

Душан М. САВИЋЕВИЋ*

НАУЧНИ ОКВИРИ УЧЕЊА И ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

1. УВОД У ПРОБЛЕМ

Живимо у свету несигурности, неизвесности, свету криза које су захватиле читаво човечанство у различитим областима живота: друштвеном, политичком, привредном, културном, образовном, у области здравља итд. Једини фактор који може помоћи да човек и човечанство савладају невоље јесте учење. Учење је део свих нас и обухвата све људе без обзира на њихову старост. Оно је фундаментални, генерички (родни) појам и у себи укључује промене. Промене се уче, али и сам процес учења и његов исход изазивају промене. У свим областима живота наглашава се парадигма промена. Али све промене нису увек пожељне, адекватне и добродошле.

Интересовање науке за учење и образовање одраслих је релативно новијег датума. Друга половина XX века је време када је тај интерес у научном смислу интензивираан. За учење одраслих интересује се више наука. Основни предмет андрагогије је учење и образовање одраслих. Традиционална истраживачка парадигма у образовању била је усмерена на проучавање феномена учења деце и омладине. У том правцу били су усмерени економски, политички и научни ресурси. Нажалост, таква оријентација и данас доминира у многим социјалним и културним срединама. Такву научну оријентацију означавамо традиционалном, јер она не подстиче интерес за развој после адолесценције. И више од тога она занемарује проучавање људских потенцијалности у току читавог човековог живота што се негативно одражава на привредни, социјални и културни развој. Не користе се људске способности за даљи развој. Наглашавање потребе учења и образовања одраслих ника-

* Редовни професор Универзитета у Београду у пензији

ко не значи игнорисање потребе проучавања учења у детињству и младости. Ради се о залагању за један целовитији приступ проучавању феномена учења и образовања у току читавог човековог живота. Реч је о правичнијем распоређивању средстава која се убирају од пореских обавезника. То је правац који заступа филозофија о доживотном образовању која је постала доминантна мисао о образовању у другој половини XX века. Таква филозофија се не може оживотворити ако се занемарује читава области учења и образовања одраслих, ако се из напора учења искључи онај део становништа који улази у категорију одраслог доба. То се нарочито односи на образовну политику коју обликује држава и њене установе. Такву политику треба ослободити „инфантилистичког” приступа у материјалном, финансијском и просторном смислу. Демократска политика образовања мора бити целовита (холистичка) која ће се са једнаком пажњом односити према учењу и образовању деце, омладине и одраслих. Таква филозофија тражи измену традиционалне образовне политике, реорганизацију образовних установа, а нарочито другачији приступ припремању наставника, сарадника или помагача у учењу. Брину мањкавости у андрагошком припремању будућих наставничких кандидата.

Традиционална педагошка мисао на једноставан начин приступа решавању овог проблема. У одређеном смислу (намерно или ненамерно) дошло је до замене теза. Она се састоји у следећем: пошто прихватимо филозофију доживотног образовања (а то значи учење у току читавог живота), нема разлога наглашавати особености учења деце, омладине и одраслих. Све је то исто! Овакав приступ историјски није тачан. Он игнорише (намерно или ненамерно) научну продукцију о учењу и образовању одраслих створену у другој половини XX века. И више од тога такав приступ жели да пренесе искуство стечено у образовању деце на подручје учења и образовања одраслих. У томе се манифестује „инфантилни” приступ учењу и образовању одраслих, приступ који законитости и искуство стечено у образовању деце жели да пренесе на подручје учења одраслих. Такву образовну политику потребно је „рашколовати”, јер она не даје плодотворне резултате. У целини посматрано, данашња педагошка мисао усмерена је на основно и делимично средње образовање. Чак се и дидактика „сажима” и подводи под „школску педагогију”. Изложена становишта у нашем културном и научном кругу воде до тензија између два сегмента образовања: образовања деце и омладине и образовања одраслих. Те ће се тензије и стваралачка супротстављања наставити и у будућности. Њихово приближавање не може се постићи

