daljeg“ obrazovanja sa drugim obrazovnim delatnostima, sa informisanjem, zabavom i umetničkim priredbama, na primer, prihvatljivo je samo ukoliko zadaci daljeg obrazovanja imaju preimućstvo;
4. Obrazovanje odraslih se svojim ciljem, „ponudom“ i metodama oslanja na životna i pozivna iskustva punoletnog čoveka, s namerom da ih vrednuje;
5. Obrazovanje odraslih se stimuliše saradnicima koji su za tu delatnost adekvatno pripremljeni;
6. Delatnosti na obrazovanju odraslih su uvek javne i dostupne svakom zainteresovanom odraslom čoveku;
7. Učešće u obrazovanju odraslih je uvek dobrovoljno;
8. Obrazovanje odraslih označava mogućnost i neophodnost za sve životne faze čoveka;
9. Odraslom čoveku se mora pružiti prilika da samostalno i kritički bira sadržaje, oblike i ustanove za svoje „dalje“ obrazovanje;
10. Odrastao čovek učestvuje u obrazovno-vaspitnom procesu sa sopstvenom odgovornošću i snosi riziko za uspeh toga procesa;
11. Učešće u obrazovnim delatnostima dužeg trajanja može da dovede i do odgovarajućeg sertifikata;
12. Obrazovanje odraslih kao kvartarni stupanj u edukativnom sistemu, poput ostalih obrazovnih stupnjeva, obezbeđuje i javno priznatu kvalifikaciju i sertifikat (12, S. 35—36).

Ovakvim svojim deskriptivnim i taksonomijskim pristupom, F. Pöggeler se, poštujući semantičko-logičke norme svoje sredine, de facto opredelio za obrazovanje odraslih kao visoko organizovanu, institucionalizovanu i po funkciji multiplikativnu delatnost, čime se približio i američkim

i našim gledanjima. Sličnu suštinu otkrivamo i u H. Siebertovoj definiciji, po kojoj je obrazovanje odraslih „organizovan i cilju usmeren produžetak procesa učenja, pored ili posle pozivne delatnosti“ (8, S. 10), pri čemu samobrazovanje, zabava i studije na visokim školama ne čine sadržajne elemente *pojma obrazovanje odraslih*.

Benigno Cacérés (Beninnjo Kasere), istoričar „narodnog obrazovanja“ (education populaire) u Francuskoj, prema F. Pöggeleru, ističe da *permanentno obrazovanje* u Francuskoj pod uticajem ubrzanog razvoja tehnike i društvenih otkrića doživljava velike promene, čija je suština i u pronalaženju novih oblika rada, sasvim različitih od školskih. Jer, između idelane nastave propisane konvencijom iz 1792. godine i savremenog poimanja permanentnog obrazovanja, sa korenima i istoriji narodnog obrazovanja, postoje velike razlike. Konkretizujući tu suštinu, B. Caerérés ističe da su cilj i zadaci „narodnog obrazovanja“ u osposobljavanju odraslih ljudi za učešće u životu zemlje, u razvijanju njihovog senzibiliteta i njihove inteligencije kako bi mogli da uživaju u kulturnim dobrima koja im njihova sredina pruža. Međutim, u uslovima današnje difuzije kulture, sa džepnom knjigom i televizijom kao osnovnim medijima, ideja koju je jedan narod negovao može da prođe kao utopija ili kao realnost (12, S. 31). Iz iznetog citata vidi se da B. Cacérés „narodno obrazovanje“ i „obrazovanje odraslih“ shvata u francuskom tradicionalističkom smislu—kao kultivaciju duha, usvajanjem velike kulture francuskog naroda, čime se suštinski razlazi sa ranije iznetim gledanjima.

Kazimierz Wojciechowski, jedan od utemeljača moderne andragogije u Poljskoj, shvata obrazovanje odraslih kao društveni sistem, usmeren na vaspitanje odraslih i mladih zaposlenih, a pre svega na njihovo razvijanje u elementarnoj kulturi — umnoj, fabričkoj, političkoj, društvenoj, zdravstvenoj, moralnoj, estetskoj, fizičkoj, pri čemu kulturu shvata u dinamičnom, a ne statičnom smislu /13, str. 16/, I po ovom shvatanju, slično ranijim, obrazovanje odraslih se javlja kao sadržajno celovita i dinamična društvena delatnost, kao dinamičan sistem.

Sva pomenuta teorijska gledanja, tipična i ilustrativna za savremenu andragogiju, ne mogu se odvojiti od pedagoške tradicije i živih tokova obrazovanja odraslih u pojedinim zemljama, od interakcijskog odnosa između praktičnih i teorijskih napora. Takvi odnosi se na nekim područjima andragoške prakse i teorije izrazitije javljaju, naročito kada su u pitanju opšta kultura i slobodno vreme odraslog čoveka, dok su na drugim područjima manje interakcijski obojeni, pa čak i potisnuti, pre svega ako se ima u vidu profesionalno obrazovanje odraslih. Pri tome i „zvanična“ gledanja jedne zemlje, manifestovana njenom konkretnom obrazovnom i kulturnom politikom, mogu imati paralizujući ili destimulirajući uticaj na andragošku teorijsku misao, što otkrivamo u nekim zemljama sa veoma razvijenom praksom i teorijom obrazovanja odraslih: u SR Nemačkoj — zbog dihotomije andragoškog vaspitnog rada na „dalje obrazovanje“ / Weiterbildung“ /, i „obrazovanje odraslih“, u SAD — zbog razlika u shvatanjima u politici između „produžnog obrazovanja“ /continuing education/ i „obrazovanja odraslih“, pri čemu se, u oba slučaja, obrazovanje odraslih sve više shvata kao „neformalno“ /,nonvocational/ ili opšte obrazovanje odraslih. Me-

djutim, i pored svih razlika koje postoje u teorijskim shvatanjima, negde izazvanim i birokratskom interferencijom, obrazovanje odraslih kao svetski fenomen, kao fenomen modernog sveta, sve više poprima opšte značenje, opšta teorijska i društvena obeležja. Ta obeležja se mogu izraziti na sledeći način:

1. Kao primarna funkcija svakog modernog društva, uslovljena ubrzanim socijalnim i skokovitim naučno-tehničkim i tehnološkim razvojem, obrazovanje odraslih je postala društveno osmišljena, visoko organizovana i permanentna delatnost;

2. Zahvaljujući životnoj osmišljenosti /funkcionalnosti/ i dinamičnosti organizacije, obrazovanje odraslih se javlja i kao inovacija globalnog edukativnog sistema;

3. Obrazovanje odraslih doživljava, u svetskim relacijama, i svoju unutrašnju transformaciju, sistemsku i didaktičku, krećući se, sve više, od „svestepenog ka produžnom, od školsko-institucionalnog ka „adresatnom“ i savetodavnom obrazovanju odraslih, od gradjanskog i tehnokratskog ka obrazovanju i vaspitanju odraslih zasnovanom na sveukupnoj kulturnoj transformaciji društva i pojedinca;

4. Ubrzani razvoj andragoške vaspitne prakse proizveo je i naučno-istraživački rad, odnosno sve šire i temeljnije naučno zasnivanje ove društvene delatnosti.

