

Павле ГАЗИВОДА

## АКТУЕЛНИ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

Одбор за педагогију и психологију Црногорске академије наука и умјетности већ годину дана припрема овај округли сто. Повод да стартујемо са овом расправом, као недавно основани Одбор ЦАНУ, јесте значај и далекосежност ове теме. Погрешно је мислити да је ова област образовања нова и педагогији непозната дјелатност. Њени коријени сежу – од цивилизација Истока и Грчке: Солона, Конфучија и Хипократа до данашњих времена.

Образовање одраслих проучава значајна педагошка дисциплина – андрагогија. Становишта да је школско образовање довољно за цјелокупни човјеков живот и рад је погрешно. Доживотно (перманентно) образовање је услов опстанка савременог човјека. Снажне научне, технолошке, културне, демографске, еколошке промјене, и њихов неслућени темпо, траже перманентно учење и доживотно образовање свих грађана планете.

Бројна инострана литература која се бави доживотним образовањем, а све више и радови наших аутора Душана Савићевића, Драгомира Филиповића, Ранка Булатовића, Ратка Ђукановића и других, иду од повезивања овог образовања са перманентним и континуираним образовањем. Ми ћемо се опредјелити за дефиницију да је „перманентно (доживотно) образовање образовна активност људи, током читавог њиховог живота и у свим животним ситуацијама”.

Југословенска концепција перманентног образовања почела је да добија своје контуре шездесетих година XX вијека у Резолуцији о образовању стручних кадрова, да би се касније потпуније уобличила. Међутим, дивергентност теорије и праксе је срушила овај концепт.

Сваки покушај одвајања образовања од друштва, од његове економске и политичке структуре носи у себи реакционарне циљеве усмјерене на одржавање постојећег, на конзервирање односа који су превазиђени,

на замагљивање класних супротности, на потискивање ослободилачке функције образовања.

Очекујем да ће данашња расправа апострофирати питања образовања одраслих која садржи Бриселски меморандум „о доживотном учењу” из 2000. године и „Књига промјена” Министарства просвјете и науке Црне Горе из 2001. године.

Меморандум покреће изазове промјена у друштвеном знању, континуитет учења живота, заједнички рад до практичне примјене доживотног учења, нове темељне вјештине за све већа улагања у људске ресурсе, иновације у учењу и поучавању, вриједност образовања. „Књига за промјене” дефинише индикаторе образовања одраслих у Црној Гори, даје историјски преглед, постојеће стање у образовању одраслих, стање у другим земљама, институционалну и програмску мрежу образовања одраслих, недостатке постојећег образовања одраслих, постојеће законске оквире, принципе и циљеве, образовање одраслих у основним и стручним школама, гимназијама и вишим и високим образованим установама, народним и радничким универзитетима, предузећима, Привредној комори, Заводу за запошљавање, приватним школама, струковна, спортска и удружења грађана, специјални центри за обуку. „Књига за промјене” анализира и наставне планове и програме, систем вредновања, кадрове у образовању одраслих и општекултурно образовање одраслих.

Саопштења која ћете чути се осврћу на већину ових проблема. По мом суду, најмање обрађено питање, а изузетно важно је, вредновање и оцјењивање одраслих. Савремена андрагошка наука има сазнања како да се адекватно вреднује и оцјењује образовање одраслих. На основу вредновања закључујемо о оправданости постојања одређених институција образовања одраслих. Вредновањем процјењујемо ефикасност наставе у изазивању жељених промјена. Како је вредновање и оцјењивање сложено и бременито методолошким проблемима, то је и главни узрок изостајању потпуне и темељне процедуре вредновања. Проблем се увијек своди на питање „како”. А знати како значи моћи. У тај простор научно-теоријског заборав и небриге треба унијети не само доста труда него и доста занатске (методолошке) окретности. Како рече један амерички филозоф „не штети нам оно што не знамо, већ оно што знамо, али погрешно”. Морају се дефинисати мјерила вредновања образовне дјелатности, уз сву суптилност и недореченост у овом домену педагошке праксе. Вредновање није само техничко, психометријско и статистичко питање. Свако учење је, па и за професију, унутрашња ствар појединца, унутрашњи процес, индивидуално, док је настава споља-

шњи утицај, јер су и програми, и уџбеници, и наставници, и образовна технологија спољњи чиниоци, који треба да доведу до жељеног циља: да се предвиђено научи. Промјене у когнитивној, афективној и психомоторној сфери траже да се вредновање и оцјењивање одраслих у процесу образовања одвија као континуиран процес, који почиње прије наставе и траје после њеног завршетка. Треба користити инструменте: тестове знања, скале ставова и скале процјене. Надам се да ће учесници у расправи, уз стратегије, научне оквире учења одраслих, до смисла и значења образовања одраслих, покренути и проблеме вредновања и оцјењивања образовања одраслих.

## ДОЖИВОТНО (ПЕРМАНЕНТНО) ОБРАЗОВАЊЕ

### *Теоријска заснованост перманентног образовања у свијету*

Занимљиво је истаћи да што се дуже расправља или више пише о овом актуелном проблему то је све теже доћи до сигурне и прихватљиве дефиниције перманентног образовања. То показује и сву актуелност, ширину и сложеност ове појаве. У нашој стручној литератури користи се овај термин који је преведен са француске језичке поставе (*l'education permanente*) и њој сличне или готово исте енглеске варијанте (*permanent education*). Доживотно образовање, као педагошка категорија се јавља касније, мада нема неке битне разлике, између ова два појма. У књизи доминира перманентно образовање заступљеније у класичној литератури.