доктринарним „прокламацијама” о педагогији као „интегралној науци о васпитању”, већ једино фундаменталним истраживачким радом и критичким теоријским промишљањима. Ове тензије се јављају на неколико нивоа. Први ниво је у области терминологије. Свака научна дисциплина настоји да обликује своју терминологију, па је то случај и са андрагогијом. Други ниво односи се на неслагање и погрешно разумевање значења коришћених термина, а то има последице за образовну политику у овом подручју. Трећи ниво је пракса. Пракса у учењу деце и омладине се разликује од оне у учењу и образовању одраслих у погледу потреба, облика и активности учења, обликовања материјала за учење, утврђивања исхода за учење итд. Много учења се дешава ван формално организованих образовних установа што јавна (државна) образовна политика потпуно игнорише. Овде долазимо до питања легитимности ообразовања и учења. Које образовно искуство треба да буде легитимно? Да ли само оно учење које се дешава у образовним установама? Ко о томе да одлучује? Које критеријуме у том послу применити? Одговор на ова питања у будућности морамо потражити истраживањем. При томе треба узети у обзир да ће се учење одраслих у будућности кретати (развијати) у различитим правцима зато што је оно и биће повезано са бројним нерешеним проблемима друштва и човека. За трансформацију културе и друштвених односа потребно је учење. Процес је веома комплексан, одређивање приоритета контроверзно. Да поменемо само неке: рад, запошљавање, расподела прихода, положај личности у друштву, деградација средине и еколошка неравнотежа, урбана дезинтеграција, утицај науке и технологије на све аспекте живота и друштва, потреба избора између многих научно-технолошких интервенција у односу на средину и људска бића у целини (генетске, хемијске, неуро-физиолошке, психолошке). Овде треба напоменути и противуречности које имају социјалне димензије када је у питању учење одраслих. Јављају се нове социјалне групе које се са становишта учења не могу игнорисати: жене, етничке и расне групе, старији одрасли, мигранти, расељена лица, сиромашни. Са становишта учења одраслих посебан проблем и улогу имају масовни медији. Они су показали снагу и склоност да манипулишу информацијама. Јасно је да се сви ови проблеми на специфичан начин рефлектују на учење и образовање одраслих. Проблем се дотиче и садржаја учења. Избор садржаја повезан је са филозофским питањима која траже одговор: шта треба да се учи, кога обухватити процесом учења, под којим условима, за које циљеве, ко одлучује о тим стварима. Ни педагогија ни традиционални (окоштали) систем образовања не одговарају на ова питања

на задовољавајући начин. Напредак би био постигнут ако би образовна политика помагала одржавање и проширивање отвореног, разноврсног, самоусмераваног учења одраслих. Ако се не испуњавају циљеви учења одраслих неће моћи да се ствара слободно и демократско друштво. Стварањем других услова омогућава се одраслима да воде њихово учење у складу са потребама и интересима. За спровођење целовите образовне политике од посебног је значаја формулисање циљева учења, избор места за учење и избор материјалних ресурса за учење. Већина тих избора до сада су прописивана од стране образовне установе, а то је одбијало одрасле да учествују у формално организованим активностима учења. Код одраслих је потребно развијати комплексни сет компетенција које они могу да усмеравају као што су, на пример, дефинисање циљева учења са могућношћу да они просуђују да ли су циљеви постигнути, планирање активности учења, предвиђање последица постизања или непостизања и неиспуњавања обавеза учења, дефинисање критеријума помоћу којих ученик може да просуђује о његовом успеху у учењу и на крају пропитивање прошлог искуства учења. Читава организација учења одраслих треба да охрабрује и подстиче даље учење појединаца, после завршетка појединих образовних активности и то не само у подручју личног и јавног интереса, већ знатно шире него што то обећава образовна установа. Појединци који су усвојили филозофију континуираног образовања очекује се да ту филозофију промовишу и код других како би се већина учења наставила ван образовних установа. Да би се то десило учење и образовање одраслих треба да буде хетерогено, диференцирано и децентрализовано до нивоа локалне заједнице. Локална заједница треба да постане андрагошко средиште. Јавна (државна) образовна политика треба да идентификује и помаже све прилике за учење оних који су најмање обухваћени, најмање компетентни у планирању, организацији и евалуацији њиховог властитог учења. За ове подухвате биће потребни нови андрагошки кадрови и континуирано образовање постојећих како би помогли да се међу одраслима обликују компетенције учења. За то ће бити потребни и финансијски ресурси друштва и њихова правичнија расподела, јер се брига за учење не може пренети на ове категорије становништва. Сумња се да формалне образовне установе могу задовољити ове критеријуме, нити се тржишна филозофија може применити на ову категорију становништва (сиромашне, непривилеговане, недовољно образоване). Произилази да јавна (државна) образовна политика не треба да буде неутрална и неинтервентна. Подизање општег нивоа образовања и културе један је од услова за потпуније оства-

ривање филозофије о доживотном образовању. Јаз у образовању је већи него што је јаз у расподели добара.

Учење одраслих има *вертикалне* димензије. Активност учења повезује се од локалног, преко регионалног до глобалног нивоа. У андрагошкој и социолошкој литератури развија се парадигма глобалног учења. Ова парадигма подразумева да ћемо морати учити и на изворима других култура и цивилизација. Учење може помоћи човеку и човечанству да потпуније разуме друге културе и цивилизације, да промишљено управља проблемима који се умножавају, да уважава елементе од којих су сачињени глобални погледи и глобални системи. Потребно је ново учење како да се носимо са новим изазовима, тензијама и опасностима, како да успешније користимо нове технологије, да овладамо новим начинима производње, како да разумемо нова схватања света, хуманост као планетарни проблем. О томе одлучују одрасли и зато учење треба да је првенствено њима намењено. Учење нам може помоћи да извршавамо наше обавезе на различитим нивоима за добробит садашњих и будућих генерација (заштита животне средине, борба против савремених болести, дроге, тероризма итд.). Нагласили смо међузависност света. У тој међузависности човек је много рањивији него што је био у претходним периодима историјског развоја. Промене које се дешавају у свету ланчано утичу на друге, иако их други не изазивају. Морамо учити како да се носимо са променама које могу бити болне и за поједина друштва и за човека. Морамо учити како да се носимо са свеприсутнијом несигурношћу, неизвесношћу и непредвидљивошћу. Решења могу бити различита, али је потребно учити да се она обједине од локалног до глобалног нивоа.