Kratka eksplikacija istaknutih obeležja savremenog obrazovanja odraslih još više će nam približiti tokove ove društvene i naučne pojave.

Obrazovanje odraslih — integralna komponenta permanentnog učenja

Dinamični naučno-tehnološki i društveni procesi u moderno organizovanim zemljama, bez obzira na društveno-političke sisteme, podstakli su i usmerili i *edukativne procese*, sa *permanentnim obrazovanjem* kao osnovnim trendom kretanja. Javlajući se kao pedagoška doktrina UNESCO-a i nekih zemalja, medju kojima je i Jugoslavija, ideja permanentnog obrazovanja uticala je i na pojmovnu transformaciju obrazovanja odraslih. To je, možda, najadekvatnije izrazio A.S.M. Hely u svome Izveštaju na Medjunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih u Montrealu 1960., istaknuvši da se obrazovanje odraslih sve više kreće od „produžnog“ /„continuing“/ ka „neprekidnom“ /„continuons“/ obrazovanju odraslih, odnosno, od obrazovanja odraslih kao produženog, dopunskog i produbljenog školskog obrazovanja ka *obrazovanju odraslih kao delu neprekidnog obrazovnog procesa* /15, p. 56/, odnosno, kao komponenta permanentnog učenja.

Na idejama Montrealske konferencije javio se u Engleskoj poznati „*Russell Report*“ /Raselov izveštaj: Obrazovanje odraslih — plan razvoja/, odnosno „*Alexander Report*“ /Aleksandrov izveštaj: Obrazovanje odraslih — izazov menjanja/ — u Škotskoj /9/. Polazeći od shvatanja pomenute konferencije, „*Russellov Report*“ ističe: „Naša vizija je u sveobuhvatnom i fleksibilnom obrazovanju odraslih, dovoljno širokom da zadovolji čitav niz obrazovnih potreba odraslih u našem društvu. Zbog toga mora biti integrisano sa svim ostalim sektorima edukativnog sistema, ali, u isto vreme,

snažno ukorenjeno u aktivnom životu lokalnih komuna i lako pristupačno svima. . . Samo u tome smislu možemo shvatiti obrazovanje kao doživotan proces“ /7, p. 2/. Na sličan način shvata suštinu obrazovanja odraslih i „Alexander Report“ u Škotskoj /9/.

U oživotvoravanju koncepta permanentnog učenja na visokoškolskom nivou, Michigan State University /Mičigenski državni univerzitet/ u SAD izgradio je i koncept „doživotnog“ univerziteta — The Lifelong University. Osnovu toga koncepta čini poimanje „doživotnog obrazovanja“ /lifelong education/ kao individualnog procesa permanentnog učenja, ali i institucionalnog procesa „doživotnog opsluživanja“, sve dotle dok ti procesi odgovaraju misiji i raspoloživim resursima odnosno institucije“, a njegovu suštinu — „permanentno učenje kao proces akademskog obrazovanja na postsekundarnim stupnjevima, ali i proces edukativnog „opsluživanja“ pojedinaca i institucija na raznim nivoima potreba. Doživotno obrazovanje podrazumeva za sve koledže i univerzitete i odgovornost da se individualne i grupne potrebe prepoznaju, anticipiraju i zadovolje“ /10, pp. 5—6/.

I Holandija, već krajem šezdesetih godina, prihvata „éducation permanente“ kao *rukovodeći* i „*inspirišući*“ *princip*, kao „koordinirajući proces bazičnog i daljeg, opšteg i stručnog obrazovanja“ /4, S. 109/, u čijim okvirima se javlja i obrazovanje odraslih /10, S. 26/. Samim tim, i obrazovanje odraslih pruža doprinos oživotvoravanju „principa permanentnog obrazovanja“, odnosno reformisanju diferenciranog, ali uzajamno zavisnog edukativnog sistema /10, S. 109/. Slično čini i NR Poljska 1970. godine, jer pod permanentnim obrazovanjem podrazumeva i obrazovanje odraslih, shvaćenog kao opšte i stručno, kao samoobrazovanje i „doškolovanje“, a pre svega— kao aktualizaciju znanja u skladu s naučno-tehničkim progresom, kao dokvalifikaciju i kao „zavodsku“ specijalizaciju /14 str. 225—226/.

U SR Nemačkoj diskusija o obrazovanju odraslih u toku šezdesetih godina dovela je 1970. godina do tzv. Strukturplana, koji prihvata koncept permanentnog obrazovanja /Lebenslanges Lernen/ kao integraciju dve životne i obrazovne faze, tradicionalno uvek odvojene. Tada se uvodi termin „*dalje obrazovanje*“ /Weiterbildung/ kao subordinirajući pojam za produženo obrazovanje /Fortbildung/, prekvalifikaciju /Umschulung/ i opšte obrazovanje odraslih /17, S. 109/, čime se obrazovanje odraslih, i u formalnom smislu, shvata kao opšte i kao stručno obrazovanje. Za nemačku andragošku teoriju i praksu to ima poseban značaj, s obzirom na „slobodno narodno obrazovanje“ kao tradicionalnu orijentaciju i opšteobrazovni koncept, kao vladajući koncept obrazovanja odraslih.