У неким стручним публикацијама могу се срести и термини перманентно васпитање, перманентно самообразовање, перманентно учење или самоучење. Но, у основи је ријеч о перманентном образовању у најширем смислу, иако се могу користити и прецизнија одређења перманентног васпитања или образовања, самоваспитања и самообразовања, учења и самоучења.

Бројна инострана литература која се бави перманентним образовањем, а све више и радови наших аутора, иду до повезивања овог образовања са образовањем одраслих (*adult education*) до континуираног (*continuing education*) или доживотног (*lifelong education*) образовања. Дакле, перманентно образовање, такође, не треба ограничавати на ужи временски интервал. И оно је доживотни процес.

Очигледна је временска димензија у свим овим дефиницијама, с разликом што свака има одређен интервал, дакле, перманентно трајање али и континуитет.

У таквој настави задатак образовања за самообразовање рјешава се ослањањем на елементе самообразовања, тј. комбиновањем поучавања са самоучењем. Способност самообразовања је функција вјежбања, а не зрења. Зато се у школској настави, која је најпозванија да обезбиједи то вјежбање, мора инсистирати на постепеном и систематском прерастању поучавања у самоучење, тј. учења уз туђу помоћ у учење без тога. Не треба ригидном дистинкцијом самообразовање одвајати од доживотног и перманентног образовања јер се те категорије дубоко прожимају. Да завршетак школовања не би представљао и завршетак учења, самообразовање треба да започне кад и настава. Квалитетна настава не претходи самообразовању, већ га развија током читавог свог трајања – све док га тако не оснажи да сама постане излишна. У њој је тешко повући границу између поучавања (учења уз туђу помоћ) и организованог самоучења. Међутим, стицање знања (наоружавање ученика завидном сумом научних сазнања) и оспособљавање за самообразовање нијесу два независна процеса. У савременој настави то се збива симултано, јер се у њој традиционално поучавање све одлучније замјењује организовањем самоучења.

Фаворизовањем задатака оспособљавања ученика за самообразовање не игнорише се задатак стицања разноврсних научних знања, него се само указује на неприхватљивост једностраног дидактичког материјализма, на неопходност растеређивања наставе непотребних образовних детаља.

У модерној настави се обрађује само оно што је у наукама најосновније (а то није мало) и то методама које ученике максимално интелектуално активирају и осамостаљују, оспособљавајући их за самообразовање. Ученици и студенти који се тако школују, способни су, у каснијем животу, да прихвате и користе све промјене у друштву.

Ми ћемо се опередијелити за дефиницију да је „перманентно образовање образовна активност људи, током читавог њиховог живота и у свим животним ситуацијама”.<sup>1</sup>

Иако се идеја о учењу у току читавог живота проглашава проналаском нашега вијека може се установити да ова идеја живи и у раним цивилизацијама Истока и Грчке (Солон, Конфуције, Хипократ) и у мисаоном наслеђу социјал-утописта и епохе ренесансе. Њих је најпотпу-

---

<sup>1</sup> Frese H. H: „L'education permanente aux Pays-Bas, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970; L'ecole et l'education permanente, Paris, UNESCO, 1972.

није изразио велики чешки педагог Јан Амос Коменски који човјеку одређује једнаке границе „за живот и за учење”.<sup>2</sup>

Од тог времена идеја о перманентном образовању среће се у педагошким пројектима француске буржоаске револуције (1789-1795), код социјалиста утописта, а посебно код Овена и представника покрета за образовање радника у XIX вијеку.

Класици марксизма, а посебно Владимир Илич Лењин, дали су свој допринос идејама о перманентном образовању. С тим идејама сусрећемо се у социолошким, педагошким и филозофским расправама XX вијека.

Унеско средином XX вијека предузима организовану активност у ширењу идеја перманентног образовања. Дакле, перманентно образовање има своју историју, али тек у савремености добија шансе да се потпуније оживотвори. Траже се најпогоднији путеви и облици реализације идеје о доживотном учењу и улажу напори да се на тој концепсијској основи структурирају системи образовања који ће одговарати потребама човјека од раног дјетињства до позне старости. Но, упркос свим тим заједничким настојањима у вези са перманентним образовањем данас у свијету постоје велика концептуална и термилошка неслагања. Разлике постоје не само у терминологији већ знатно шире, у схватању концепције перманентног образовања. Оне су резултат различитог схватања образовања као друштвеног и педагошког феномена, као фактора развоја друштва и човјека.

У неким развијеним капиталистичким земљама (САД, Канада) под перманентним (континуираним) образовањем подразумијева се само оно образовање које се стиче послје универзитетске дипломе.

У другим срединама, посебно у Француској, под перманентним образовањем подразумијева се оно образовање које је намијењено одраслима и које је усмјерено на пружање друге или треће шансе да човјек добије образовање. И неки аутори у бившим социјалистичким земљама под перманентним образовањем подразумијевају „посебан систем образовања који се јавља упоредо са школским системом, породичним системом и системом паралелног образовања, који чине средства масовне комуникације”.<sup>3</sup>

Међутим, ми мислимо да „плурализам” образовних система више одговара капиталистичким друштвеним структурама, у којима се

<sup>2</sup> Vyb ane Spisy Jana Amosa Komenskeho, svezak IV, Stafni pedagogicke nakladelstvi, Praha, 1966.

<sup>3</sup> В. Окон „Главние направлениа модернизации дидактическове процесев” у Проблеми социјалистическој педагогики, Москва, 1973. стр. 357.

на подручју образовања и васпитања сукобљавају интереси монополистичког капитала, цркве, државе и приватних иницијатива.