Потребно је научно промишљати и проучавати оне елементе који учење и образовање одраслих чине особеним. Пре свега, мислимо на социјалне и психолошке оквири учења одраслих. Ова два феномена учења одраслих (социјални и индивидуални) значајни су за његово разумевање. Концепција развоја одраслог човека кључни је елеменат андрагогије. Истраживања у психологији и андрагогији показују да се тај развој, у мањем или већем интензитету, као и учење дешава у току читавог живота човека. Задаци у појединим фазама развоја су различити, али се са њима човек сусреће и покушава да их решава. Последњих неколико деценија настало је више теорија учења одраслих које су у сржи андрагогије као науке. Са њима се потребно упознавати, брижљиво их анализирати и критички процењивати. Обимна је научна продукција настала последњих деценија XX века о разликама у учењу деце и учењу одра-

слих. Истраживања показују сложеност ова два научна феномена. Али разлике не постоје само у учењу деце и одраслих, већ те разлике постоје и унутар концепције учења одраслих. На учење одраслих утичу бројни спољни чиниоци. Међу њима посебно се истиче конвергенција рада и образовања, мотивација и учење, концепције је наставе у андрагогији, особена улога андрагошких практичара, феномени самоусмераваног учења, као и будућност учења одраслих. Због ограничености простора ове феномене у овом прилогу не можемо разлагати и промишљати. То смо учинили у нашој студији *Особености учења одраслих* (Савићевић, 2006)). Наша истраживања прошлости, садашњости и будућности учвршћују нас у уверењу да ће XXI век бити век учења одраслих. То ће бити изазов за андрагогију као науку и за андрагошку професију.

2. ШТА НАМ КАЖУ ИСТОРИЈСКА И КОМПАРАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА

Свака наука којој је стало до свог научног идентитета трага за идејама које су довеле до обликовања мисли и конституисања науке. То значи да свака наука мора водити рачуна о својој историји. Нема ваљаних разлога да се андрагогија понаша другачије. Свесни смо опасности које прете од механичког преношења савремених схватања на даљу или ближу историју образовања и учења одраслих. Са друге стране, било би штетно превиђати да је учење и образовање одраслих старо колико и човеково друштво. Оно је увек било саставни део човекове активности и тежње за сазнањем. Простор нам не дозвољава да шире излажемо корене и развој андрагошких идеја. У веома кратким цртама покушаћемо да освенчимо једну историјску вертикалу андрагошких идеја која је у класичним уџбеницима историје педагогије превиђана или занемаривана, у најбољем случају исказивана као историја педагошких идеја. За проучавања андрагошких идеја време је значајна категорија. То из простог разлога што је „битно утврдити које су се андрагошке идеје у смислу концепција учења и образовања, праксе учења и образовања, јављале и каква је био ток њиховог развоја, прихватања или одбијања у одређеним историјским епохама и социјалним срединама. Теза да је учење и образовање одраслих као посебна друштвена активност произашла из педагошке активности не може се прихватити без критичког промишљања. Пажљивом и продубљеном реконструкцијом андрагошких идеја произилази да таква пракса има дубоке корене у развоју људског друштва и његове културе. Још мање се може прихватити теза да је андрагошка пракса у робовласничкој Грчкој део опште педагошке праксе. Историја

андрагошких идеја (мислећи на концепцију, установе и праксу) показује да се у античкој Грчкој и јеврејском културном кругу јавиле прво андрагошке установе. Школе за образовање деце јавиле су се знатно касније (три века касније), јер је породица била оквир за васпитање деце.

Цивилизација античке Грчке изнедрила је бројне андрагошке идеје у смислу праксе, установа и концепција. Развијена филозофска мисао, богата и динамична културна активност била је усмерена превасходно одраслима. Филозофска мисао у античкој Грчкој афирмисала је идеју о доживотном образовању. На тој идеји обликован је систем учења и образовања који обухвата све периоде човековог живота. Идеје о учењу и образовању одраслих у цивилизацији античке Грчке нису хомогене, већ имају своје фазе (периоде) развоја. Хомер је битно утицао на учење и образовање Грка свих времена. Одрасли у Атини учили су и образовали се путем говорне речи, облици су били различити. Софисти су били први и значајни андрагошки практичари. Они су тврдили да могу поучавати људе било којој врсти знања. Они су од свог образовног рада створили професију. Били су популаризатори науке и културе. Развијали су и унапређивали говорништво. Говорна реч имала је примат. Она је била и „мач и штит”. Сократ је својим идејама и практичном активношћу извршио знатан утицај на грчко образовање одраслих. Неки аутори (Grattan, 1955) који су се бавили реконструкцијом андрагошких идеја називају Сократа највећим васпитачем одраслих свих времена. Посебан допринос андрагошким идејама Сократ је дао својим методама које је користио у свом практичном образовном раду. Особени допринос идејама о образовању одраслих дали су Платон и Аристотел. Платонова Академија и Аристотелов Ликеј биле су установе за образовање одраслим. Корене многих савремених андрагошких проблема можемо наћи у мисаоном опусу ових великих мислилаца: о доживотном образовању, образовним потребама, избору садржаја, методама итд.

