

Катарина ТОДОРОВИЋ*

ДЕТЕРМИНАНТЕ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ ДО И У 21. ВИЈЕКУ

ИСТОРИЈСКИ КОРИЈЕНИ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

Митска је и историјска истина да човјек учи током цијелог живота. Учење је увијек било и јесте његова трајна потреба. Она је нарочито долазила до изражаја у вријеме великих друштвених и економских промјена и потреса као што су били различити типови социјалних прерата или корјених измјена у свијету рада и материјалне производње, као што је то била пољопривредна револуција током 14. и 15. вијека, индустријска револуција током 18. и 19, научно-технолошка револуција током 20. вијека и информатичка револуција која је карактеристична за почетак 21. вијека.

Први зачеци и афирмација идеје о учењу у току цијелог живота налазе се још код старих народа Истока. Конфучије је био један од првих мислилаца који је указивао на потребу да се људи свих узраста уче и образују током цијелог живота. Идеја о доживотном учењу и образовању свакако се може наћи на многим географским и цивилизацијским просторима, али је ипак античка, односно грчка цивилизација и култура њено родно мјесто. За савремену историографију је карактеристичан став да историја цивилизације не почиње прије Грчке. Јегер о томе каже: „Ма како високо вредновали уметничка, религијска и политичка достигнућа разних народа историја оног што заиста можемо назвати цивилизацијом – промишљено трагање за неким идеалом – не почиње пре Грчке” (Јегер, 1945, стр. 16). Цијела плејада хеленских мислилаца и филозофа подржавала је и промовисала идеју о доживотном образовању и учењу. Протагора је тврдио да нема тог доба у коме се врлина не би

* Филозофски факултет Никшић

могла стећи, а ако је нема онда се мора „учити и кажњавати и дјечака и мужа и жену док кажњен не постане бољи” (Платон, 1975, стр. 324). Као и Протагора и Сократ је сматрао да је само незнање узрок лошег дјелања и да се, сходно томе, врлина може научити. Знање је за Сократа етички идеал, јер се преко њега постиже самоусавршавање и самоспознаја, а то намеће потребу за сталним учењем и образовањем. Незнање није необавијештеност већ морални недостатак. Сократ је би први мислилац који је на систематски начин разрадио улогу и функцију знања у друштвеном и индивидуалном развоју. Људска „душа се храни науком”, а „бити лишен знања то је једини лош посао” (Платон, 1975, стр. 313).

Платонова филозофска мисао представља највећи домет и најзрелију манифестацију хеленског мишљења. У њој је, између осталог, експлицитно изражена идеја о доживотном учењу и образовању, посебно образовању одраслих. Платонова теорија образовања има темељ у његовој социјалној етици или учењу о држави и у индивидуалној етици или учењу о највишем добру. Да би се створила, одржала и функционисала идеална држава неопходно је образовање. Образовање се дешава у државном образовном систему, контролисано је и усмјеравано од стране образованих и интелигентних људи. Образовање је за Платона инструмент социјалне правде, правде како су о њој мислили људи хеленског доба – да свако ради посао који најбоље умије и зна. Оно истовремено има и социјално политичку улогу, јер штити законом установљен поредак. Лоше државно уређење, по Платоновом увјерењу, настаје због необразованости и лошег васпитања његових грађана. Али знање и образовање за Платона немају само инструменталну вриједност. Они су и вриједност по себи. Иако је знање само реминисценција, односно сјећање које је примљено још прије рођења, оно води појединца до истине и добра који представљају највише врлине. Отуда је за Платона крајњи циљ цјелокупног образовања хармонијски обликован човек – *khalon* и *aghaton*, лијеп и добар, што рађа потребу за учењем и образовањем током цијелог живота. Цјелокупан систем образовања, како га је замишљао Платон, има неколико фаза. До двадесете године људи највише брину о свом тијелу и стичу оно образовање које највише одговара њиховом узрасту – основно знање и војно гимнастичку обуку. У двадесетој години се подвргавају првој селекцији и само најспособнији настављају образовање. Када „душа” почне да стиче своју зрелост онда се треба посветити њеном вјежбању. Тада почиње стицање знања из различитих наука што је комбиновано са војном вјежбом. У тридесетој години се обавља друга селекција и бирају се најбољи у учењу и ра-

товању. Они се пет година баве дијалектиком „том краљицом међу наукама”, а затим се сљедећих петнаест посвећују обављању јавних служби (управљању и ратовању). „А када почну да губе снагу, те постану неактивни у политичким и војним дужностима, тада се тек за њих отвара широко поље којем се могу посветити не радећи ништа друго” (Платон, 1983, стр. 475). Савићевић, с правом истиче да је Платон, што се тиче образовања и учења одраслих људи, умногоме ишао испред свога времена и да је његова идеја о доживотном учењу и образовању успјела да преживи све историјске мијене и одржи се до нашег времена.

Аристотел, Платонов ученик али и „учитељ оних који знају” је у оквиру свог филозофског система развио особено схватање о образовању, његовој индивидуалној и друштвеној функцији и циљевима. Своје погледе о образовању и учењу Аристотел (Аристотел, 1984) изводи из људске природе и структуре и организације друштва у коме човјек живи. Цио човјеков живот, а тиме и учење и образовање, усмјерени су ка једном циљу а то је срећа и блаженство. Човјек не смије учити због неке практичне користи, већ само због себе сама, због пријатељства и врлине. Таква врста учења је иманентна човјековој души и његовој врлини и због тога се морају одвијати током цијелог живота. Иако је активност ума савршена срећа за човјека, држава је та која се мора побринути за континуитет образовања и учења. образовање и учење су толико озбиљне и важне ствари да не смију бити препуштени ћудима и вољи родитеља. Аристотелово гледање на природу и функцију образовања и учења и данас звучи веома модерно. За Аристотела (Аристотел, 1984) образовање и учење су средство моделовања људског карактера, што је блиско схватању Виготског о образовању и учењу као артифицијелном развоју. Истовремено, негирајући потребу професионалног образовања, Аристотел је у суштини постао родоначелник идеје либералног (слободног) образовања, која је, поготову када су у питању одрасли, доминирала све до средине 20. вијека. Разумије се да се и у дјелима других хеленских филозофа, а прије свега код представника стоичке и епикурејске филозофске школе могу наћи идеје о потреби учења и образовања кроз цио живот.