Социјалистичко друштво је, полазећи од циљева васпитања које су дефинисали класици марксизма, нужно тежило да оствари јединствен систем васпитања и образовања, у којем образовање стичу све категорије (дјеца, омладина и одрасли). Било би неосновано тврдити, међутим, да грађански аутори испољавају ускост у односу на концепцију перманентног образовања. Напротив, њихов приступ је доминантан.

Прихватљиво је становиште пољског аутора Р. Врочинског по коме се перманентно образовање не може посматрати само по себи, као својеврсни феномен изван науке и технологије. „Перманентно образовање није само једна карика система образовања, већ концептуална основа интегралног васпитно-образовног процеса. Сви облици и нивои васпитања и образовања чине интегралну концепцију перманентног образовања”.<sup>4</sup>

Совјетски академик Дринскиј перманентно образовање схвата као „учење које је нормална и неопходна дјелатност човјека у свим периодима његовог живота и подразумејева моугћност и неопходност за све људе, ма којег доба, обнављање, допуњавање и примјену раније прикупљених знања и умјења, стално ширење видокруга, повећање културе, развијање способности и стицање стручности и усавршавање у њој, стицање нове стручности”.<sup>5</sup>

Сматрамо да се перманентно образовање не може изједначити са образовањем само једне старосне групе (младих или одраслих) већ да се мора односити и на све нивое образовања и на све старосне категорије. То имплицира сам појам перманентног образовања: васпитање и образовање почињу од најранијих дана и трају до краја живота.

Југословенска концепција перманентног образовања почела је да добија своје контуре шездесетих година XX вијека у *Резолуцији о образовању стручних кадрова*, да би се потпуније уобличио у *Резолуцији о развоју васпитања и образовања на основама самоуправљања из 1970. године* и документима X конгреса СКЈ 1974. године.

Та концепција перманентног образовања резултат је прогресивних промјена које су се дешавале у друштву, а којима васпитање и образовање даје значајан допринос. Ово произилази из циљева које васпитање и образовање поставља као хуману дјелатност и на образовање гле-

<sup>4</sup> R. Wroczynski: „Непрерывное образование – требование научно технической революции”, Проблемы социалистической педагогики, Москва, 1973.

<sup>5</sup> А. В. Даринский: „Непрерывное образование”, Советская педагогика, Нол, 1975, стр. 18.

да као на дугорочан процес који ће се остваривати у етапама, већ према томе како друштво буде економски и културно напредовало. Иако је, дакле, остварење ове концепције условљено укупним могућностима друштва, њу истовремено треба схватити и као једну од покретачких снага друштва. У међузависности друштва и образовања огледа се и дијалектика кретања. „Сваки покушај одвајања образовања од друштва, од његове економске и политичке структуре носи у себи реакционарне циљеве усмјерене на одржавање постојећег, на конзервирање односа који су превазиђени, на замагљивање класних супротности које се манифестују у области образовања и васпитања, на потискивање ослободилачке функције васпитања и образовања”.<sup>6</sup> Ова теза не губи на актуелности јер антиципира прогрес.

Прије интерпретације теоретских полазишта наших аутора о перманентном образовању, задржаћемо се, нешто одређеније на анализи мисаоних резултата о овом проблему Пола Ланграна, аутора неколико студија о перманентном образовању и познатог стручњака Унеска за ово подручје и Богдана Суходолског, истакнутог пољског и европског теоретичара у области васпитања и образовања.

У својој студији „Увод у перманентно образовање” Пол Лангран свестрано анализира факторе који доводе до експанзије образовања у свијету. Један од највећих проблема у већини земаља је, по његовом мишљењу, брза експанзија становништва. Захтјеви за образовање, због тога, стално расту. Футуролози предвиђају да ће средином XXI вијека на земљи живјети близу 10 милијарди људи, што уз повећан просјек живота, отвара нове, сложене обавезе. Традиционално образовање није у стању да прихвати те нове задатке.

Едукативни напор треба да се продужи преко школског узраста да би обезбиједио расподјелу знања и посебне типове образовања који ће у све већој мјери бити потребни појединцима и друштвима. Ова дјелатност се једино може одвијати само помоћу масовног коришћења свих великих модерних средстава ширења знања и образовања ван традиционалних функција образовања.

Чување и коришћење природних ресурса може се једино обезбиједити уз огромна улагања знања и способности свих становника наше планете. Ако треба подврћи критеријумима рационалности и равнотеже размножавање људске врсте, једино је образовање у стању да донесе

---

<sup>6</sup> Др Душан Савићевић: *Повратно образовање*, Београд, Издавачко-графички завод, Београд, 1975, стр. 26.

ефикасна и трајна рјешења проблема који се тичу достојанства човјека и жене, као и услова њихове егзистенције.

Лангран даље указује да је напредак науке и технике све више доступан људима. Открића или поступци који су прије 20 година били авангардни данас су већ застарјели. Електронску цијев је смијенио транзистор, који је већ уступио мјесто микроколима.

Електроника је створила компјутерску мрежу интернет која је свијет претворила у „глобално село”.

„Ако желимо да формирамо инжењере способне да се прилагоде техници сјутрашњице, треба, прије свега, научити ученике да уче, јер они морају да уче кроз читав живот. То не важи само за инжењере, већ и за љекаре, економисте и уопште за стручњаке свих дисциплина како књижевних тако и научних”.<sup>7</sup>

Ко није у току осуђен је да буде превазиђен. Опасност од технолошког заостајања представља велику бригу свих народа и држава у свијету. Даљи значајан фактор од утицаја на образовање је политичко стање и опредјељење у политици. У различитим друштвеним системима долази до расцјепка између снага прогреса и снага стабилности, до опредјељења између правде и реда, јер то намећу фактори који умногоме превазилазе жеље, укусе, склоности и одбојности појединаца. Конце покрећу интереси, страсти, идеологије, револт, послушност.