Medju zemljama koje su permanentno obrazovanje proglasile kao svoj princip, koncept ili pedagošku doktrinu nalazi se i Jugoslavija. Ona je to učinila 1970. godine *Rezolucijim Savezne skupštine o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi* /19/, čime je ideja o *jedinstvenom i celovitom obrazovno-vaspitanom sistemu* dobila i svoju društveno-regulativnu osnovu. U biti, to je *sistem permanentnog obrazovanja i vaspitanja*, sa *jedinstvenošću* i *celovitošću* kao bitnim unutrašnjim obeležjima. *Jedinstvenost* sistema označava, i u našem slučaju, negaciju svakog dualizma, formalnog i stvarnog, a samim tim i svako preferiranje jedne ustanove pre-

ma drugoj ili jednog obrazovnog puta /pedagoškog/ prema drugom obrazovnom putu /andragoškom/, čime nestaje i mogućnost systemske diskriminacije pojedinih ustanova obrazovanja i vaspitanja. *Celovitost* obrazovno-vaspitanog sistema podrazumeva kompletnu, veoma fleksibilnu i funkcionalnu organizaciju, u makro i u mikro smislu, sposobnu da zadovolji dinamične i veoma izdiferencirane društvene potrebe, odnosno da obuhvati oba obrazovna puta — pedagoški /od predškolske ustanove do univerziteta/ i andragoški /od osnovnog obrazovanja odraslih do vanrednih univerzitetskih studija/, podrazumevajući oba njegova vida — obrazovanje uz rad i „rekurentno“ obrazovanje. Time je i u našoj zemlji, obrazovanje odraslih postalo *subsistem* u okviru globalnog edukativnog sistema, što predstavlja veliku društvenu i pedagošku tekovinu.

Šta su neposredne posledice novog položaja obrazovanja odraslih, odnosno njegovog društveno-idejnog, pedagoškog i organizaciono-institucionalnog jedinstva sa globalnim sistemom permanentnog obrazovanja?

Novi položaj obrazovanja odraslih podstakao je, u mnogim zemljama, nastojanja da se ova delatnost što više *društveno osmisli*. To je našlo svoj najpotpuniji i najsušastveniji izraz u pokušajima da se *ciljevi* obrazovanja i vaspitanja odraslih društveno odrede, odnosno na raznim nivoima definišu. Te pokušaje nalazimo ne samo u socijalističkim zemljama, koje to tradicionalno čine u okviru globalnog edukativnog cilja /svestrano razvijene socijalističke ličnosti/, već i u nekim zemljama pluralističko-političkog tipa. Tako teoretičari andragogije u SAD najčešće definišu cilj obrazovanja odraslih kao razvijanje „individualnog integriteta“ čoveka, na čeme izgradjuju i sistem funkcija obrazovanja odraslih /20, pp. 12—13/. I u SR Nemačkoj nalazimo slične pokušaje, polarizovane kao dve ideje: 1/ ideje individualne i društvene emancipacije čoveka, u čijoj osnovi su „saodličivanje“ i „kritičko distanciranje“ od bilo koje društvene grupe, odnosno socijalne strukture /17, S. 15/ — „emancipatorska“ orijentacija i 2/ ideje harmonijsko-svestrano razvijene ličnosti kao protivstava specijalističkoj jednakosti /21, S. 35—36/ — antropološka orijentacija. Ima, takodje, i nastojanja da se da taksonomija ciljeva, vezanih za kognitivnu i afektivnu sferu čovekovog života /8, S. 79—80/.

U kontekstu društvenog osmišljavanja obrazovanja odraslih javlja se i nastojanje da se ova delatnost planira, zavisno /1/ od ubrzanog društvenog menjanja, sveobuhvatno shvaćenog, /2/ od „napredne“ podele rada, /3/ od ljudskih potencijala, pre svega sposobnosti učenja i /4/ od obrazovne tradicije, odnosno strukture i „mobilnosti“ sistema obrazovanja i vaspitanja /11, S. 20—49/. Medjutim, na složenost i teškoće planiranja „daljeg obrazovanja“, odnosno obrazovanja odraslih, unutar jednog višedimenzionalnog pluralističkog društva, upozorava i H. Siebert /8, S. 59—64/. Teškoća su, čak, nepremostive ukoliko se ima u vidu centralističko planiranje, što potvrđuju i naša sopstvena iskustva i teorijska saznanja. I pored toga, ideja planiranja obrazovanja odraslih znači veoma mnogo sa stanovišta društvenog i naučnog osmišljavanja obrazovanja odraslih, a samim tim i sa stanovišta njegove organizacije i realizacije.

*Obrazovanje odraslih kao inovacija
globalnog edukativnog sistema*

I pored svoje veoma duge istorije, obrazovno-vaspitni sistemi su u svim zemljama, po pravilu, još uvek *siromašni sistemi*. To siromaštvo se manifestuje u dvojakom smislu: a/ u *organizaciono-institucionalnom* i b/ u *didaktičko-metodičkom* smislu.

Organizaciono-institucionalno siromaštvo obrazovnog sistema uslovljeno je njegovim „školskim“ profilom, odnosno institucijama jednoobrazne, „školske“ organizacije, bez obzira na obrazovni stupanj. U biti, to je *školski sistem*, koji konstituišu, najčešće, ustanove trojakog tipa: zabavište, škola i fakultet. Svaka od tih vaspitno-obrazovanih ustanova i deluje na davno utabanim stazama, sazdanim od petrificiranih nastavnih sadržaja, od tradicionalne organizacije života i rada, od nemaštovitih i neinventivnih, rutinskih nastavnika. To su institucije u čijem životu je prisutnija logika inercije od logike progresivnog kretanja. Na osnovu dosadašnjih iskustava, ni reforme školskih sistema, ma koliko radikalne po zahtevima bile, nisu uspele i da radikalnije utiču na tokove ovih ustanova obrazovanja i vaspitanja.

Didaktičko-metodičko siromaštvo ustanova školskog tipa, odnosno školskog sistema, ispoljava se *nerazvijenom morfologijom obrazovno-vaspitanog rada*, svedenom, uglavnom, na stereotipnu razredno-kursnu nastavu i nešto dinamičnije slobodne aktivnosti učinika. I režim ukupnog života i rada škole odiše vekovnom tradicijom, sa rutinskom socijalnom i pedagoškom komunikacijom između nastavnika i učenika. Izmena tih odnosa, a samim tim i vladajućeg „modela“ života i rada škole, egzistira kao fundamentalni reformni zahtev u mnogim zemljama, ali još uvek, nažalost, sa anticipativnim značenjem.