Идеје грчке филозофије, па и идеја о доживотном образовању и учењу пренијете су у Рим, гдје су донекле реконципиране и прилагођаване са становишта римског осјећаја и потребе за практично и корисно. Без обзира на велики утицај Грчке, римско образовање, како истиче Савићевић (2000) попримило је утилитаристички карактер, јер је, прије свега, било одговор на потребе села и његове аристократије. Ипак, мо-

же се рећи да су римски мислиоци његовали и особено виђење циљева, функција и организације образовања. Цицерон је као мислилац и државник значајну пажњу посвећивао образовању. По његовом схватању образовање започиње у дјетињству и траје током цијелог живота. Иако је римски образовни идеал његовог времена био „човек вешт говору”, Цицерон је сматрао да садржај образовања не треба само да се односи на реторику. Истински образован човјек се одликује и хуманошћу и достојанством и мудрошћу (Савићевић, 2000). И други римски мислиоци, као Сенека и посебно Квинтилијан, су заступали идеју о доживотном учењу. За Квинтилијана, као и за Цицерона основни циљ васпитања је образовање говорника. Међутим, говорник није само човјек који је овладао техником и вјештином говора, него онај који је истовремено моралан и mudar, а моралност и мудрост се његују и стичу током цијелог живота. Римски прагматични дух посебно је дошао до изражаја у подручју војничког образовања. У образовању римске војске Вегиције је видио темељ моћи римске империје и њене способности да буде ефикасна и супротстави се сваком противнику. Оно што је неопходно јесте „да се изврши паметан избор регрута, да се они обуче у руковању оружјем, да се ојачају свакодневним вежбањем, да се на вежбалишту упознају са свим евентуалностима које се могу очекивати у биткама, да се одстрани лењост строгим казнама. Војничко знање повећава храброст код бораца, јер се нико не плаши да изврши оно што добро познаје” (Анђелковић и други, 1997, стр. 28).

Рани средњи вијек је обиљежен потискивањем античких вриједносних система и сукобом између паганства и хришћанства. Иако је хришћанство настало на темељима античке културе и цивилизације, прије свега јеврејске, оно је истовремено значило и раскид и сукоб са њима. Рађала се нова филозофија, нова култура и другачији начин живота, што је донијело ново гледање и на људску природу, смисао људског живота и смисао образовања и учења. Антички колективистички дух, који су посебно афирмисали Платон и Аристотел (држава је све и сваки појединац припада држави, држава је трајна, појединац је пролазан) лагано је уступао пред концепцијом универзализма и индивидуализма које је афирмисало хришћанство. Хришћанство се обраћа свим људима јер су „сви пред богом једнаки” и сматра да сваки појединац има индивидуалне, односно властите дужности и одговорности према Богу и држави, што је најпотпуније изражено кроз новозавјетних Десет заповијести. На тим темељима хришћанство је изњедрило и властиту концепцију образовања и учења која је афирмисала универзализам и индивидуа-

лизам у образовању које и данас чине двије кључне одреднице концепције доживотног учења: образовање и учење су намијењени и доступни свим људима током њиховог живота и морају представљати одговор на њихове индивидуалне проблеме и потребе. Потреба за разумијевањем Библије и других религиозних књига, црквене школе и манастири и практичан рад свештенства утицали су на ширење идеје о образовању и учењу током цијелог живота. Наравно, средњи вијек је веома дуг историјски период. Ренесанса је значила раскидање веза са мишљењем које је наметала црква, али је то прије свега био покрет за стицањем знања и учењем и то прије свега учењем одраслих људи. Европски универзитети су, уосталом, и настали као институције које су прије свега и искључиво били намијењени одраслим људима. Либерални дух и либерални капитализам који се као модел друштвено-економске организације у Европи тада афирмише, доносе увјерење да су образовање и учење основи инструменти друштвеног развоја и индивидуалне способности да се путем властитог рада и знања у том друштву опстане и развија. Кампанела и Мор су најбоље изразили тај нови однос према знању и учењу. Они су били огорчени противници сколастике и у својим дјелима су указивали на потребу усвајања оних знања која су непосредно повезана са животом. Њихове идеје о образовању и учењу одраслих, односно образовању и учењу током читавог живота везане су за феномен слободног времена. Грађани Морове „Утопије” имају озбиљан и одговоран однос према образовању и учењу, како младих тако и одраслих. Образовање је доступно свима и обавезно за све. Образовање дјеце се одвија у јавним школама. Дјеца добијају, прије свега, опште али и радно образовање. Образовање одраслих се одвија међутим, кроз неформалне облике (забаве, игре, посјете) и по карактеру је либерално (познавање језика, геометрије, астрономије, физике, музике, физичко вјежбање), што умногоме подсјећа на античку концепцију образовања и учења одраслих, прије свега Аристотелову.

Надахнут идејама хуманиста и раних социјалиста утописта, позни средњи вијек је био период првих корака у практичној реализацији програма и облика образовања одраслих, односно оживотворења идеје и идеала о доживотном учењу и образовању. Савићевић каже да се активности на свјетовном образовању одраслих крајем петнаестог и почетком шеснаестог вијека могу најбоље илустровати на примјеру Енглеске. Под патронатом градске владе у Лондону се организују облици образовања који су намијењени занатлијама, поморцима, војницима и онима који су имали нижи ниво образовања. Енглески историчар

образовања одраслих Кели истиче да су таква предавања у континуитету трајала четири године. Крајем шеснаестог вијека у Лондону се оснива и посебан колеџ за одрасле. Такође се оснивају и различита друштва чији је циљ унапређење образовања и културе и подстицање учења одраслих (Савићевић, 2000).