Но, иако образовању не припада пресудна улога у покретању збивања, на њему је да утиче на њихову припрему и искоришћавање.

Снага масовних комуникација и брзина којом оне преносе сва збивања у свијету и свемиру утичу на развитак једне нове цивилизације која је по много чему свјетска, у којој је сваки човјек заинтересован за другог, повезан и солидаран са људима, заокупљен тежњом да се ствара цивилизација једнаких. Међутим, систем информисања може имати конструктивну улогу само ако га прати интензивна образовна активност. Разумијевање, тумачење, усвајање и употреба примљених вијести и обавјештења траже од сваког појединца да их одгонетне, развија способност селекције и критичности, формулише важност, степен истинитости или вјероватноће примљених саопштења. Лангран сматра да на образовање утиче и доколица. Како она нема ширину и домете, као претходно назначени фактори и чини производ грађанског друштва, врло је значајно како људи користе часове слободног времена.

---

<sup>7</sup> Пол Лангран: „Увод у перманентно образовање”, НУ „Браћа Стаменковић”, Београд, 1971, стр. 36.



И лично и друштвено је важно да ли се то вријеме користи у деструктивне и безначајне активности, или служи развоју човјека, његовој свестраности. Због тога он види велику одговорност школе и просвјетних радника у тражењу друштвеног простора и одговарајућих садржаја, јер ако омладина своју друштвеност задовољава само у кафани, на улици и у биоскопу, онда је то друштвено опасно. „*Hommo ludens*” је, као позитивна варијанта самосвијести, најбољи вид доколице, за разлику од поробљеног слободног времена.

Уздрмани су, по њему, и животни узорци. Раније су људи имали узорке који су им се наметали таквом снагом да нијесу морали да се колебају. Избор је, истина, био ограничен, па је свако могао постићи бар оно што се од њега очекивало. Односи између генерација, између богаташа и сиромаша, посједника и пролетера, мушкарца и жене, брачних другова, били су у знатној мјери озакоњени. Обреди и обичаји били су свемоћни у животу човјека.

Данас је већ све другачије. Ни један од традиционалних типова човјечанства какво је настало процесом вјековног полагањег таложења не одговара више ни човјеку појединачно ни друштвеним ситуацијама. Све је доведено у питање. Као да је човјек прешао Рубикон и упустио се у једну нову, савремену пустоловину, којој се не види јасно ни тло на којему почива, ни циљеви које жели да постигне. Дубоко се мутира породична „хармонија” у којој је све свето, у којој се слуша само отац, жена је у другом положају, дјеца стварају нове односе. У тим новим оквирима треба створити нов систем васпитања и образовања за односе међу људима, дјецом и родитељима, половима, у брачној заједници.

Западне цивилизације су у прошлости често људско биће заробљавале, било је укљештено у тијесној мрежи табуа и забрана, које су постепено довеле до страховитих парализа и траума. Демократски процеси у грађанском свијету снажно напредују и еманципују савременог човјека ка научном и технолошком напретку. Култура човјека је била лишена нормалне везе са биологијом, тјелесним изражавањем и сексуалношћу. Није чудо што се у таквим околностима људско тијело најзад побунило. Ма какви били код човјека вјерски или филозофски ставови, склоности или стрепње, ментални и физички свијет наших савременика је опсједнут често и искушењима. Нова снага и услови опуштена човјека су драгоцени, али и опасност за његову равнотежу, ако се све то не обузда и могућности њеног „навирања” не искористе. Одговорност образовања је да ствара услове за складан и богат живот, који је усагла-

шен са човјековом природом, и да ублажи штетне посљедице савремене цивилизације.

Лангран повезује образовање и са кризом идеја. Данас је све теже вјеровати у савршеност свога увјерења. То није увијек деструктивни скептицизам, већ конструктивна сумња и плуралитет интерпретација.

Историја коју доживљамо доноси сваког дана неко ново мишљење, неко противрјечно гледиште. Ово кретање не штеди ни област гдје су по традицији владали спокојство и извјесност. Све се у ствари налази пред истом алтернативом: или прихватити став резигнације и одрицања и пасивно пратити усковитлане токове доктрина и вјеровања, не марећи за противрјечности и обрте, или за свој рачун учествовати у истраживању. Очито је да је друго рјешење једино које је у складу са пуним и потпуним прихватањем положаја човјека.

Право да се буде човјек постаје потпуно, тек заједно са дужношћу, да се буде човјек. То претпоставља прихватање одговорности, за себе, за своје мисли и осјећања, за оно што се прихвата или одбацује.

Данашњи човјек као јединка је често присиљен, уз сву друштвеност, да живи и дјелује аутономно. Осуђен је на слободу. Та ситуација није нимало удобна, али одушевљава. Њу може да издржи само онај ко је ријешо да плати цијену. Та цијена је, ван сваке сумње, савремено образовање. Образовање које никад не престаје, које мобилише све снаге и све способности бића како духовне, тако и осјећајне и имагинарне. Да би човјек био, или, боље рећи, постао одрастао, данас су потребни исти жар, иста издржљивост и снага, марљивост и труд као и за рад на било ком научном или умјетничком дјелу.

Да би се у овом подухвату успјело треба бити свјестан његове неопходности. Данас нико не може бити стваралац на основу нечијег пуномоћја. Лангран истиче да је појам интелектуалног или стручног пртљага довољног за читаво трајање живота на путу да нестане.

Под притиском унутрашње потребе, као и да би одговорило спољним захтјевима, образовање данас добија своје право значење, а оно није у стицању количине знања, већ у развоју човјека, који кроз радна животна искуства постаје све више он сам.