Римска цивилизација развијала се и била под утицајем грчке културе и цивилизације. У андрагошкој пракси античког Рима посебан значај имале су школе за припремање говорника. То су биле професионалне школе на вишем нивоу. образовање и учење одраслих у античком Риму може се сагледавати у ширем културном контексту. Ако се изузму школе ретора, оно је било оријентисано ка неформалним облицима: библиотеке, читалице, јавна купатила, драме, комедије, форуми итд. За унапређење римског образовања и културе заслуге имају Цицерон, Сенека и Квинтилијан.

У јеврејској античкој цивилизацији настао је читав систем установа и облика учења и образовања одраслих формалног и неформалног ка-

рактера. Тај систем је неколико векова егзистирао пре него што се обликовао формални систем образовања младих. Јављају се домови окупљања, домови састајања, богомоље назване синагоге. Синагоге су биле средишта за учење, приватна састајања, форуми, па и куће (домови). Учење одраслих јављало се као начин живота и молитве. То није била само интелектуална активност, већ и религијско искуство. Током времена настају и друге установе за образовање одраслих: училишта, школе, академије. Јавило се и ванредно учење које је омогућавало одраслима рад и учење. У јеврејској култури изузетно се ценило учење и учени људи (учитељи, рабини и мудраци). Људи су се са поштовањем односили према учењу. У јеврејској културној баштини налазимо драгоцену дидактичко-методичку наслеђе и решења која су сачувала своју актуелност све до нашег времена. Позната дидактичка правила: од простог ка сложеном, од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем формулисана су у јеврејској андрагошкој пракси још пре нове ере. Учење је било не само цењена већ и обавезна активност. Према онима који нису учили односили су се са омаловажавањем које је ишло до презрења.

У средњем веку, дугом периоду европске цивилизације, духовни развој био је лаган и успорен. Њега обележава хришћанство као идеологија и религија. Оно се укоренивало и учвршћивало неколико векова. Образовање и учење били су снажни фактори у преобраћању одраслих у хришћанску веру. Цркве и манастири постају центри образовања, културе и науке. Прве школе које је основало хришћанство биле су намењене одраслима. Школе за децу јавиће се знатно касније. Црква је утицала на појаву универзитета који означавају нову фазу у развоју европске цивилизације. Универзитети су у правом смислу били андрагошке установе. У области образовања и културе и духовног живота уопште јављају се нова струјања и покрети међу којима су најзначајнији хуманизам и ренесанса. У касном средњем веку зачињу се световни облици образовања одраслих, како формалног, тако још више неформалног типа. Уводи се обавезно основно образовање. Нов начин производње, развој трговине, проналазак нових путева и откриће нових географских простора означавали су да је средњовековна епоха неповратно прошла.

Нови век је дуг период у развоју цивилизације. Он не наступа у исто време у свим земљама. То зависи од економских и научних промена, од степена развоја технике, као и од времена настајања нових друштвених снага (средње класе) које су иницирале, подстицале и убрзавале промене. Промене су неминовно биле скопчане са учењем и образовањем. Основна обележја новог века су научна открића, проналасци и динамич-

ки развој науке. Економски и друштвени развитак, као и развитак у науци, филозофији и уметности били су погодно тле за развитак андрагошке праксе у новом веку. Таква пракса била је различитог интензитета у разним земљама Европе. Какве је облике таква пракса добијала најбоље се може видети на примеру Велике Британије и Француске као две најразвијеније земље епохе коју означавамо као нови век. Простор нам не дозвољава да такву праксу описујемо и анализирамо (потпуније у Савићевић, 2000). Овде само напомињемо да су андрагошке идеје које је изложио Коменски темељ конституисања андрагогије као науке. Његове мисли о могућностима, потреби и организацији образовања и учења одраслих су такве природе и значаја да се он може са правом сматрати претечом савремене андрагогије. Те мисли је изложио у Пампедији чији рукопис је пронашао један чешки слависта тек 1934. године. У Пампедији Коменски разрађује филозофију доживотног образовања и једнаке оквири одређује човеку за живот и за учење. Према Коменском није довољно рећи да никад није касно за учење, већ истиче да треба схватити да је „свако доба одређено за живот и за учење” (Vybrane Spisy... 1966). Коменски за учење и образовање одраслих захтева посебне облике, посебне садржаје, посебне уџбенике и посебне наставнике. У педагошкој литератури (оној уџбеничке и друге природе) ово се просто не помиње.

Процес распадања феудалног друштва битно је утицао на образовање и учење одраслих. Настаје миграција становништва, повећава се број градске сиротиње. Неписмени и полуписмени произвођач није могао успешно обављати своје послове. Индустриска револуција довела је до потребе стручног образовања одраслих. Образованији радници доприносили су умножавању капитала. Јављају се нове андрагошке установе: механички институти, народни и раднички колеџи, универзитетске екстензе, народне високе школе, удружења за образовање радника, образовни сетлементи. Читав XVIII и XIX век протекло је у знаку оснивања и учвршћивања установа за учење и образовање одраслих.