Нови вијек започео је са снажним економским развојем, новим парадигмама у науци и техници али и у филозофији, књижевности, уметности и политичкој мисли. Започело је доба инсистирања на емпиријском, посебно експерименталном знању и проучавању. Теорије и идеје Коперника, Кеплера, Ђордана Бруна, Галилеја, Бекона а затим Декарта, Лајбница и Њутна интензивно трансформишу мишљење и цјелокупан живот тога времена, добијајући свој генерални израз у просветитељству као покрету и покушају „ширења критички изражених идеја против свих предрасуда и традиционалних заосталости” (Филиповић, 1965, стр. 328). Просвјетитељство у дословном смислу значи „освјетљавање” ума помоћу знања. Као социјално-културни покрет, просвјетитељство у суштини представља светковину разума, интелектуалне дјелатности и учења. Тај нововјековни, просвјетитељски дух, комбинован са развојем и јачањем грађанског и радничког покрета имао је изузетан утицај на праксу и концепције образовања и учења и афирмацију идеје и праксе о учењу током цјелокупног живота. У практичном смислу он је утицао на развој институционалних облика образовања и учења одраслих. Наиме, током 17. 18. и 19. вијека у Европи, а и у Сјеверној Америци је настао и развио се снажан покрет образовања одраслих са веома разноликом организационом и институционалном основом. У оквиру различитих филантропских, религијских и професионалних асоцијација и организација и политичких покрета и удружења настали су веома разноврсни облици образовања и учења одраслих (библиотеке, читаонице, клубови, предавања, курсеви, семинари и сл.) који су били веома различити по циљевима, садржају и трајању. Исто тако, развиле су се веома специфичне институције и организације за образовање одраслих као што су недјељне школе, јавне школе, школе за одрасле, холови науке, механички институти, универзитетске екстензе, високе народне школе, вечерње школе, радничке школе, сељачке школе, радничке академије, народни универзитети, домови културе, лицеји, женске академије у Енглеској, Данској, Њемачкој, скандинавским земљама и Сједињеним државама. Интензивно се оснивају и различита удружења за образовање, која његују различите облике образовања и учења одраслих као што су, на примјер, Друштво за унапређење хришћанског знања, Друштво за

ширење корисних знања, Недјељно друштво, Друштво за поучавање одраслих, радничка просвјетна удружења у Енглеској, Друштво за ширење народног образовања у Њемачкој, Америчко библијско друштво, Амерички покрет јавних предавања у Сједињеним Државама (Knowles, 1960; Самоловчев, 1963; Савићевић, 2000).

Француски просвјетитељски покрет, односно пројекти народног образовања који су настали у његовом окриљу, афирмисали су идеју о доживотном образовању и учењу. У пројектима народног образовања Таљерана и Кондорсеа (Савићевић, 2000) налазе се идеје о неопходности и потреби образовања и учења кроз цио живот. Кондорсе је ту идеју увјерљиво образлагао разлозима психолошке и социјалне природе. Прекид са образовањем и учењем, односно неупотреба интелектуалних способности, води њиховој атрофији и немогућности професионалног усавршавања и ефикасног суочавања са промјенама које се дешавају у друштву.

Иако није обликована цјеловита концепција и филозофија о доживотном образовању и учењу, током историјског развоја створен је значајан мисаони фонд о потреби и могућностима учења и образовања кроз цио живот и акумулирана су вриједна искуства о пракси образовања и учења послје периода младости. То је омогућило познатом чешком педагогу Јану Амосу Коменском да у оквиру својих педагошких схватања успостави и прве теоријске премисе модерне филозофије доживотног учења и образовања. Коменски је познавао античку, посебно Платонову и Аристотелову филозофију, одушевљавао се Кампанелом, али и Беконом, Кеплером и Галилејом, спајајући њихове идеје са хришћанским универзализмом и хуманизмом, што му је као хришћанину и свештенику било блиско и утицало на њега да обликује кључне ставове савремене филозофије доживотног учења.

Прва од њих је безрезервна вјера Коменског у људске могућности учења и сазнања. Човјек је, по мишљењу Коменског, врхунац божијег стварања и круна божије славе и као такав располаже неисцрпним сазнајним могућностима. Његовом разуму се не могу одредити границе и читав свијет који га окружује је „школа” у којој он учи припремајући се за „академију вјечности”. Сваки човјек је слика божија и као такав је рођен да може стицати знање о стварима око себе (Коменски, 1954).

Друга је демократичност образовања, која је проистекла из његове идеје пансофије – образовање свих свему. Према мишљењу Коменског једино захваљујући учењу и образовању човјек може постати човјек. Из тога је слиједило његово хуманистичко и хришћанско увјерење да је учење и образовање потребно свима јер сви треба да буду људи. Оно је

потребно даровитима и недаровитима, богатима и сиромашнима, старјешинама и поданицима, свима, дакле, који су рођени као људи, јер треба да буду људи.

На трећем мјесту је идеја о образовању и учењу током цијелог живота. На основу својих проучавања Савићевић (2000) истиче да је Коменски до идеје о потреби и могућности учења у току читавог живота долазио постепено. У Великој дидактици налазимо његове ставове да је ружно, чак и срамота видјети старца у школској клупи или да је поуздано само оно знање које је стечено у дјетињству. О негативном ставу који је имао према образовању и учењу после периода дјетињства најувјерљивије говори његова периодизација људског живота на основу које је покушао да обликује свој систем образовања. У Великој дидактици Коменски (1954) говори о сљедећим периодима људског живота: детињство до 6. године; дјечаштво од 6. до 12. године; младићко доба од 12. до 18. године; момачко доба од 18. до 24 године. Дакле, образовање и учење се завршавају са 24. годином. Коменски је касније у свом дјелу Пампедија сачинио периодизацију која обухвата читав живот и дијели га на седам периода и седам „школа”: пренатална школа, школа рођења и дјетињства, школа дјечаштва, школа младенаштва, школа младости, школа мужевности, школа старости и школа смрти. Прве двије школе су јавне, три сљедеће су приватне. Посљедње двије школе су личне школе јер су људи већ толико формиран да могу сами да одреде правац свог даљег развоја и усавршавања. Овај став Коменског неодољиво подсјећа на идеју о самоузмјерености одраслих људи у учењу и образовању о којој говоре модерни аутори. У Пампедији Коменски истиче да је „свако доба одређено за учење и истоветне границе дате су човеку за живот и учење” (Савићевић, 2000, стр. 127). Савићевић истиче да се у основи ове мисли налази савремена концепција доживотног образовања која, захваљујући развоју науке и технике, тек у наше вријеме почиње да постаје стварност.