Због такве одговорности Лангран дефинише перманентно образовање као „подстицање стварања структура и метода које људском бићу помажу кроз читав његов живот да се стално образује и да учи, те оспособљавање човјека да максимално кроз многоструке облике ауто-

дидактике, постане сопствени субјект и инструмент свог сопственог развоја”.<sup>8</sup>

Пол Лангран је познати начуник који је неколико пута боравио и у нашој земљи и врло повољно оцјењивао образовни систем код нас. Његова разматрања проблема перманентног образовања су значајна јер он наглашава повезаност перманентног образовања са животом. Он се дуго бавио образовањем одраслих, па је и сам доживљавао трансформацију појма перманентног образовања. На почетку он је изједначавао перманентно образовање са образовањем одраслих. Касније, као и многи други, а посебно француски аутори, Лангран изједначава перманентно образовање са системом образовања. Иако многе крупне идеје није дубље разрадио, он понире у биће психолошких промјена и њихове повезаности са промјенама у образовању и тврди да не може бити кретања и напретка без иновација. Он је против затвореног свијета, окамењене државе, чврсто фиксираних оквира породице и, свакако, против непромјенљивог школског система. Недостатак је ове студије што аутор није дубље разрадио међузависност идеје о перманентном образовању са економским консеквенцама, јер метаријална биједа проузрокује и поддржава и моралну и интелектуалну биједу.

У ствари, по нашем мишљењу, ово је и централно питање, или боље рећи основна противурјечност од чијег рјешавања зависи остваривање радикалне и свобухватне идеје перманентног образовања. Њено рјешавање није, наравно, једини услов за достојно реализовање циљева и принципа перманентног образовања, али је одлучујући. Повољности бржег развоја идеје перманентног образовања у нашем систему су његова демократска друштвено-економска суштина и схватање значаја и вишеструкости овог образовања као захтјева времена. Ниски национални доходак је крупна детерминанта промјенама у образовању.

У тексту „Филозофски проблеми перманентног образовања” Богдан Суходолски, истакнути пољски педагог, расправља два проблема: генеалогичку перманентног образовања и утврђивање животне оријентације која је предуслов перманентном образовању.

Он истиче да су васпитање и образовање филозофски проблеми јер све што се односи на васпитање и образовање односи се и на облике људског живота и његове вриједности. Сматра да перманентно образовање треба да изазива већи филозофски интерес него сви други педагошки проблеми, будући да ово образовање обухвата све људе и у то-

---

<sup>8</sup> Пол Лангран: *Повратно образовање*, Београд, Издавачки графички завод, 1971, стр. 74.

ку читавог живота. Говорећи о генеалогiji перманентног образовања Суходолски истиче да је доктрина непрестаног образовања историјски стара (о томе смо претходно шире говорили) али да је са пуном друштвеном свијешћу формулисана у првој четвртини нашег вијека.

У енглеском меморандуму из 1919. године који је сачинила група експерата за образовање стоји: „Образовање одраслих не смије се схватити као луксуз за малобројне и осамљене појединце, него га треба прихватити као националну нужност, као неотуђива чиниоца грађанских права, и управо зато оно треба да буде опште и да траје читав људски живот”.

Уочљиво је из овог става да се образовање одраслих третира као непрекидно образовање. Дакле, не као дјелатност у области просвјетљивања одраслих схваћено као супститутивно и егалитаристичко образовање. Дубљим педагошким опсервацијама долази се до закључка да процес образовања одраслих има неке самосвјесне вриједности које се не јављају у дјетињству и младости. Одрастао човјек, захваљујући свом животном искуству, може боље учити од дјеце и омладине.

Психолози објашњавају да разум одраслих људи задржавши у неким областима развија сазнајне и стваралачке способности. Овако схваћено, перманентно образовање не само зато што људи у дјетињству и младости не могу стећи довољно образовања, већ и зато што се касније стичу нова знања, упућује на његово доживотно трајање.

Све је јасније да се образовање стечено у младости деактуелизује и да се мора верификоуати, освјежавати, допуњавати, а понекад и суштински трансформисати. Некад је образовање одраслих била брига више друштава у развоју, док је то данас карактеристично за развијени свијет. Напредак науке и технике то снажно условљава.

Многе квалификације престају бити потребне, а нове се све више траже. Многи људи у току радног вијека морају мијењати струку. Процес преквалификација, свакако, повољно дјелује на образовање људи у различитим животним добима. Један од извора савременог програма перманентног образовања Суходолски види у повећаном животном стандарду, слободном времену радних људи, средствима масовних информација. Истина, све то утиче, по њему, на трансформацију производног у конзументско друштво. Тако се деградира аутентичност културног живота, човјек постаје заробљен „свијетом ствари”.

Иако слушање радија, гледање телевизије, обилазак музеја или споменика културе не ствара особито вриједан стил живота, ипак утичу на процес ширења хоризонта, маште и интелекта.

„То може да није особито дубок, али је ипак важан и друштвено широк процес перманентног образовања”.<sup>9</sup>

Предузимају се одређени напори да се тај процес продуби, а посебно да се заштити од опасности комерцијализације. Ти напори омогућавају да се виде нове димензије проблематике перманентног образовања у раздобљу цивилизације средстава масовне информације и слободног времена. Ради се, наиме, о томе да се људи припреме за те нове облике живота и интимно наоружају знањима која ће их сачувати од равнодушности и површног односа према вриједностима културе. Та припрема захтијева критичку верификацију читавог традиционалног система образовања.

Образовање постојећим општим добром престаје бити чинилац који обликује друштвену елиту и који јој осигурава посебне привилегије.