Образовање одраслих израста у светски образовни покрет. Јављају се идеје о научној мисли и конституисању дисциплине која би проучавала ове процесе и праксу (потпуније у Савићевић, 2003). Педагогија као „интегрална” наука просто игнорише овај историјски развој. То оспорава кредибилитет њене „интегралности”.

3. ПРОМЕНА ПАРАДИГМЕ ОД ОБРАЗОВАЊА КА УЧЕЊУ

Појмови и термини који су настали у андрагогији под сталним су утицајем мењања, модификације и развоја. Те промене нису само резул-

тат научне консолидације, већ имају знатно шире димензије: економске и технолошке. На терминологију у области образовања одраслих доминантан утицај имају развијене земље Европе и Северне Америке. Због тих утицаја глобална примена појмова и термина остаје и даље на разматрање и критичко промишљање. Последњих деценија XX века, компаративно посматрајући, десиле су се парадигматске промене у области учења и образовања одраслих. Те промене имале су знатно шире димензије и текле су у правцу преласка од образовања ка учењу. Ове промене предводиле су индустријски развијене земље, а главни иницијатор био је OECD. Унеско је почео да следи тај развој. Деведесете године XX века су време када су ове промене највидљивије дошле до изражаја и када развијене земље за своју подлогу у стратегијама и правцима промена узимају учење, а не образовање. Андрагошки часописи мењају своје називе у којима се у наслову укључује термин учење. То се нарочито дешава у Великој Британији и Северној Америци. OECD посебно форсира парадигму учења. Министри за образовање земаља OECD-а 1996. разматрају тему „Доживотно учење за све” (Lifelong Learning for All). Касније се појавила студија Делорса (Delors, 1996) „Учење: скривена ризница” (Learning: The Treasure Within).

Ове парадигматске промене најпотпуније су дошле до изражаја на Петој конференцији о образовању одраслих коју је организовао Унеско 1997. године. Главна тема конференције била је „Учење одраслих кључ за XXI век” (Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century). У припремама за Пету конференцију изабрано је десет тема и у свакој од њих нагласак је на учењу одраслих. То су: Учење одраслих и демократија; Изазов за XXI век; Побољшање услова и квалитета учења одраслих; Осигурање универзалних права на писменост и основно образовање и учење одраслих; Учење одраслих и измењени свет рада; Унапређење и оспособљавање жена путем учења одраслих; Учење одраслих повезано са средином, здрављем и становањем; Учење одраслих, култура, медији и нове технологије; Учење одраслих за све: потенцијалности различитог становништва; Економија учења одраслих; Унапређење међународне сарадње и солидарности (Fifth International Conference-Agenda for Future, 1997).

Пета конференција о учењу и образовању одраслих поред мноштва резолуција и препорука усвојила је Декларацију о учењу одраслих. По својој природи то је социјално-политички и образовни манифест у коме се покушава да се одреди пут образовања одраслих у XXI веку. Она представља израз политичке воље представника свих влада, социјал-

них партнера и невладиних организација заступљених на конференцији о способностима свих грађана да широм света обликују и утичу на своју будућност, да путем учења утичу на властити саморазвој. Изражава се уверење да човечанство своју бољу будућност може стварати путем учења. Зато се сматра да је учење одраслих кључ за XXI век. Оно ослобађа енергију и утиче на стваралаштво људи. Оно је и последица практиковања активног грађанства и услов за пуно учешће у друштву. Оно је снага и моћ за постизање одрживог развоја, унапређење демократије и правде и стварање света у коме се насилни конфликт и рат замењују дијалогом и културом мира. Укратко, учење одраслих је неопходно у потрази за стварањем боље и потпуније будућности човечанства (Declaration of the Fifth conference on Adult Education, 1997). У ствари, у Декларацији је на концизан начин изражена укупна социјално-политичка филозофија учења одраслих и назначени главни правци и проблеми у овом подручју које ће представљати изазов за појединце, друштвене групе и светску заједницу у XXI веку. У тексту Декларације провејава мисао да нема подношљивог развоја без демократизације образовања и учења одраслих. Учење одраслих је одговор на промене које се дешавају у свету: промене начина и узора рада, промене улоге државе, развој друштва заснованог на партиципацији и знању, како на локалном тако и на глобалном нивоу. Промене које је у последњој декади XX века искусило човечанство, појављивање „друштва учења” говоре да је учење и образовање одраслих постало императив савременог света и да ће бити кључ за решавање бројних проблема у XXI веку. У Декларацији се јасно истиче да одговорност не може само да почива на влади. Круг тих одговорности се знатно проширује. Учење одраслих није само право. Томе се додаје и дужност (дужност да се учи) и одговорност према другима и према друштву у коме се живи. Нагласак је на одговорности појединаца и на њиховој дужности да путем учења развијају и умножавају своје стваралачке способности, да се оспособљавају како би се што успешније носили са променама које су сталне и међусобно повезане.