Разумије се да је осим Коменског било и других мислилаца епохе хуманизма и ренесансе који су заступали идеју о доживотном образовању и учењу. Романтичарски и социјалистички покрети у Европи и прагматистички у Америци су је прихватили и промовисали видјевши у њој главно средство у остварењу својих циљева. Као једну од најзначајнијих функција школе Дјуи је постулирао оспособљавање за доживотно учење (Давеу, 1916). У првим деценијама 19. вијека идеја о доживотном образовању се на неки начин институционализује, јер је промовишу не само појединци већ и државне институције и организације. У чувеном Извештају Британског парламента о образовању одраслих, исти-

че се да је образовање одраслих један од примарних националних интереса јер је нераскидиво повезано са развојем грађанске свијести и да као такво образовање мора бити универзално и доживотно (Тхе Репорт, 1919). Шездесетих година двадесетог вијека даљу афирмацију идеје о доживотном образовању преузима УНЕСКО. Ова међународна организација, односно агенција Уједињених нација је афирмисала идеју о образовању и учењу одраслих, посебно кроз међународне конференције о образовању одраслих (Елсинор, 1949, Монтреал, 1969, Токио 1972, Париз 1985, Хамбург 1997).

Идеја о доживотном образовању има, дакле, дубоке коријене у филозофско-историјском мишљењу и култури. Та идеја је једна од највећих цивилизацијских тековина. У данашњем свијету сталних и брзих промјена доживотно образовање и учење су, међутим, постали најурегентнија цивилизацијска потреба. Ријеч је о феномену који је од прворазредног значаја за раст и развој модерних друштава и њихов опстанак. Савремена друштва и људи се суочавају са огромним искушењима за која морају да се припреме ако не желе да буду поражени (Лангран, 1976). „Шок будућност” (Тофлер, 1975) је неминовност, а једина превентива и заштита од њега и од брзог и прераног доласка будућности је образовање и учење током читавог живота. На тај начин доживотно образовање и учење су постали један од најзначајнијих симбола и обиљежја савременог свијета и савременог човјека.

САВРЕМЕНЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ ДОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Савремени човјек је суочен са низом изазова који у великој мјери мијењају услове његовог живота, доводећи у питање традиционалне обрасце живљења, дјелања и разумијевања свијета и свог мјеста у њему. Стална и интензивна промјена је постала основно обиљежје живота и једина стабилна карактеристика данашњице. Промјена је постала једино стабилно стање савременог свијета. Незаустављиви ритам промјене је реафирмисао идеју доживотног образовања и учења, утицао на њен развој и обликовао њену судбину, смисао и функције. На овом мјесту анализираћемо неколико најкрупнијих карактеристика савременог свијета које представљају најзначајније детерминанте доживотног образовања као филозофије и начина живота.

Демографске промјене

Када је у питању људски раст и у последњих стотину година уочава се такозвани секуларни тренд (seaculum – вијек), односно тзв., акце-

лерација раста и развоја. Акцелерација раста и развоја указују на чињеницу да се раст и развој одвијају све бржим и бржим темпом. Физичка, емоционална, па и интелектуална, зрелост се постижу у све млађој животној доби. Брже се пролази кроз поједине развојне фазе и раније се досеже одређени ниво развоја неке функције. Разлике у расту могу се добро уочити поређењем различитих генерација. Док се раст претходних генерација завршавао са 24-25 година, данашње дјевојке постижу димензије одраслих са 16-17 а младићи са 19 година. Истовремено, људи живе све дуже. У укупној популацији број старих људи се убрзано повећава (0 д 11 до 16%). Данас на 100 запослених има 36 пензионера а предвиђа се да ће за 40 година на 100 запослених долазити 76 пензионера (Хентинг, 1997). Због побољшања квалитета живота у развијеним западним земљама велики број људи све дуже остаје физички, социјално и психолошки активан.

Због промјена у животном и здравственом стандарду један од највећих глобалних проблема постала је брза и, рекло би се, неконтролисана експанзија становништва. То не значи, наравно, да не постоје подручја у којима не хара „бијела куга”. Када се анализирају демографски показатељи прва чињеница са којом се суочавамо је продужено трајање живота. Све се чешће говори о сениоризацији и сенилизацији развијених западних земаља. Модерне западне земље постају земље одраслих и старих људи. То значи да се у укупној популацији број старих рапидно увећава. У Сједињеним Државама 1950. године учешће оних изнад 65 година у укупној популацији било је 12,2% да би 1980. било 24% (Cross, 1981, стр. 4). Али повећање броја старих у укупној популацији није само карактеристика развијених, већ и земаља у развоју па и неразвијених земаља.

Али демографске промјене нијесу само квантитативне. Могло би се рећи да су оне прије свега квалитативне природе. Мијењају се сви значајни параметри демографског описа становништва о чему добро говори једно истраживање извршено у Италији током 1998. године из чијих резултата се може видјети да је измијењен не само животни вијек старих људи, већ и њихово здравље, сексуалне активности, трошкови одржавања здравља, образовање и слободно вријеме. Истраживање предвиђа, као што се види, да ће највећи број старих људи бити добро психички и физички очуван, сексуално активан, са високим просјечним нивоом образовања, активан у коришћењу свог слободног времена, с тим што ће се највећи дио њихових трошкова односити на трошкове одржавања властитог здравља. Посматрајући добијене показатеље може се

тврдити да старост данас није исти онај феномен какав је био на почетку 20. вијека. Међутим, промјене у животном и здравственом стандарду донијеле су и низ невоља овој социјалној и демографској категорији коју називамо старим људима. Људи данас заиста дуже живе али и дуже болују лијечећи се од већег просјечног броја болести. Они одлазе у пензију прилично очувани, али се суочавају са проблемом застрашујућег обиља слободног времена, оскудним социјалним контактом и бу-квалном самоћом. Продужење људског живота, о коме је било ријечи, и које представља глобални демографски тренд има смисла само ако старост није испуњена тешким социјалним, здравственим и психолошким оптерећењима и ако обим и облик невоља које она доноси не превазилази капацитет старих људи за њихово рјешавање. Ако није испуњен адекватним садржајима и примјереним активностима, продужени људски вијек је на крају крајева само кретање у празно. Физиолошко старење је нормалан процес који није могуће, а ни потребно заустављати. Међутим, старење је и начин живота, а старост један од његових специфичних облика и манифестација. Једини ваљан одговор савремених демократских друштва на старење и старост је опредјељење за стварање таквих услова у којима се овај природни животни ток може нормално одвијати. образовање и учење имају у том процесу незамјенљиву и непроцјењиву улогу, јер ако се „прихвати принцип по којем размножавање врсте треба да буде подвргнуто критеријуму рационалности и равнотеже између потреба и расположивих ресурса изгледа да је једино образовање у стању да донесе ефикасна и трајна рјешења проблема који се тиче достојанства човека и жене, као услова њихове егзистенције” (Лангран, 1976, стр, 12). Међутим, да би се изашло на крај са експанзијом становништва и добро искористиле њене структуралне измјене мора се битно измијенити опсег, функција, трајање и природа образовања и учења. Лангран указује да традиционалне школске структуре нису довољне да адекватно одговоре на савремене демографске изазове. Напор образовања и учења мора бити продужен преко школског узраста да би обезбиједило адекватну распојелу знања и посебне типове образовања који ће у све већој мјери бити потребни појединим друштвима. Ова активност може да се оствари само кроз масовно коришћење свих великих средстава ширења знања и образовања а не само школе и школског система (Лангран, 1976). Демографски притисак и специфичне потребе старих људи изнедриле су у свијету нови тип институција назван „универзитет за треће животно доба” чија је основна функција задовољавање образовних потреба старих људи. Чињеница да се свијет, посеб-