Концепција „образовног друштва” обећава извести људе с беспућа на које их је довела визија „производног друштва” и „конзументског друштва”. Задржавајући у рационалним границама производне обавезе и конзументске потребе, она предочава људски живот као субјективно вриједносну егзистенцију захваљујући интензификацији свих снага које служе човјековом развоју. Озбиљење људи у производњи и конзумацији, али и у дјелатности која прекорачује обје те границе и функције, у друштвеном ангажовању и стваралачком раду, чине темељ из којег проистичу нови задаци перманентног образовања.

„На тај начин доктрина перманентног образовања постаје извор критичке ревизије темељних појмова образовања, чиниоцем савременог поимања образовања као интегрираног процеса развоју људског живота у његовим хуманистичким садржајима. Такво поимање образовања надовезује традиције педагошке мисли од Сократа, преко Коменског до Deweyа, на најбоље одгојне покушаје и експерименте изведене у различитим земљама”.<sup>10</sup>

Нови хоризонти знања и нови дometи дјеловања постају извор и резултат перманентног образовања, које човјекову вјерност самоме себи и изабраном животном путу остварује у све новијим облицима. У том смислу перманентно образовање је израз и чинилац трајне младости човјека.

<sup>9</sup> Богдан Суходолски: „Перманентно образовање” – „Филозофски проблеми перманентног образовања”, „Марко Марулић”, Сплит, 1976, стр. 32.

<sup>10</sup> Ибидем, стр. 34

„Та младост – живахна, промјенљива, устремљена ономе што је ново недвојбено је знамен сувремене цивилизације”.<sup>11</sup>

Производни и конзументски идеали, који обликују свакодневни стил живота савременог човјека, супростављају се тако схваћеној савремености. Међутим, вјерно се изражава идеал „образовног друштва”, у којему ће човјекова егзистенција бити његов непрестани раст. Овако интерпретирана генеалогичка перманентног образовања уводи нас у средиште савремене проблематике. Ако процес образовања траје читавог живота, онда распоређивање образовног програма на тај и толики простор мијења карактер и појединих етапа и образовања у цјелини. Школа се отвара према животу, а уз њу, и ван ње, дјелују нови чиниоци као средства образовања. Поред књиге на образовање све више утичу радио, телевизија, филм, позориште, техника.

Интеграција свих ступњева и нивоа образовања у један кохерентан систем омогућила би распрострањеност образовања кроз читав живот и растерећење дјецe и омладине која су у досадашњем, традиционалном систему школовања, знатно оптерећена. Други вид интеграције треба обезбиједити повезивањем дјелатности школских са ваншколским институцијама. Остваривање тог програма двоструке интеграције велики је задатак нашег времена у области општег и непрекидног образовања.

Суходолски указује на значај повезивања образовања и рада и њихову међузависност, посебно у условима научно-техничке интеграције. Наглашава да образовање треба непрекидно богатити производно-научним искуствима, али и у рад стално уносити образовне резултате и достигнућа. Овим ставом, пољски аутор, заиста директно указује на концепт повезивања образовања са непосредним радом. Анализом и провјером како се успјешно остварује концепција перманентног образовања и у капитализму и у социјализму, Суходолски тврди да то споро иде, у капитализму због изобличених идеала грађанског друштва (профит, експлоатација), а у социјализму и због економских ограничености, али и отпора који се јављају у појединим социјалистичким земљама. Данас, глобализација свијета, утиче на брже и кооперативно трагање за моделима новог образовног система.

Прихваљиво је његово образложење да у свим земљама свијета влада увјерење да је професионални рад оно подручје људског живота на којему искључиво важе критерији продуктивности. Поглед према којему би се људски рад могао схватити и као самоозбиљење човјека –

<sup>11</sup> Ибидем, стр. 35

а у крајњој линији на том се принципу заснива програм перманентног образовања – сматра се идеалистичким и утопијским маштањем.

У оквиру продуктивности рада може стати школовање и стручно усавршавање одраслих људи, али не може стати широк програм перманентног образовања. Треба вјеровати да ће, нови свјетски токови стварати унутар појединих система, поред поризводње, и терен за друштвено заједништво, у коме радни човјек производи добра и услуге, али се кроз перманентно образовање и непрекидно даље развија као слободна, стваралачка личност.

Садашње прилике, ипак, упозоравају да је све више несклада између савремених образовних потреба и ограничених могућности школе која и даље задржава монопол искључивог субјекта у образовном систему. Прихватање перманентног образовања је, у ствари, прихватање одређеног модела живота према коме се обликују одређени мотиви и избор вриједности.

Ако се прихвати перманентно образовање као основна вриједност схваћено као интензивирање човјекова развита, онда треба имати друштвену стварност у којој је могуће човјеково самообразовање и развој.

„Коначни услов остваривања програма перманентног образовања је превладавање алијенације. Развој непрекидног образовања тражи да савладамо туђинство и непријатељство свијета”.<sup>12</sup>

Социолошки речено, гдје влада алијенација гине човјек као „биће врсте”. Могућност да се она превлада је ликвидација двају великих митова конзументског друштва, мита „цивилизације притискиваног дугмета” и мита „робе као знака човјекове вриједности”.

Ако би научно-техничка цивилизација била сводљива у својој бити и у снази свога развоја на човјекову удобност, која се може досећи неразумним али корисним манипулацијама, тада свако, а не само перманентно образовање, престаје бити потребно. Ако је посједовање ствари услов престижа, онда је довољно бити посједник ствари. Модерна цивилизација је богата, чак „претрпана” стварима које су средство и начин човјекове свакидашње егзистенције, а у исто вријеме, и полигон његових жудњи и амбиција. Образовна оријентација која се увијек веже за вриједности, а не за ствари, гдје постоје фетишизми ствари, губи тло под ногама.