У Декларацији се истиче улога учења одраслих у заштити здравља, заштити животне средине, у оспособљавању људи за рад у пољопривреди, индустрији, сектору услуга, говори се о улози старијих у активностима учења, ангажовање у овим процесима свих старосних категорија, социјалних и професионалних усмерења. Но најхитнији је обухват необухваћених и оних који су прикраћени и искључени из овог процеса и друштвених активности у целини: неписмени, жене, незапослени, сиромашни, избеглице, мигранти итд. Тражи се да учење одраслих мани-

фестује богатство културних разноликости. Културне особености служе као подлога, темељ на којима ће се градити и усвајати фундаменталне људске вредности, као што су мир, демократија, правда и слобода.

Овим најновијим померањима нагласка од образовања ка учењу предходиле су расправе у андрагошкој литератури још од краја педесетих година XX века. Те расправе имале су најширу основу у Северној Америци. Те расправе битно су утицале на интелектуална гигања у Европи, па и у другим деловима света, а посебно у Јапану. Доживотно учење као филозофија је главни циљ реконструкције образовања и усвајања нових стратегија његовог реформисаиња. Тако, на пример, у Великој Британији усвојен је 1989. документ *Национална стратегија за доживотно учење* (A National Strategy for Lifelong Learning), у Шведској *Стратегија за подизање нивоа знања и доживотно учење* (A Strategy for Knowledge Lift and Lifelong Learning), па у Холандији *Доживотно учење: национални акциони програм Холандије* (Lifelong Learning: The Nacional Action Programm of the Netherlands). Слична струјања имамо и у Немачкој. У 1996. проглашена је Европска година доживотног учења (European Year of Lifelong Learning). Каквог утицаја су имале ове парадигматске промене на педагошку мисао у нашој земљи? Ти утицаји су били минимални. Поред тога, дошло је до неразборитог замењивања теза чија се суштина изражава у тврдњи да пошто је прихваћена концепција о доживотном образовању „нестале” су разлике између образовања деце и образовања одраслих. То је све једно исто.

4. КРИТИЧКО ПРОМИШЉАЊЕ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПЕДАГОГИЈЕ И АНДРАГОГИЈЕ

У природи је сваке науке да у њој постоје стваралачке тензије, различите концепције и научни спорови. Универзална сагласност у науци је пут у догматизам. То је истина за природне, а још више за друштвене науке. У XX веку јединство науке повлачи се пред њеном све већом специјализацијом. Јављају се нове научне дисциплине. Неке науке настају на граничним подручјима других дисциплина. Бројне феномене друштвеног и индивидуалног живота проучавају више наука. То је случај и са учењем и образовањем. У науци је овај феномен познат као интердисциплинарност чија је суштина у томе да више наука удружују своје снаге у проучавању феномена образовања и учења.

У нашем културном кругу, нарочито у другој половини XX века, јавила се једна школа мишљења по којој је педагогија „интегрална наука о васпитању”. Таква школа мишљења има свој легитимитет под усло-

вом да се изложе и друга, супротна схватања која оспоравају ову концепцију и ако се јасно изложи генеза развоја појма педагогија и генеза развоја педагогије као дисциплине. У свом историјском ходу педагошке идеје све до шездесетих година XX века везиване су за васпитање и образовање у периоду детињства и младости. Историјска и компаративна проучавања показују да је такво схватање било у многим земљама, па и у нашем културном кругу. Од шездесетих година XX века дошло је до неутемељеног проширивања предмета педагогије као „интегралне”, „свеопште”, „целовите”, „јединствене” науке о васпитању која потпуно негира андрагогију или у најбољем случају додељује јој статус „гране” педагогије изједначавајући андрагогију са интернатском (домском) педагогијом. Суштина схватања је у следећем: пошто је васпитање и образовање доживотан процес, а предмет педагогије васпитање у тоталитету нема потребе да постоји андрагогија. То је најпотпуније изразио П. Шимлеша следећим ставом. „Већ смо давно напустили дефиницију педагогије као знаности о одгоју дјецe. Она је знаност о одгоју уопће, о одгоју човјека од рођења до смрти, а савремена дидактика не проучава само проблеме образовања дјецe и младих, већ и процес образовања одраслих. Формирање адултне педагогије или андрагогије као посебне педагогијске дисциплине или чак као посве самосталне знаности добива само сколастичики карактер” (Шимлеша, 1980, стр. 132-133). Овакав став представља неопозиву тврдњу која се не заснива на историјским и компаративним чињеницама. Она игнорише научну продукцију створену у области андрагогије у току XX века. То што су поједини аутори у педагогији „напустили дефиницију педагогије...” није ваљан разлог за негирање андрагогије. Овакво мишљење могло би се означити као одраз времена, као једна епизода у научном мишљењу, али се такво мишљење упорно одржава у нашем културном кругу и допире до наших дана као да се никакве промене нису десиле последњих деценија XX века. Такво мишљење напуштено је чак и тамо где је настало – у Русији. Остајање код неутемељеног проширивања предмета педагогије не би било без велике штете у теоријском мишљењу, али такво мишљење има веома штетне практичне последице. Оне се манифестују у ускраћивању андрагошких знања створених истраживањем феномена учења и образовања одраслих будућим наставничким кандидатима. Довољно је само прелистати уџбенике педагогије из којих студенти будући наставници студирају па се у то уверити. Тамо се образовању одраслих додељује пола стране. Па забога, то је „исто”, јер је напуштена ранија дефиниција педагогије. Али није напуштено настојање