но развијене земље, интензивно мијења у демографском погледу, има изузетан утицај на развој образовања и учења. Истраживања показују да све већи проценат оних који партиципирају у образовању долази из групе одраслих, посебно старих (Merriam Cunningham, 1989).

Социјално-политичке промјене

Социјално-политичке промјене без сумње представљају значајан фактор у животу ширих слојева становништва. Оне снажно детерминишу њихове образовне потребе и њихову партиципацију у образовању и учењу. Социјалне промјене које захватају савремени свијет и које имају значајне реперкусије на филозофију и праксу доживотног учења су бројне и разнолике: економске неједнакости, измијењен положај и улога жена у данашњем друштву, миграције различитог типа и поријекла, пораст биједи и сиромаштво на једној и неумјереног богаћења и расипништва на другој страни, ратови и регионални сукоби, пораст броја избјеглица и расељених лица и сл. За потребе овог рада ми ћемо размотрити само доминантне социјално-политичке тенденције као и проблем незапослености и образовања жена који по свом обиму и значењу представљају промјене глобалног типа.

Сталне социјално-политичке трансформације обиљежје су историју и вријеме у коме живимо. Свијет не може да се стабилизује у својим политичким структурама и то продукује нове образовне потребе и нове институционалне облике њиховог задовољавања у земљама и регијама гдје су промјене на дјелу. Ослобађање од колонијалног ропства земаља на азијском и афричком континенту довело је до нивоа ургентности захтјев за учењем и образовањем и послије периода младости. Најизразитији примјер како социјално-политички преврати детерминишу образовне потребе становништва је бивши Совјетски Савез. Посљедица Лењиновог декрета о ликвидацији неписмености била је чињеница да је у периоду од 1920. до 1940. описмењено око 50 милиона људи (Народное образование..., 1987). Постоји обиље историјских примјера како су социјално-политичке промјене у стању да продукују нове образовне потребе код најширих слојева становништва и нову врсту институција за њихово задовољавање. У бившој Југославији су, као директна посљедица увођења социјалистичког самоуправљања у привреду, настале специфичне институције за образовање одраслих – раднички универзитети (Деспотовић, 1984). Данашњи процес трансформације бивших социјалистичких држава у земље са тржишном економијом и парламентарном демократијом доносе нове образовне потребе за њихово становни-

штво. Земље у транзицији све више увиђају да није довољно извршити државни и политички преврат и успоставити администрацију новог типа. Главни напор је мијењање људи и њихово оспособљавање за нове улоге и одговорности. Са истим проблемом се суочавају и релативно стабилне демократије. Демократија је захтјеван систем који тражи спремност на подјелу власти и владавине права. Али демократија подразумијева и демократске личности, а то значи умијеће компромиса, толеранцију, солидарност, разумијевање, право на слободу избора и аверзију према насиљу. Демократија значи слободу, а само „стање слободе значи вршити своје одговорности као човек свестан својих права, свога достојанства и својих дужности, човек који има знања, посебно научна и техничка, довољно поуздана да може изразити критички суд, као човек који брине за последице својих поступака како по себе самог, тако и по друге... Учење правима човека и демократији – па тиме и миру – намеће се свуда у свету као захтев” (Мајор, 1996, стр 118). Демократија, такође, подразумијева и захтјева цивилно друштво, а то значи развој плуралистичких друштвених институција као што су синдикати, професионалне организације, различите интересне групе, спортске организације, различите грађанске иницијативе и сл. Све то казује да се у основи демократских процеса и демократске организације друштвеног живота налази образовање и учење. „Модерна демократија, у својим политичким, социјалним, економским и културним видовима може да стоји на солидним темељима само у оним земљама гдје се одговорни кадрови, који су у стању да оживе теоријске структуре друштва и да им дају конкретан садржај, налазе у сталном бројном порасту на свим нивоима. Секретар синдиката, руководилац задруге, посланик, градски одборник, могу да са ауторитетом и потребном стручношћу изврше задатке који припадају њиховој функцији само ако стално уче. Администрација и функционисање сложених структура наших друштава све мање ће подносити лакоумност и површност (Лангран, 1976, стр. 15).

Али, савремена друштвено-политичка дешавања прате и друге врсте и типови социјалних промјена који потенцирају образовање и учење током читавог живота. Један од основних је континуирана несташица рада. То је проблем који мучи сва друштва. Незапосленост је данас попримила такве размјере да се мора третирати као најзначајнији друштвени и глобални проблем. Ријеч је о једном од најтежих облика дискриминације и социјалне неправде.