U takvoj situaciji, reforma obrazovnog sistema u skladu s konceptom permanentnog obrazovanja, odnosno integracija andragoškog vaspitnog sistema, kao subsystema, u globalni edukativni sistem označava *radikalno prevazi laženje i transformaciju tradicionalnog školskog sistema u obrazovno -vaspitni sistem*, sveobuhvatan i integralan sa stanovišta funkcija i sa stanovišta uzrasta. U tim uslovima, i obrazovanje odraslih, postajući integralni deo globalnog sistema, poprima nova kvalitativna obeležja i postaje inovaciona snaga toga sistema.

Postajući integralni deo globalnog sistema, obrazovanje odraslih izrazitije inovacioni utiče na /1/ *funkcije*, /2/ *na organizaciju i institucionalnu osnovu* i /3/ *na didaktičko „ponašanje“* globalnog edukativnog sistema, odnosno na *način obrazovno-vaspitanog rada*.

Inovacija funkcija nužno proizilazi iz nove prirode i ustrojstva edukativnog sistema — iz *sistema permanentnog obrazovanja i vaspitanja*. Kao takav, obrazovno-vaspitni sistem konstituise i razvija nekoliko veoma bitnih andragoških vaspitnih funkcija: 1/ promotivno /produžno/ obrazovanje odraslih, 2/ permanentno stručno usavršavanje /inovaciono obrazovanje/, 3/ prekvalifikaciju tzv. tehnološkog viška i 4 /rekvalifikaciju, odnosno transformaciju uže, najčešće zastarele, specijalističke stručnosti, u širu, fleksibilniju stručnost, uslovljenu naučno tehničkim i tehnološkim promenama. Do transformacije globalnog sistema na principima permanentnog obrazovanja, sve po-

menute funkcije, izuzev funkcije produžnog obrazovanja odraslih, pripadale su, po pravilu, obrazovanim ustanovama izvan sistema — radničkim i narodnim univerzitetima u Jugoslaviji, visokim narodnim školama i fabričkim obrazovnim centrima u SR Nemačkoj, centrima za sticanje struke /„Career Center“., „Saill Center“ / i „In-service training“ /fabričkom obrazovanju/ u Sjedinjenim Američkim Državama — gradeći, time, de facto, inferioran obrazovni put. Jedino je „produžno“ obrazovanje odraslih činilo integralnu funkciju tzv. redovnog obrazovnog /školskog/ sistema. Sa novom ulogom u obrazovanju odraslih, globalan edukativni sistem inovira i svoje funkcije, što reforma usmerenog obrazovanja u našoj zemlji izrazito ilustruje.

Inovacija organizacije i institucionalne osnove manifestuje se, primarno, konstituisanjem sistema obrazovanja odraslih kao podsistema u globalnom sistemu, kao njegove konstitutivne i integralne komponente, a samim tim i javljanjem andragoških vaspitnih ustanova kao ustanova globalnog edukativnog sistema. Zahvaljujući toj pojavi, visoke narodne škole u SR Nemačkoj postaju i ustanove „produžnog“ obrazovanja /„Weiterbildung“/, a radnički i narodni univeriteti, sa centrima za obrazovanje u organizacijama udruženog rada, u našoj zemlji — u ustanove opšteg i stručnog obrazovanja odraslih, odnosno ustanove koje, pored marksističkog i samoupravnog obrazovanja, opšte kulture i slobodnog vremena, razvijaju i mnoge funkcije opšteg i stručnog obrazovanja, produžne /promotivne/ i inovacione namene. Time se i institucionalna osnova globalnog obrazovno-vaspitnog sistema inovira, odnosno proširuje i obogaćuje.

Inovacija didaktičkih puteva u okviru globalnog sistema predstavlja najizrazitiji inovacioni fenomen, različito ispoljen i objektiviziran: školsko-kursnom nastavom, dopisnom-konsultativnom nastavom, sistematskim tečajevima i seminarima usavršavanja, multimedijском organizacijom učenja, institucionalizovanim /usmerenim i vodjenim/ samoobrazovnim radom, obučavanjem za radno mesto, konsultativnim obrazovnim radom. Većinu pomenutih didaktičkih puteva razvilo je obrazovanje odraslih, često u sukobu sa tradicionalnim školskim sistemom i njegovim didaktičkim strandardima, njegovom krajnje siromašnom morfologijom nastavnog rada, pa, samim tim, oni predstavljaju krupno obogaćivanje i dinamiziranje celokupne organizacije i realizacije obrazovno-nastavnog procesa u okviru globalnog edukativnog sistema. Zahvaljujući toj inovaciji, globalni sistem počinje da prevazilazi sopstveni didaktički tradicionalizam, sopstvenu ograničenost i nemoć prema zahtevima novoga vremena, pretvarajući se postepeno u *sistem recipročne i dinamične saradnje*.

Unutrašnja transformacija obrazovanja odraslih

Posmatrano u svetskim, a i u nacionalnim relacijama, obrazovanje odraslih intenzivno doživljava i svoju unutrašnju transformaciju, shvaćenu u /1/ sistemskom i u /2/ didaktičkom smislu. Šta znače pomenute transformacije andragoškog vaspitnog sistema?

Sistemtska transformacija obrazovanja odraslih, u ovom trenutku, ispoljava nekoliko interesantnih tendencija i smerova kretanja. U izrazitijem vidu, te tendencije su:

1. Obrazovanje odraslih sve više prestaje da egzistira kao „sistem za sebe“, zatvoren vis-a-vis tradicionalnog ili tzv. redovnog sistema, sa svojom „kvadraturom kruga“;

2. „Nom-formal“ obrazovanje odraslih, doskora sinonimnog značenja sa andragoškim vaspitnim radom, generalno prerasta u integralno obrazovanje, objektivizirajući se kao *obrazovanje uz rad* i kao „povratno“ obrazovanje:

3. „Svestepeno“ obrazovanje odraslih postepeno ustupa mesto kontinuelnom obrazovanju;

4. Uz obrazovanje odraslih školsko-institucionalnog tipa, razvija se i „adresantno“ i *savetodavno* obrazovanje odraslih.