да се особености основношколског образовања „примене” и на учење и образовање одраслих. Ова теза, компаративно посматрајући, није научно утемељена. Она занемарује теоријске основе образовања и учења одраслих до којих се дошло истраживањима. Она занемарује социјалне факторе, теорије учења одраслих, мотивациону основу, конвергенцију рада у учења, различите социјалне улоге које одрасли испуњавају од којих зависи садашња и будућа позиција друштва и појединца, разлике у учењу деце и одраслих, улогу андрагошког практичара у том процесу итд. Андрагози се позивају да изнесу критеријуме које би повукле „границу” између педагогије и андрагогије. Ти критеријуми се налазе у обимној историјској и компаративној грађи о образовању и учењу одраслих. Онај ко тражи такве разлике наћи ће их у тој грађи под условом да те доприносе не игнорише.

Деценијама је код нас владало уверење да је андрагогија „произашла” из педагогије а андрагошка пракса из педагошке праксе. Историјски подаци говоре супротно и о томе постоји довољно података. Зашто је потребно то занемаривати или неоправдано „присвајати”. Историјска грађа показује да андрагогија није произашла из педагогије, већ из интелектуалног „сукоба” са педагогијом. Педагогија као појам јавила се у оном периоду када се почело уводити обавезно основно образовање. Границе између педагошког и андрагошког мишљења најпре је и најјасније повукао Коменски у XVIII веку, али не у *Великој дидактици*, већ у Пампедији коју је писао пред крај живота и у којој тражи посебне „школе” за одрасле, посебне садржаје, посебне уџбенике и посебне наставнике, како смо предходно истакли. Зашто се та мисао игнорише у педагошким уџбеницима? Андрагошка мисао и пракса (у смислу идеја, установа и нових облика) чедо је друштвених, научних и техничких промена које је изнедрила индустријска револуција. Она се зачела у крилу радничког покрета чије корене налазимо у Енглеској.

Немачка филозофска мисао знатно је допринела развоју педагошке мисли и то у идејама Канта који је педагогију увео у универзитетске студије. Он није допуштао могућност васпитања одраслих. „Колико дуго треба да се васпитање наставља? Све до оног времена када природа сама уреди да људско биће само води себе - док се не развије сексуални инстинкт, - док младић сам могне да постане отац и да васпитава - до отприлике шеснаест година. После овог времена помоћна средства културе могу бити коришћена и постојана дисциплина може „бити упражњавана, али право говорећи, не може бити даљег васпитања” (у *Vischer*, 1904, стр. 4). Као што видимо Кант је поставио један критеријум,

а то је „да људско биће само води себе... Он је јасно одредио шта подразумева под појмом „васпитање”.

Оваква схватања Канта утицала су на његове следбенике, а посебно на Хербарта и имала су кључну улогу у одређивању предмета педагогије као науке о васпитању младих нараштаја, која се одржавају, мање или више, све до наших дана. Хербарт се оштро супротстављао формирању андрагогије. Када је А. Карр изашао са тезом о потреби заснивања андрагогије (1833) Хербарт је оштро реаговао истичући да би то значило проширивање старатељства и на одрасле. То би „довело до општег стања малолетства” (Herbart, 1864). За Хербарта се педагогија завршава са завршавањем васпитања и образовања младих. У овом погледу Хербарт следи свог идејног предходника Канта. Сватајући педагогију на тај начин, разумљиво је што је Кап нашао у Хербарту свог оштрог опонента. Хербарт је као неоспорни ауторитет у филозофији и педагогији Немачке тог периода имао више утицаја у упоређењу са Капом. Капови ставови нису прихваћени, али није престало трагање за називом дисциплине која би проучавала сав онај образовни рад који се дешава ван школских установа које су похађала деца. Тако је Дистервег (Disterweg, 1835) изашао са тезом о „социјалној педагогији” (socialpädagogik) као дисциплини која проучава све оне образовне активности које се дешавају ван школе, укључујући ту и образовање оних одраслих који су пропустили прву шансу, као и у случајевима непривилегованих друштвених група. Као што се види, покушај Капа није остао усамљен. Ови напори били су подстакнути институционализацијом образовања одраслих, почев од основне школе до облика универзитетског образовања. Сакупља се искуствени материјал о образовању и учењу одраслих, указује се на особености учења одраслих. Јача образовна и културна функција радничког покрета. У Немачкој се јавља читава плејада аутора који се баве и интересују за проблеме образовања одраслих. То се нарочито манифестовало у првим деценијама XX века. У периоду после Првог светског рата више аутора у Немачкој настоје да обликују теоријску мисао о учењу и образовању одраслих, наглашава се улога искуства одраслог у учењу и образовању. Тако је пример, Роженсток (Rosenstock, 1924) сматрао да онај „ко не може да извучи знања из искуства” нема места у образовању одраслих. Овај аутор повлачи јасну разлику између образовања младих и учења и образовања одраслих. Те разлике, по његовом схватању, не могу почивати само на разлици у садржајима и изворима учења. „Разлика је нераздвојно повезана са самим животом: између детета и одраслог лежи подручје акције, одрасли је ушао у историју и постао