Проблем незапослености је првенствено економски проблем и проблем научно-технолошког развоја, али, свакако, и неадекватне полити-

ке и система образовања у цјелини или свега тога заједно. Елиминација људског фактора из процеса рада због нових технологија даје свој допринос незапослености оног дијела радне снаге који је недовољно и неадекватно квалификован. Али постоји опасност да ће незапосленост захватити и оне који имају високе квалификације. Изгледа да „технолошки напредак превазилази наше моћи решавања новонасталих проблема са којима се сусрећу и појединци и савремена друштва” (Делор, 1996, стр. 68). Образовање ипак остаје један од најзначајнијих инструмената рјешавања проблема незапослености. Једино кроз образовање и учење се дешава оно што економисти називају процесом реструктурирања радне снаге (преквалификације, доквалификације, стручно усавршавање и освјежавање знања). С друге стране, образовање и учење су најзначајнији фактор структурне и географске мобилности радне снаге, а тиме и рјешавања проблема (не)запослености. Професионална мобилност постаје једна од закономјерности нашег времена. Тофлер је још седамдесетих година указивао да је просјек остајања америчке радне снаге на истим пословима 4,2 године. Због тога ће житељи супериндустријског друштва, чији настанак Тофлер предвиђа, мислити не о каријери већ о низу каријера (Тофлер, 1975) што имплицира сталну потребу за образовањем и учењем. Разумије се да је проблем (не)запослености изузетно комплексан и детерминисан многобројним и различитим факторима међу којима је и образовање. Кроз адекватну организацију и програмску оријентацију цјелокупног система образовања, кроз организацију одговарајућих облика и програма образовања оно може дати значајан допринос рјешавању проблема (не)запослености. Разматрајући питање како образовање одраслих може допринијети рјешавању проблема незапослености Савићевић (2000) истиче да је неопходно стварати флексибилне средине за учење како би се лакше задовољиле образовне потребе незапослених, обликовати флексибилне програме образовања, пружати појединцима „другу шансу” да стекну знање вјештине и ставове, установити сарадњу између институција за образовање одраслих и привредних организација.

Претходна анализа сугерише увјерење да способност појединца, организације, па и привредног система у цјелини да одрже своју позицију и мјесто у свијету рада зависи од образовања, односно њихове способности да уче и континуирано задовољавају своје образовне потребе. С обзиром на потребу континуираног учења и образовања један од императива данашњих друштава је успостављање адекватнијег односа између свијета рада и свијета образовања. Њихове међусобне противурјеч-

ности се морају превазићи и успоставити чврста међузависност и флексибилна организација рада, слободног времена и образовања (Cross, 1981; Савићевић, 1983).

Неједнакост између мушкараца и жена један је од најприсутнијих облика социјалне неправде у савременом свијету. Оно што је збуњујуће јесте чињеница да се образовање и учење налазе у коријену овог неправедног односа и да он једино може бити превазиђен кроз образовање и учење, односно праведнији приступ образовању и учењу. У свијету је данас од око милијарду неписмених 565 милиона жена. Истовремено, подаци казују да знатно мањи број дјевојчица, него дјечака, похађа школу (Делор, 1996). образовање жена није питање само социјалне једнакости. образовање жена има стратешки значај. Постоји јасна корелација између образовања жена и квалитета живота и здравља цјелокупне популације. Овај став може добро да илуструје чињеница да су у најсиромашнијим регионима свијета жене и дјевојчице дио истог непробојног „круга у коме неписмене мајке одгајају неписмене ћерке које се прерано удају и тако ступају у још један циклус сиромаштва, неписмености и високог наталитета и ране смртности” (Делор, 1996, стр. 66).

Научно-техничке промјене

Научно-техничка револуција захватила је све дјелове свијета и све области људског живљења. Синтагму „научно-техничка револуција” сковао је енглески научник Џон Барнал желећи да означи обједињавање научних истраживања, технике и производње и претварање науке у одлучујући фактор економског развоја. За Тофлера је „научно-техничка револуција” изузетан систем промјена (трећи талас) који је започео у најразвијенијим земљама око 1955. године (Тофлер, 1983). У основи овог изузетно динамичног процеса, по Тофлеровом мишљењу, налази се знање. Да би то сликовито представио Тофлер (1975) цјелокупну људску историју за последњих 50.000 година дијели на 800 генерација које су просјечно живјеле 62 године. Првих 650 генерација је живјело у пећинама и није се бавило производњом. Седамдесет генерација је открило значење производње и преносило је потомцима, а шест се користило практичним и теоријским знањима. Само последње покољење, према Тофлеровом увјерењу користи се тековинама научно-техничке револуције и тако увећава своју моћ као ниједна генерација прије (Тофлер, 1975).

Научно знање се убрзано увећава. Обим научно-техничких информација данас се удвостручује сваких десет година (Трнавац, 1987). Убр-

зано се увећава не само обим научних знања и информација већ и број научника, број научних часописа, научних проналазака и иновација. Развој науке и технике довео је до феномена који се сликовито означава као „експлозија знања”. Наравно, тај процес и феномен има и своју другу страну која се означава као „застарјевање знања”. Ријеч је о чињеници да због изузетне продукције нових знања, претходно знање постаје нефункционално и неупотребљиво. То указује на чињеницу да се професионална компетентност људи данашњег времена интензивно смањује, да се они буквално деквалификују уколико не усвајају и не освајају нова знања.

Научно-техничка револуција је захватила све области људског живота, али је највеће промјене унијела у свијет рада. Под њеним утицајем дошло је до интензивних промјена у предметима, методама, средствима, садржајима и облицима рада. Настају нови послови, нова занимања и комплекснији образовни, односно професионални профили. Интегрисани профили постају све заступљенији у свијету рада (Савићевић, 1983). Научно-технички развој унио је у свијет рада принцип аутоматизације која је у неким подручјима рада довела до тривилизације људског рада, лишавајући радника потребе за информацијом, знањем и квалификацијом. Но, на другој страни и у другим областима рада, дошло је до његове интелектуализације. Интелектуализација рада постаје данас главно обиљежје рада. Технички развој све више лишава човјека његових традиционалних функција у процесу производње и све више га измјешта у фазу планирања и програмирања производних процеса (Рихта, 1972). Једноставна и проста радна снага све мање може да се такмичи са ефикасношћу техничких средстава и система, због чега у свијету рада све мање има мјеста за оне који се налазе на дну професионалне и квалификационе љествице. Квалификациона структура запослених се интензивно мијења у правцу све веће заступљености високообразованих кадрова. Али, није само ријеч о томе да се мијења образовна структура запослених у правцу све веће заступљености високообразованих кадрова, већ и о чињеници да они морају бити у сталном контакту са новим информацијама и садржајима. Потпуно је извјесно да традиционални школски систем не може адекватно и правовремено разријешити тај проблем. Зато неформално образовање и учење постаје императив за запослене јер „ко није у току, осуђен је да буде превазиђен” (Лангран, 1976, стр. 13). У савременом свијету рада, због брзине и интензитета промјена које се дешавају, све је мање простора и за традиционалне облике образовања и обуке. Марсик (Марсицк, 1987) запажа

да су обучавање и образовање преносни системи који као такви нужно подразумевају извјесну ригидност и неспособност за брзо и ефикасно реаговање и прилагођавање. Савремене организације због тога све више инсистирају на учењу које се одвија унутар организације кроз свакодневну интеракцију запослених што не подразумијева присуство наставника, односно инструктора.