Zahvaljujući prihvatanju ideje i doktrine permanentnog učenja, obrazovanje odraslih se sve više oslobadja i stega zatvorenog sistema, „sistema za sebe“, u kome već odavno živi svojevrsna „*andragoška kvadratura kruga*“. Kao zatvoren sistem, obrazovanje odraslih je izgradilo svoje andragoške standarde i didaktičke modele, orginalne u poredjenju sa pedagoškim, ali, zbog česte disparatnosti s pedagoškim standardima i modelima, u dobroj meri — društveno nepriznate. Tome je doprineo, pre svega, pedagoški tradicionalizam, još uvek vladajući oblik pedagoškog mišljenja u svetskim, pa i u jugoslovenskim razmerama. U takvoj situaciji, logikom opozicionog ponašanja vis-a-vis moćnog pedagoškog tradicionalizma, andragoški vaspitni sistem je izgradio svoju „*kvadraturu kruga*“. Šta čini njenu suštinu?

Okrenuto dinamičnim i promenljivim potrebama rada i društvenog života, ali, često, i „tržišnoj“ konjunkturi odredjenih andragoških „usluga“, obrazovanje odraslih je razvijalo neke delatnosti koje su grubo odstupale od tradicionalnih pedagoških standarda: obučavanje za radno mesto sa internom kvalifikacijom: vanredno školovanje; obrazovanje u verifikovanim školama radničkih i narodnih univerziteta. U našim uslovima, pomenute delatnosti su predstavljale, i još uvek predstavljaju, bitne izvore finansijskih prihoda mnogih ustanova za obrazovanje odraslih, ali i velike prepreke za njihovo uključivanje u globalan edukativni sistem, za integraciju andragoških vaspitnih delatnosti sa delatnostima ukupnog obrazovno-vaspitnog sistema. Samim tim, promena „edukativnog ponašanja“, što najčešće znači — prihvatanje tradicionalnih pedagoških / u stvari — školskih/ standarda, predstavlja primaran uslov za integraciju ustanova obrazovanja odraslih u globalan vaspitni sistem, za njihovo „društveno priznavanje“. Andragoške ustanove, u ovom trenutku, plašeći se za sopstvenu egzistenciju, u mnogim zemljama sveta, nisu spremne da prihvate takvu transformaciju, pa nastaje pomenuta „andragoška kvadratura kruga“, *circulus vitiosus*, koje se ne može otkloniti bez radikalne reforme globalnog edukativnog sistema, a samim tim i obrazovanja odraslih kao njegovog podsistema. U našoj zemlji se taj proces tek otvara.

U modernoj istoriji obrazovanja odraslih „neformalno“ / „In-formal“, „non-formal“, „slobodno“ ili „neutralno“ obrazovanje dugo je označavalo vladajuće shvatanje u andragogiji, sinonimnog značenja sa obrazovanjem odraslih uopšte. Prvobitno, to je bilo „kulturno“ obrazovanje odraslih, slobodno od politike i profesije, a u Weimarskoj Republici/ u

Nemačkoj od 1918—1933. / — i od religije, da bi danas označavalo „vanškolsko“ / „out-of-school“/ obrazovanje odraslih, slobodno po određivanju cilja, sadržaja i puteva učenja, a samim tim i od formaliziranih školskih standarda i sertifikat — nivoa. Kao takvo, oslonjeno je na tzv. selektivne medije komuniciranja / izvora saznavanja/, kao što su: priručnici, instruktori, televizija, radna zajednica /Workshop/, programirano učenje, AV-sredstva, nastavne laboratorije, priučavanje / „on-the-job“/ i drugi resursi učenja /23, pp.75—81/, pa označava, primarno institucionalizovano samoučenje. Kao današnja orijentacija, najizrazitija je u teoriji i praksi obrazovanja odraslih u SAD. Međutim, pod uticajem ideje i koncepcije permanentnog učenja, savremeni tokovi obrazovanja odraslih u modernim zemljama sveta sve šire oživotvoruju ideju *integralnog obrazovanja odraslih*, shvaćenog kao „neformalno“, produžno /opšte i stručno/, društveno-političko obrazovanje, kao obrazovanje za rekreaciju i hobi interesovanja, što nužno dovodi i do novog shvatanja obrazovanja odraslih kao naučne pojave. Ovako shvaćeno obrazovanje odraslih konstituisalo je i institucionalizovalo dva obrazovna puta, jednakog značaja, ali nejednake razvijenosti: a/ obrazovanje uz rad i b/ rekurentno / „povratno“/ obrazovanje.

Obrazovanje uz rad ima najdužu tradiciju u svim zemljama, jer je čitava istorija obrazovanja odraslih, u najvećoj meri, istorija obrazovanja uz rad. Zahvaljujući takvoj tradiciji, odnosno ranoj institucionalizaciji, obrazovanje uz rad je, bez obzira na funkcije i područja, razvilo nekoliko svojih organizacionih oblika, primarnog značaja: 1/ večernju nastavu / nastavu izvan radnog vremena/, 2/ daljinsku nastavu /korespondentnu, radio i TV-nastavu/, 3/ hobi grupe, 4/ tribine /forume/ aktuelnosti, 5/ patronažni obrazovni rad i 6/ savetodavni rad. To je, kao što se vidi, bogata morfologija obrazovanja uz rad, organizacionog i institucionalnog tipa.

„Povratno“ obrazovanje se javlja u jedinstvu s prvim obrazovnim putem, ali u veoma skromnim razmerama, tek sedamdesetih godina, predstavljajući, neosporno, demokratsku društvenu i pedagošku ideju. Oživotvoruje se na načelu — *učenje-rad-učenje*, bez obzira da li se javlja kao „odsustvo radi učenja“ / „Bildungsurlaub“ / u SR Nemačkoj ili „stepenasto“ obrazovanje u Jugoslaviji. Da bi se ovaj obrazovni put još šire razvio, mora se, sigurno, naučno odgovoriti na dva pitanja, fundamentalnog i determinirajućeg značaja:

1/ u kojoj meri savremeni ljudski rad, posmatran u tehnološkom i u kibernetičko-organizacionom smislu, omogućuje slobodno kretanje ljudskog faktora u skladu sa logikom trijade rekurentnog obrazovanja — učenje-rad-učenje, bez opasnosti da se poremeti rad i

2/ u kojoj meri ekonomika jedne zemlje može da obezbedi uslove za oživotvoravanje ove demokratske ideje?

Obrazovanje odraslih, posmatrano u svetskim razmerama, a pre svega u zemljama u razvoju, egzistira kao „*svestepeno*“ obrazovanje, odnosno kao delatnost koja objektivizira sve obrazovne stupnjeve — od opismenjavanja i osnovnog obrazovanja do produžnog i postgradualnog obrazovanja odraslih. To je istorijska neminovnost i društvena neophodnost ovih zemalja, recidiv njihove istorije i potreba njihove moderne egzistencije.