Хегел је писао да се човјек преко свијета ствари може усвајати. Свијет науке и технике је отуђени свијет када није интелектуално усвојен. Наука и техника, ако се схвате као производ људске интелектуалне дјелатности, стваралачка су објективизација човјека, а не кућа његовог ропства.

<sup>12</sup> Ибидем, стр. 40.

Суходолски оцјењује да и култура утиче на перманентно образовање као његов извор или кочница. Ако је човјек „културно алијениран” у Хумболтовом смислу „туђинства” културе, онда таква култура кочи образовне успоне, али ако је култура „читљива” и у исто вријеме довољно „тешка” да продуби знатижељу и потребу за доживљајем, да људе „повуче” и „занесе”, онда се преко културних добара ствара вриједан образовни садржај.

Та добра морају издржати човјекову мјеру, морају бити сагласна са његовим потребама, али у исто вријеме морају бити виша и савршенија од њега. Морају пред њега постављати захтјеве, морају бити тешка. Наука коју човјек не разумије постаје му туђа стварност, али наука у којој се све разумије само по себи губи привлачност.

Умјетност мора непосредно изражавати човјека који се пред њом нађе, али када не би била ништа више и када би била само његовом републиком, не би имала снаге да мобилише унутрашње потребе човјековог раста. Човјек потврђује самог себе не тиме што се понавља, већ тиме што се мијења. Данас смо, међутим, суочени са културним стваралаштвом које је посве „нечитко” и у свијести широког круга конзумерата, чак добро образованих, има карактер снобистичког ината, неразумљивог и настраног херметизма, који цијени врло уска група специјалистичке елите, која се, у изолацији од друштва, споразумијева посебним језиком.

С друге стране, широко као ријека креће „културна комуникација” коју организује уносна забавно-културна индустрија, која на тржишту осваја разонодом од стрипова и напетог петпарачког штива до механичких играчака.

Ни један, ни други културни модел не могу бити полазиште процеса перманентног образовања, шире „друштвене едукације”. Када је култура сувише „тешка” и сувише „туђа”, онда остају само банална узбуђења, вулгарне разоноде, сексуалне манифестације и антидруштвене агресивне игре. Можда је, чак, у савременим условима, лакше сузбити „културну индустрију” него подстаћи културно стваралаштво. Ипак, тежиште мора бити на културном стваралаштву, које ће наћи заједнички језик са народом у мјери која је услов да се оствари образовно друштво.

Иако коријен перманентног образовања дубоко задире у друштвену стварност, ипак је човјек његова непосредна основа. У њему се обликују разни мотиви дјеловања и разних аспирација. Он бира одређене вриједности према којима организује свој живот. Ако поставимо тешко и нелагодно питање да ли се савремени човјек жели образовати кроз чи-



тав живот, или да ли ће се хтјети тако образовати, онда је на њега веома тешко одговорити. То ће зависити што ствара *condition humaine*.

Свијет ствари које су људи створили може бити лавиринт њиховог ропства или средство ослобађања и богатства. Ако је идеал образовног друштва свеобухватно перманентно образовање, онда је потребно, по мишљењу Суходолског, изразити педагошки скептицизам, да перманентно образовање нема ту снагу. Истина, образовна оријентација се супротставља конзументској идеологији и тзв. масовној култури, али у њој ипак нема довољно мјеста за друштвено заједништво „*suis generis*” и жртвовање вишим друштвеним циљевима, туђе су јој категорије хероизма или трагичне одговорности. У многим земљама, чак и системима, образовна оријентација је и даље егоистична. Она може људску егзистенцију заштити од опасности презасићености и цинизма, али не инспирише човјека да оствари своје највише могућности. Досадашње образовање је, што је парадокс, са развојем средстава за производњу, са непрестаном акумулацијом производних вриједности, уз нове друштвене односе, губило своје основне атрибуте, као што су повезаност са животом и радом, перманентност, самообразовну основу и индивидуални карактер. Наравно, из овога се не може извести закључак да је школа као васпитно-образовна установа, одиграла негативну улогу у образовању.

Незадовољство са постојећим школским системом најчешће се испољава када долази до крупних, револуционарних промјена, до противрјечности између развитка производних снага и постојећих друштвених односа. Прошли су вјекови да школа престане бити монопол владајуће класе, да се њена врата отворе и дјечи експлоатисане класе. Буржоазији је потребан писмен и у извјесном смислу образован радник јер тако подиже продуктивност рада и повећава профит капиталисти. Тако се ствара дуалистички школски систем: школе за дјецу буржоазије и школе за дјецу радничке класе.

Школе за дјецу владајуће класе немају везе са радом, претежно су схоластичке. Школе за радничка занимања припремају „радну снагу” за парцијалне етапе радног процеса, која не обухвата рад у цјелини и његову друштвену функцију. Циљ је владајуће класе да школско образовање код радника не развија научни поглед на свијет и револуционарну друштвену свијест. Како је истицао Енгелс, радничка класа је стицала „сакато” образовање.

До радикалних промјена у систему образовања и у схватању суштинског образовног процеса долази послје II свјетског рата и посебно након посљедње научно-техничке револуције.

Ритам мултипликације знања је такав какав историја човјечанства не познаје, а процес сцијентизације обухвата све секторе и све поре живота. Када се, међутим, говори о кризи васпитно-образовних система у савременом свијету и грозничаво траже реформски модели, не треба узроке томе тражити само у научно-техничкој револуцији. Узроци су, свакако, и у социјалним промјенама.