Претходна анализа показује да учење представља основну људску потребу, начин живљења и рада савременог човјека. Оно је инструмент и гарант повећања његових компетенција, усвајања нових вјештина, неопходног прилагођавања и економског развоја у цјелини. Због тога се улагање у људе у људске ресурсе и њихово образовање све више посматра као инвестиционо улагање. образовање и учење се све више третирају као економски феномени. Разумије се да су релације образовања и економског просперитета одавно уочене и проучаване почев од Адама Смита преко Маршала, Струмилина, Фурастијеа до Теодора Шулца, Мејерса и Денисона. Денисонове анализе (Servan-Schreiber, 1968) фактора економске експанзије Сједињених Држава су увјерљиво показале да на чело листе од 30 могућих фактора економског развоја долазе образовање и увођење технолошких новина. Према Денисоновом увјерењу образовање има статус првог фактора економског развоја. Одмах иза њега долази оно што Денисон назива пораст знања и његово ширење међу одраслим људима. О значењу и значају људског фактора за економски просперитет веома сликовито говори Серван-Шрејбер. „Ни легије, ни сировине, ни капитал нису више знак и инструмент моћи. Па чак и сама творничка постројења само су њен вањски знак. Права снага данас је способност проналажења, то јест истраживања; и способност да се проналасци уклопе у производњу, то јест технологију. Налазишта из којих треба црпсти нису ни у земљи, ни у големим бројевима, ни у стројевима – она су у људском духу. Или тачније у човјековој способности да размишља и да ствара” (Servan-Schreiber, 1968, стр. 273). Међутим, чини се да образовање није увијек фактор економског развоја као што то није и свако образовање. Милер истиче да је образовање извор економског раста само ако је антиинституционално, то јест ако ослобађа, стимулише и информише индивидуу и учи је како и зашто да поставља захтјеве себи. Релације образовања и економског развоја Милер сажима кроз сљедеће констатације:

- образовање доприноси економском развоју ако општи развој средине фаворизује економски развој;
- образовање повећава коришћење природних ресурса;

- инвестиције у образовање су веома постојане, што значи да је инвестирање у људски фактор продуктивније него инвестирање у материјални капитал;
- образовање је једина алтернатива трошењу, приватним инвестицијама у нељудски капитал или владиним издацима за друге не образовне потребе (Кулић, 1990).

Етичке и психолошке промјене

Разумије се да образовање нема само економски феномен и да потреба за доживотним учењем и образовањем није инспирисана само непосредном економском коришћу и продуктивношћу. Унескова комисија за образовање за XXI век се залаже за знатно шире тумачење економског развоја у коме би он био изједначен са квалитетом људског живота. Развој мора, као што то истиче Федерико Мајор да „обезбиједи простор за буђење потенцијала људских бића која су истовремено и његови иницијални протагонисти и његов једини циљ.” (Делор, 1996, стр. 71). Развој је неопходно посматрати као људски раст и људски развој, а не само као материјални. То је борба за квалитет људског живљења, за очовјевање човјека за оно што он може постати и бити. Савремени техничко-технолошки развој поред свих благодети које подразумева један софистицирани свијет донио је и негативне људске ефекте у виду неуротичности, конформизма, гушења индивидуалитета и деперсонализације. Савремени човјек све мање доживљава себе као личност и појединца са значењем. Наука је продужила људски вијек, али је истовремено смањила распон смисаоног живљења. На тој основи развио се феномен „потрошачки менталитет”, тај манир бесомучног стицања и трошења, помоћу којих се покушава надомјести осећање властите безначајности. Људи данашњице, како каже Маркузе (1989) налазе своју душу у аутомобилима, хи-фи сетовима, кућама и апаратима за домаћинство. Њих прије свега мучи питање „Шта могу да учиним за себе” а скоро да нису у стању да поставе суштинско људско питање „Шта могу да учиним са собом”? (Суходолски, 1988). Зато су у праву савремени аутори који истичу да развој и образовање треба данас просуђивати са филозофских позиција, односно са становишта њихових људских ефеката (Суходолски, 1988; Савићевић, 1983). Сходно томе, доживотно учење није само економски продукт и не може бити окренут само економском развоју. Оно јесте и мора бити окренуто развоју тоталног човјека као друштвеног и индивидуалног бића и рађати се из аутентичне људске унутрашњости и аутентичних људских потреба. Неопходност доживотног учења

данас прије свега произилази из људске природе и људске културне ситуације коју карактерише једнодимензионалност (Маркузе, 1989). Кроз образовање и учење током цијелог живота човјек мора да освоји и другу димензију свог живота, а то је критички приступ стварности, способност да се она не прихвата пасивно, већ са становишта оног што она није и што треба да буде.

То казује да је човјек по свом духовном и емоционалном устројству отворен систем, отворено или недовршено биће, а да је образовање и учење у суштини (само)обликовање, (само)превазилажење, (само)дефинисање, (само)досезање властитог бића. Ако се тако схвати онда се даљем образовању и усавршавању може дати сасвим поуздана психолошка аргументација и подршка.

Психолошке димензије доживотног образовања и учења свде се на питање могућности и граница учења у одраслом добу, односно питање да ли одрасли људи могу успјешно да уче и послјеје постизања анатомско-физиолошке зрелости.