Takvo je, još uvek, i obrazovanje odraslih u našoj zemlji. Nasuprot toj realnosti, najrazvijenije zemlje sveta, kako što su SR Nemačka i Nemačka Demokratska Republika, Velika Britanija i Čehoslovačka, uzimaju „produžno“ ili kontinuelno obrazovanje / „Weiterbildung“ / za svoja strateška opredeljenja na andragoškom području, ostvarujući ga na svim nivoima posle fundamentalnog obrazovanja / opšteg i stručnog/, kako to čine u SR Nemačkoj putem „Weiterbildungskonzepta“, a u Velikoj Britaniji putem „second chance“ obrazovanja, ili pak, na nivou „komunalnog koledža“ / Community College/, kako to čine u Sjedinjenim Američkim Državama. Time obrazovanje odraslih doživljava svoju novu transformaciju, pretvarajući se iz „svestepenog“ u produžno obrazovanje odraslih. U ovom trenutku, to je realnost koja tek nastaje u najrazvijenijim zemljama sveta, ali, istovremeno, i bliska budućnost zemalja koje ubrzano menjaju svoju materijalnu i duhovnu kulturu, svoj ekonomski i kulturni habitus.

Zahvaljujući razvoju i didaktičkom obogaćivanju „neformalnog“ obrazovanja odraslih, dolazi i do krupnih promena u institucionalnom zasnivanju andragoškog vaspitnog rada. Te promene se ispoljavaju, s jedne strane, osetnim slabljenjem „skolarizacije“ obrazovanja odraslih, odnosno njegove institucionalizacije školom, a sa druge strane — sve širim korišćenjem novih institucionalnih oblika, kao što su „cilj-grupe“ / „adresatno“ obrazovanje / i *savetodavni obrazovni rad*. Oba ova oblika nastala su i široko se razvila u SR Nemačkoj i Austriji, u zemljama duge andragoške tradicije i velike razvijenosti. „Cilj-grupe“ polaze od zajedničkih, veoma homogenih obrazovanih potreba i interesovanja, ispoljenih na veoma različitim područjima života i rada, sa orijentacijom na kolektivnu, grupnu situaciju učenja. U SR Nemačkoj predstavljaju vladajuće metodološko načelo u istraživanju obrazovnih potreba. (1, S. 16—21). *Savetodavni rad*, institucionalizovano shvaćen, polazi od individualizovanih obrazovnih potreba ljudi, krajnje izdiferenciranih, ostajući, međutim, na individualnoj konsultaciji kao putu učenja, na individualnom obrazovnom radu. Zahvaljujući njihovoj inovacionoj prirodi, oba pomenuta oblika znače institucionalno i didaktičko obogaćivanje andragoškog vaspitnog sistema.

Uporedo sa transformacijom sistema odvija se i *transformacija ciljeva i sadržaja* obrazovanja odraslih, kao i neprekidna *inovacija obrazovno-vaspitnog rada*. Transformacija ciljeva i sadržaja ispoljava se, sve više, napuštanjem građanskog i tehnokratskog obrazovanja odraslih, odnosno obrazovanja odraslih koje polazi, s jedne strane, od potreba segmentarnog građanskog društva i tzv. građanske svesti, a s druge — od potreba tehnokratski shvaćenog rada, od „iščezlog“ čoveka u sistemu društvenog života, ali, istovremeno, i suprotstavljanjem, i jednom i drugom, *obrazovanja odraslih* zasnovanom na sveukupnoj kulturnoj transformaciji društva i pojedinca. Tako shvaćeno, obrazovanje odraslih se oslobadja građanske i tehnokratske ograničenosti i postaje jedna od osnovnih snaga u sveukupnom razvoju čoveka i društva /16, str. 193—209/.

Sa transformacijom ciljeva i sadržaja teče i transformacija načina rada, odnosno neprekidno didaktičko obogaćivanje obrazovanja odraslih. U tome procesu već danas, sve jače, dolazi do izražaja orijentacija na *samo-obrazovanje*, odnosno institucionalizovan samoobrazovni rad, shvaćen kao

institucionalinovan proces samoučenja, primarno zasnovan na organizovanim, racionalnim i ekonomičnim individualnim naporima, odnosno naučno valorizovanim metodama, postupcima i sredstvima, ali i funkcionalno oslonjen na različite institucije obrazovnog, kulturnog i saznavalačkog rada.

Shvaćena u datom kontekstu, unutrašnja transformacija obrazovanja odraslih predstavlja *neprekidan proces menjanja*, u kome se društveno i naučno stvaralački prepliću i nadopunjuju, uzajamno podstiču i očitvoruju.

Naučno zasnivanje i osmišljavanje obrazovanja odraslih

Među opštim bitnim obeležjia obrazovanja odraslih danas, javlja se, pored navedenih, i njegovo *naučno zasnivanje i osmišljavanje*, odnosno eksploracija i uopštavanje prakse. Možda to najbolje ilustruje zbornik andragoških tekstova — „*Obrazovanje odraslih između nauke i nastavne prakse*“, publikovan u SR Nemačkoj povodom dvadesetogodišnjece jednog od najrazvijenijih i najpopularnijih instituta za obrazovanje odraslih današnjeg sveta — *Padagogische Arbeitsstelle* Nemačkog udruženja visokih narodnih škola u Frankfurtu na Majni (22). Prilog poznatog teoretičara ove zemlje Willy Strzelewicza — „*Naučnost i obrazovanje odraslih*“ tome direktno stremi (22, S. 26—37). Šta se pod ovm obeležjem i nastojanjem podrazumeva?

U toku svoga dosadašnjeg razvoja obrazovanje odraslih je dostiglo visok stepen institucionalne i didaktičke razvijenosti i istaklo nekoliko ključnih problema, relevantnih i danas za istraživanje i teorijsko uopštavanje. Ti problemi bi, bez pretenzija da se do kraja identifikuju, bili sledeći:

1. Ciljevi obrazovanja i vaspitanja odraslih,
2. Motivacija učenja odraslog čoveka,
3. Obrazovno-vaspitni proces,
4. Samoobrazovanje,
5. Metodologija istraživanja obrazovnih potreba,
6. Komparativno proučavanje stranih iskustava i saznanja u andragogiji,
7. Školovanje andragoških kadrova.