Савремена је цивилизација замршен облик друштвене егзистенције људи. Не може се говорити о „машинама које мисле” већ о мишљењу људи помоћу савршених инструмената. Није човјек само „функционанер” свијета технике, већ је, истовремено и управљач стројева. Но, у каквом је односу дјелатна перфекција човјека и његова слобода. Ако је управљање процесима рада савршено, онда је и више шанси за слободом. Али, усавршавање рада, и боље услове за то, с друге стране, ствара људска слобода.

Дакле, улога перманентног образовања је, по Суходолском, да расту и дјелатна перфекција и слобода као нови захтјев и услов даљих прогресивних промјена.

Наука креће у чудесну „пустоловину” људског ума и његово „суочавање” са свемиром. Перманентно образовање је тијесно повезано са таквим тежњама. Треба тражити одговоре на најтеже немире времена, на отуђеност човјека, на његов осјећај потиштености и равнодушности. Хуманистичка култура постаје својеврсна и издвојена људска потреба у времену које праксу доводи у велика искушења, а управљање развојем материјалне и друштвене стварности, захтијева једнако модерну информатику и модерне људе.

У том суровом и тешком свијету није у питању само то што људи умију радити, него и то какви су то људи. Човјеку свом животу не врши само одређену „улогу”, он свој живот жели и некористољубиво обликовати, за самога себе, за друге, њему блиске људе, жели у њему доживљавати вриједности које су важне и које цијени.

Римљани су с правом говорили да човјек не мора живјети, да мора пловити. Управо је та смиона и вишеструка пловидба била садржajem вјековног развоја човјечанства. Она је била и остаје неисцрпан извор хуманистичке културе. И Аристотел је разликовао умјетност и науку и истицао да се у првој ради „о настанку ствари, а у другој о бивству”. То је разликовање касније измијењено, будући да је наука постала моћна снага преобликовања стварности. Али битан смисао и тог разликовања остао је ненарушен: човјек влада снагама познавања ствари, али и њиховог стварања као своје аутореализације.

Хуманистичка култура је, у својој најдубљој суштини, управо „стварање”, које је у основи сваког „дјеловања” и које је велика „поезија живота која се сазнаје и мијења. Зато, она и постаје основна снага и вриједност људског друштвеног опстанка. Тако је схвата и Маркс када је у Грундинсима објашњавао да је прави смисао економије „штедња, а то значи таква организација материјалне производње да би се човјекове снаге могле најпуније развијати”.

„Слободно вријеме – писао је Маркс – и то једнако вријеме слободе као и вријеме које је намијењено вишој дјелатности, претвара онога који га има у посве другачији субјекат; тако претворен, он се поново укључује у производне процесе у којима се потврђује и стваралачки развија. Када се стратегија у материјално-друштвеној области исказује „штедњом”, човјек постиже оптималне услове за своју слободу, хуманистичка култура даје тој слободи ангажовану бит, која је штити од празнине и жаловости егзистенције која ствара истинско људско богатство”.<sup>13</sup>

Битна питања људске егзистенције, по Богдану Суходолском, остају с оне стране поризводње, конзумације и образовања. Задатак пред којим се човјечанство нашло је „поправљање ствари и поправљање људи”. С тим у вези за идеале се могу узети у међусобној прожетости, дјелатна перфекција и слобода људи. Њиховом остварењу могу допринијети друштвене науке и перманентно образовање. Дјелатну перфекцију употпуњују инструменталне вриједности, а слободу људи скуп самосталних, актуелних или неинструменталних вриједности. Ове вриједности леже у средишту савременог хуманизма.

Навешћемо и мишљење Едгара Фора, председника Унескове комисије која је била задужена да да пројекцију образовања будућности. „Препоручујемо перманентно образовање као темељну идеју образовних политика у времену које долази”.<sup>14</sup>

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Fresse H. H. „L'education permanente aux Paus-Bas, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, L'ecole et l'education permanente, Paris, UNESCO, 1972.

2. Vyb ane Spisu Jana Amosa Komenskeho, svezak IV, stalni pedagogicke nakladelstvi, Praha, 1966.

3. В. Окон: „Главние направлениа модернизации дидактической процессе”, Проблеми у социјалистическој педагогики, Москва, 1973.

<sup>13</sup> Ибидем, стр. 57.

<sup>14</sup> E. Faure: „et al. Learning To Be i Apprendre a atre”, Paris, 1972.

4. R. Wroczynski: „Непрерывное образование – требование научно технической революции”, Проблемы социјалистической педагогики, Москва, 1973.
5. А. В. Даринский: „Непрерывное образование”, Советская педагогика, Нол, 1975, стр. 18.
6. Др Душан Савићевић: „Повратно образовање”, ЈГ завод, Београд, 1975.
7. Пол Лангран: „Повратно образовање”, Издавачко-графички завод, Београд, 1971.
8. Пол Лангран: „Увод у перманентно образовање”, НУ „Браћа Стаменковић”, Београд, 1971.
9. Богдан Суходолски: „Перманентно образовање”, Марко Марулић, Сплит, 1976.
10. E. Faure: „Et al. Learning To Be i Apprendre a atre”, Pariz, 1972.
11. Проф. др Павле Газивода: „Друштвене промјене и доживотно образовање”, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2004.

Pavle GAZIVODA

#### TOPICAL ISSUES OF EDUCATION OF ADULTS

##### *Summary*

The paper covers the theoretical positions of most respected scientists in the world in the domain of life-long (permanent) education. Since this area predominantly relates to education of adults (including school education) it may be concluded that life-long learning is necessary and a condition of modern life.

That is a global planetary problem and it should be organised in all countries, on all continents. Knowledge is a key human resource decisive in the coming civilisation.