Када је ријеч о границама учења важно је подсјетити да постоје двије границе људских способности или капацитета за учење. Једна је стварна реална граница наших способности, наш стварни реални интелектуални потенцијал. Друга је, не мање стварна, психолошка граница, то је она граница коју сами себи постављамо (Kidd, 1973). Истраживања обављена у подручју андрагогије и психологије учења одраслих говоре да је ова друга јача и доминантнија. Ланци који нас највише вежу су они које сами искујемо. У свакодневном животу то се манифестује као систем предрасуда о учењу у одраслом добу. У колоквијалном говору то се изражава кроз систем колективних ставова пословица: *Дрво се савија док је младо, Гвожђе се кује док је вруће, Старо дрво сломи не исправи, Стар се коњ не учи ковати или орати или играти*. Све ове пословице или стереотипи којима се служимо хоће да кажу да је образовање и учење монопол дјетињства и младости и да је могуће и потребно само у периоду дјетињства и младости. И прва истраживања развоја интелектуалних способности су говорила да се људски потенцијали развијају до 12 године. Радило се о погрешно заснованим и погрешно интерпретираним резултатима психолошких истраживања. Данас је сасвим јасно да одрасли могу да уче, да се мијењају и развијају. Развој је цјеложивотни процес, али има другачије подстицаје, облике и манифестације у дјетињству, а другачије у одраслом добу. Истраживања која се посљедњих година предузимају у овој области говоре да се интелектуалне способности развијају током цијелог живота. Нека истраживања

показују да кривуља интелигенције нема деклинацију, односно опадање под условом да је ментална стимулација константна и адекватна током цијелог живота (Савићевић, 1983). Образовање и учење воде одржавању и унапређењу интелектуалних способности, односно спречавају интелектуалну инволуцију и пропадање. И подручју развоја интелекта и интелектуалних способности важи старо биолошко правило које каже да функција јача орган. То значи да неупотреба интелектуалних способности значи њихову атрофију.

Али, не само то! Истраживања показују да посљедње генерације постају супериорније на тестовима интелигенције. Рид Туденхам је анализирао резултате који су постигнути на тестовима интелигенције у истраживањима која су спроведена у америчкој армији 1918. и 1943. године. Те анализе су показале да је најслабија група војника из Другог свјетског рата (на истим тестовима) постигла исти резултат као и група просјечних војника из Првог свјетског рата. Дакле, оно што је био просјек у вријеме Првог свјетског рата, у вријеме Другог свјетског рата спада у групу најслабијих резултата. На основу тога Туденхам је закључио да су данашње генерације на тестовима интелигенције супериорније од прошлих. Главни узрок те супериорности је дужи период школовања и квалитетније образовање млађих генерација (Kidd, 1973).

Дакле, постоје значајни и крупни психолошки разлози који подржавају образовање и учење одраслих, као и концепт и филозофију доживотног образовања и учења.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анђелковић, Р., и други (1997) *Војна андрагогија*, Центар војних школа Војске Југославије, Београд.
2. Аристотел, (1984) *Политика*, БИГЗ, Београд.
3. Cross, K. P. (1981), *Adults as Learners*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
4. Dawey, J., (1916) *Education and Democracy*, The Free Press, New York.
5. Делор, З., (1996) *Образовање – скривена ризница*, Образовање и друштво, Београд.
6. Деспотовић, М., (1984) *Оснивање, дјелатност и перспективе развоја радничких универзитета*, *Васп. и образ*, бр. 5. Тг.
7. Ђукановић, Р., (2004) *Андрагошке основе образовања одраслих*, ЦЗСО, Пг и Филозофски фак Универзитета ЦГ, Нк.
8. Филиповић, В., (ур) (1965) *Филозофски рјечник*, Матица хрватска, Загреб.
9. Хентинг Х., (1997) *Хумана школа*, Едуца, Загреб.
10. Jaeger, W., (1945) *Paideia*,

11. Knowles, M., (1960) *Handbook of Adult Education in the United State*, Adult Education Association, Chicago.
12. Kidd, R., (1973) *Како одрасли уче*, Факултет индустријске педагогије, Ријека.
13. Коменски, Ј. А., (1954) *Велика дидактика*, СПДЈ, Београд.
14. Кулић, Р., (1990) *Утицај образовања на економски развој*, Зборник радова Филозофског факултета, Приштина.
15. Лангран, П., (1976) *Увод у перманентно образовање*, БИГЗ, Београд.
16. Мајор, Ф., (1996) *Сећање на будућност*, Завод за међунар. науч. просвет, културу и техн сарадњу Србије- ЗУНС, Бг.
17. Маркузе, Х., (1989) *Човек једне димензије*, Веселин Маслеша, Сарајево.
18. Marsick, J. V., ed. (1987), *Learning in the the worplace*, Croom Holm.
19. Merriam, Sh. V., Canningham, Ph. (1989), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bas Publishers.
20. Народное образование, наука и култура в СССР, (1987) Статистическиј зборник, Москва.
21. Платон, (1975) *Протагора/Софист*, Напријед, Загреб.
22. Платон, (1983) *Држава*, БИГЗ, Београд.
23. Рихта, Р, и други, (1972) *Цивилизација на раскрићу*, Комунист, Београд.
24. Самоловчев, Б. (1963), *Образовање одраслих у прошлости и данас*, Загреб, Знање.
25. Савићевић, Д., (1983) *Човјек и доживотно образовање*, Завод за унапређење школства, Титоград.
26. Савићевић, Д., (2000) *Корени и развој андрагошких идеја*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета – Андрагошко друштво Србије, Београд.
27. Савићевић, Д., (2000) *Пут ка друштву учења*, ДП „Буро Салај” – ЈНИП „Просветни преглед”, Београд.
28. Савићевић, Д. (2002), *Филозофски основи андрагогије*, Завод за уџбенике и наставна средства и Филозофски факултет Универзитета у Београду – Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
29. Servan-Schreiber, J. J., *Амерички изазов*, Епоха, Загреб.
30. Суходолски, Б., (1988) *Перманентно образовање и стваралаштво*, Школске новине, Загреб.
31. The Report 1919, *Department of Adult Education*, University of Nottingham.
32. Тофлер, А., (1975) *Шок будућности*, Отокар Кершовани, Ријека.
33. Тофлер, А., (1983) *Трећи талас*, Југославија, Београд.
34. Трнавац, Н., (1987) *Школски системи на раскрићу*, Завод за уџбенике, Дечије новине, Београд.

Katarina TODOROVIĆ

DETERMINANTS OF THE ADULTS EDUCATION UNTIL
AND DURING THE 21st CENTURY*Summary*

The idea about life- long learning and permanent education can be certainly found on the many geographical and civilization area, but still the ancient Greece civilization and culture is its native country. Philosophises, pedagogues and psychologes followed the grow-up education through the history, understanding it as the need of the human being to survive on the Earth. In the contemporary world, rhythm of changing's brought the idea about life-long learning and permanent education, influence on its development and carves its destiny, sense and functions. In this work it will be analyzed the main characteristics of the contemporary world that represent the most important issues of the permanent education as philosophy and the way of life: demographical, scientifically -technical, socio- political, ethical and physiological changes whose roots we can find in whole historical phases and social regimes.