Da bi se značaj pomenutih problema, društveni i naučni, što bolje shvatio, observaciono ćemo se zadržati na svakom od njih.

Ciljevi obrazovanja i vaspitanja odraslih, shvaćeni, pre svega, u taksonomijskom smislu, predstavljaju danas krupnu preokupaciju andragoške teorije. Smisao te preokupacije je — u širem i dubljem *društvenom osmišljavanju* obrazovanja odraslih, u njegovoj strategiji, materijalizovanoj, pri marno, sadržajima i organizacijom ove delatnosti. Isticanje toga problema omogućuje ne samo visok stepen razvijenosti obrazovanja odraslih kao društvene prakse, već i poodavna razvijenost opšte andragogije kao teorijskog okvira za sva područja obrazovno-vaspitne delatnosti, a samim tim i za sve andragoške discipline. U žiži tih nastojanja je — *taksonomija ciljeva*, što je prevashodno izraz pluralističkog pristupa ciljevima obrazovanja od-

raslih, sasvim dominantnog u svetskim relacijama, pa i u našoj zemlji. Istraživačke relacije ovoga problema nužno su i metodološke prirode. (22, S. 217—224).

U sklopu širokog spektra psiholoških problema, najčešće formulisanog „kako odrastao čovek uči?“, *motivacija učenja* predstavlja izrazitiju preokupaciju današnjih istraživača u andragogiji. To je razumljivo i neminovno, jer je odgovor na pitanje — kako odrastao čovke uči? — u najvećoj meri dat, naročito u perceptivno-motoričnoj i kognitivnoj sferi, ali ne i u emocionalno-motivacionoj. Otuda motivacija učenja odraslog čoveka, i pored već zapaženih značajnih saznanja (24, S. 211—239, 25, S. 163—175), predstavlja aktuelan istraživački problem, fundamentalnog teorijskog i praktičnog značenja. Napori koji se danas čine, nadamo se, dovedeće ubrzo do novih saznanja i time još više osnažiti naučno zasnivanje andragoškog vaspitnog rada.

Naučni napori andragogije široko su usmereni i na proučavanje *obrazovno-vaspitnog procesa*, odnosno na njegovo naučno zasnivanje. Značajni rezultati ostvareni su već u proučavanju obrazovne tehnologije, naročito edukativno-komunikacionih sistema, i komunikacije u obrazovno-vaspitnom procesu, pre svega sa stanovišta metoda obrazovanja odraslih. Zahvaljujući ovim naporima u andragogiji, iskustvena i teorijska saznanja o programiranom učenju i višemedijskoj organizaciji dostigla su veoma visok nivo. Naučni napori u SR Nemačkoj, u ovom trenutku, usmereni su na intenzivno proučavanje obrazovno-vaspitnog procesa kao interakcijske situacije („Lehr-Lern“ situacija) i razradi didaktičkih modela samoobrazovnog rada, uključujući i didaktički model centra za samoobrazovanje (22, S. 322—337). Sve su to fundamentalna pitanja didaktičke zasnovanosti andragoškog vaspitnog rada i ubedljiva ilustracija plodnih naučnih nastojanja andragogije i u toj sferi.

Izuzetan značaj *istraživanja obrazovnih potreba* za razvoj i unapređivanje obrazovanja odraslih uslovio je i intenzivniji razvoj metodologije, odnosno *andragoškog metodološkog specifikuma*, poznatog kao „program planning“ u anglosaksonskoj literaturi ili „andragoški ciklus“ u jugoslovenskoj. U strukturi toga ciklusa, u oba slučaja, nalazimo jedan složeni rad, složen i u problemskom i u proceduralnom smislu: stvaranje institucionalnih i kadrovskih uslova; istraživanje potreba i interesovanja ljudi i organizacija; definisanje cilja i obrazovnih područja; modelovanje i operacionalizacija programa; evaluacija programa; planiranje i modelovanje obrazovno-vaspitnog procesa (26, pp. 59—299). U datom sklopu problema istraživačkog tipa otkrivamo, de facto, metodološku suštinu istraživanja obrazovnih potreba, odnosno već razvijen andragoški metodološki specifikum.

Ekspanzija obrazovanja odraslih u svetskim razmerama sve više podstiče i *komparativna proučavanja stranih iskustava i saznanja*, bez čega nema ni bržeg razvoja. Javljaju se čak i centri za komparativna istraživanja (Univerzitet u Torontu i Québec Univerzitet u Kanadi, Uneskov centar za slobodno vreme i obrazovanje u Pragu, PAS — Pädagogische Arbeitsstelle — u Frankfurtu), što za dalji razvoj andragoške teorije i vaspitne prakse ima veoma krupan značaj. Ovim naporima moraju se dodati i univerzitetska nastojanja kako na zasnivanju komparativnih andragoških studija, tako i

u školovanju andragoških kadorva, što ima izuzetan značaj i za ukupna naučna istraživanja u andragogiji. U stvari bez adekvatno osposobljenih kadrova, odnosno univerzitetskih studija, teško je danas zamisliti svaki moderan rad na području obrazovanja odraslih, rad koji sve više znači — stvaralačko jedinstvo istraživačkih i obrazovnih napora, andragoške teorije i vaspitne prakse.

Mada dat u referalnom okviru, osvrt na naučna nastojanja i ostvarenja u andragogiji današnjeg sveta, nadamo se, dovoljno donosi informacija o suštinskim, kvalitativnim promenama na ovom području, nazvanim, u ovom slučaju, *naučnim zasnivanjem i osmišljavanjem obrazovanja odraslih*. To obeležje potvrđuje visoku razvijenost ove obrazovne delatnosti, shvaćene kao društvena praksa i kao naučna teorija. Istovremeno, to predstavlja i bitnu pretpostavku za dalji razvijeniji, širi i plodotvorniji razvoj ove naučne i obrazovne delatnosti.

Zahvaljujući istaknutom razvoju i postignutom nivou, obrazovanje odraslih se u mnogim zemljama sveta konstituisalo u sistem, u delatnost visoke društvene i naučne organizovnosti i osmišljenosti. Samim tim, konstituisanje andragoških vaspitnih sistema predstavlja najviši stupanj u razvoju ove obrazovne delatnosti.

N A P O M E N E

¹ Dieckmann, Bernhard, u. a., *Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele*, Braunschweig, Georg Westermann Verlag, 1973.

² Eggers, Philipp B., Steinbacher, Franz J. (Hrsg.), *Soziologie der Erwachsenenbildung*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 1977.

³ Eko, Umberto, *Kultura, informacija, komunikacija*, Beograd, Nolit, 1973.

⁴ *Gesellschaftskritik durch Weiterbildung, Die niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung*, Osnabrück, Verlag A. Fromm, 1970.

⁵ Grattan, C. Hartley, *In Quest of Knowledge, A Historical Perspective on Adult Education*, New York, Association Press, 1955.

⁶ Kelly, Thomas, *A History of Adult Education in Great Britain from the Middle Ages to the Twentieth Century*, Liverpool University Press, 1962.

⁷ Report of the Committee on Continuing Education, Milton Keynes, The Open University, 1976.

⁸ Siebert, Horst, *Erwachsenenbildung, Aspekte einer Theorie*, Düsseldorf, Bertelsmann Universitäts — Verlag, 1972.

⁹ The Alexander Report — A Summary, *Adult Education, The Challenge of Change*, Scottish Institute of Adult Education, 1975.

¹⁰ The Lifelong University, Task Force on Lifelong Education, Michigan State University, 1973.

¹¹ Tietgens, Hans, u. a., *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*, Braunschweig, Georg Westermann Verlag, 1970.

¹² Pöggeler, Franz, *Erwachsenenbildung, Einführung in die Andragogik*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 1974.

¹³ Wojciechowski, Kazimierz, *Wychowanie Dorosłych*, Wrocław—Warszawa—Kraków, Ossolineum, 1966.

¹⁴ Wroczyński, Ryszard, *Edukacja permanentna*, Warszawa, PWP, 1973.

¹⁵ Hely, A. S. M., *New Trends in Adult Education, From Elsinore to Montreal*, Paris, UNESCO, 1962.

¹⁶ Šoljan, Nikša Nikola, *Permanentno obrazovanje*, Spit, Marko Marulić, 1976.

¹⁷ Keim, Helmut, Olbrich, Josef, Siebert, Horst, Strukturprobleme der Weiterbildung, Düsseldorf, Bertelsmann Universitätsverlag, 1973.

¹⁸ Knoll, Joachim H., Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, Hamburg, Hoffmann und Campe, 1974.

¹⁹ Revija školstva i prosvetna dokumentacija, Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, 1970, VII, 1.

²⁰ Adult Education, Outlines of an Emerging Field of University Study, Adult Education Association of the U.S.A., 1964.

²¹ Strzelewicz, Willy, i dr., Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag, 1966.

²² Tietgens, Hans, i drugi, Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis, Braunschweig, Georg Westermann Verlag, 1977.

²³ Ward, Ted W. and Herzog, William, A., Ad., Effective Learning in Non-Formal Education, East Lansing, Michigan State University, 1974.

²⁴ Zdarzil, Herbert, Olechowski, Richard, Antropologie und Psychologie des Erwachsenen, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, Verlag W. Kohlhammer, 1976.

²⁵ Samolovčev, Borivoj, Bildungsaspiration der Erwachsenen in Kontext verschiedener Determinationsfaktoren, Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung 1975, Bertelsmann Universitätsverlag, 1975.

²⁶ Knowles, Malcolm S., The Modern Practice of Adult Education, Andragogy Versus Pedagogy, New York, Association Press, 1974.

Borivoj SAMOLOVČEV

ADULT EDUCATION AND TRAINING AS A GENERAL SOCIAL PHENOMENON

(S u m m a r y)

The generic characteristics of human society, training and education, did not have the same social essence in the individual epochs of human history, in particular human civilizations — nor did they share equal meaning or even social significance. *Meaning* and *significance* determined the historical epochs, not only by the logic of the development level of productive forces and social relations, but also by the logic of their own scientific-technical and thereby cultural development. Our present-day epoch, with its maximally synthetic culture but still roughly-differentiated civilization, more vividly illustrates and confirms that statement: *education and training have become not only a permanent requirement of contemporary society and modern man but also their existential feature, the prerequisite for survival and progress*. It is in these coordinates that we discover the meaning and significance of adult education.

In the history of modern adult education, *work*, pragmatically taken, was for a long time exclusively an evolutionary agent because, in the industrial framework, it represented the mainspring of life in the new, bourgeois society. With the material and cultural advancement of the overall capitalist society, other agents, other social motives, began gradually to gain in momentum, especially *socio-political reasons* (again, pragmatically taken). Developed capitalism heavily emphasized *cultural reasons* in the social determination of adult education, with pragmatic motives and incentives of social-systemic prestige.

Our epoch, thanks to socialist ideas and social transformations, is giving greater support to *the complete emancipation of man* as its social ideal and objective. Here, *the emancipation of man and the power of education* take on the same social significance and revolutionary meaning as economic and political emancipation. Adult education also claims this social essence for itself.

In accordance with the social significance just cited, a theoretical explication for adult education also appears. The whole of the modern world now considers it to be *a highly-organized, permanent and extremely flexible education activity, geared toward satisfying all the education requirements of adults*. The foremost proponents of this stance are: C. Hartley G. Rattan (the USA), Franz Pöggeler (West Germany), Beningo Cacérés (France) and Kazimierz Wojciechowski (Poland). There are, of course, differences generated by educational tradition and concrete educational policies in individual countries. However, despite these objectively-conditioned differences, adult education as a worldwide phenomenon is increasingly exhibiting the following theoretical and social features:

1. As the primary function of every modern society, conditioned by accelerated social development and the rapid pace of scientific and technological progress, adult education has become a socially-meaningful, highly-organized and permanent activity;
2. Due to its significance for the living experience and organization dynamics adult education represents an innovation in the overall education system;
3. Adult education is also undergoing an internal transformation, systemic and didactic, shifting increasingly from the school-institutional form to „address“ and consultational education, from urban and technocratic toward adult education founded on the global cultural transformation of the society and the individual;
4. The accelerated advancement of adult educational practice has also generated scientific research activity, in other words, the broader and firmer scientific foundation of this social activity.

As the result of its distinguished development and high level of achievement, in many countries adult education has been established as *a system*, as an activity of high social and scientific organization and meaningfulness. Therefore, the establishment of adult educational systems also represents the highest level in the development of this branch of education.