карика у ланцу греха, замршености, жеља и бола. Ово искуство је још стране за децу и образовање не треба да антиципира природу. Образовање детета треба да иде упоредо са природом, одрасли уче у сукобу са природом и у напору ка самоусавршавању... Одрасли долази из јавног живота и са собом доноси свет неупоређених и непроверених појмова, концепција и елемената образовања. Основни принцип снажне интелигенције је конфликт. Код одраслих овај се конфликт завршава у супротстављању, критици и дискусији. Одрасли може прихватити само онда када он елиминише; његово образовање је жива интелектуална размена суштине мисли” (исти извор, стр. 4). Одбацујући педагошке методе, радећи на Академији рада Универзитета у Франкфурту, Роженсток је дошао до концепције андрагогије. Према његовом схватању радничко образовање треба да има посебну филозофију, посебне методе и посебне наставнике. Тражио је да наставници буду професионалци, како би били у што непосреднијем контакту са полазницима. Такви наставници, сматрао је, могу бити само андрагози (andragogue). У овом периоду универзитети су се почели отварати према учењу и образовању одраслих.

Све ове активности створиле су солидну основу за обликовање теорије учења одраслих. Немачко искуство овог времена имало је утицаја на друге земље континенталне Европе. Простор нам не дозвољава да то искуство анализирамо. Оно што треба препоручити заступницима школе „интегралне педагогије” јесте да ту историју која говори о разликама између учења и образовања деце и одраслих, о разликама између педагогије и андрагогије не „заташкавају”, да је не игноришу, већ да се са њом упознају. Из тог процеса биће јаснији „критеријуми” који говоре о разликама између педагогије и андрагогије.

На значајно историјско искуство у погледу диференцијације педагогије и андрагогије, диференцијације у погледу учења деце и одраслих налазимо у литератури руског језика крајем XIX и у првим деценијама двадесетог века. Први је, колико нам је познато, у руској литератури користио термин андрагогија професор Кијевског универзитета Олесницки (Олесницкий) 1885. године. Код њега сусрећемо развојни концепт образовања који се данас сматра једним од савремених концепата у наукама о образовању. Олесницки приступа оптимистички развоју човека и сматра да је такав развој могућ не само до младићког периода, него и касније у зрелом и старијем добу. Он увиђа промене које се дешавају у току читавог живота. У зрелом добу младићки идеали уступају место трезвеном и практичном гледању на свет. Физичке сна-

ге опадају, али духовни живот може бити упоређен са младићком енергијом. Сваки узраст има своје психофизичке особености; дејча природа има своје особености у упоређењу са природом одраслог човека. Зато је потребно познавати природу човека ради примене различитих васпитних средстава. Подвлачећи да културу не покрећу деца него одрасли способни за разумну и самосталну делатност (науку разрађују одрасли, уметност усавршавају одрасли) и да ће бити најбоље ако се за то припреме (М. А. Олесницкиј 1985, стр. 27). Нека схватања Олесницког добиће потврду у експерименталним истраживањима учења и образовања одраслих у XX веку. Морамо имати у виду време када су ове мисли настале, а то је било време када су чак и педагошки психолози оспоравали могућност учења и образовања у одраслом добу. Када припадници школе „интегралне педагогије” не би пренебрегавали историјске чињенице, онда, свакако, не би оспоравали критеријуме узраста за разграничавање између педагогије и андрагогије (Кочић, 2004, стр. 35). Концепција одраслости је у суштини тог разграничења, јер се она односи на улоге које преузима одрастао човек, његову природу учења, садржаје, облике, процесе и исходе учења. То је увиђао и Олесницки још крајем XIX века.

У педагошкој литератури просто се не помиње концепција андрагогије која је настала у првим деценијама XX века. Установе за образовање одраслих су знатно проширене и пре и непосредно после Октобарске револуције. Научна разрада андрагогије везује се за име Мединског и он је везује за антропологију. Он је писао: „Педагогија је наука о васпитању детета, а не човека уопште и као таква јавља се само као део дисциплине антропологије, као науке о васпитању људи” (Мединскиј, 1923, стр. 10). Други део антропологије, према Мединском, јесте теорија ваншколског образовања-андрагогија. Допринос Мединског конституисању андрагогије је од изузетног значаја. Својим идејама ишао је испред времена коме је припадао. И. Луначарски је користио термине „антропологија” и „андрагогија”.

Од оваквог начина мишљења десио се нагли заокрет тридесетих година XX века. Према одлукама владајуће партије образовање одраслих се схвата као сфера идеолошког рада, где нема места ни потребе за научним истраживањима. Идеологија и политика добијају примат у односу на науку. Такво стање у односу на научно проучавање образовања одраслих задржало се све до шездесетих година XX века, када се поново обнављају расправе о педагогији као општој науци о васпитању инициране иступањем Каирова на XX конгресу КП Совјетског Савеза који је тражио да се предмет педагогије прошири и да обухвати проблеме

васпитања и образовања у тоталитету. У Педагошкој енциклопедији из 1966. године даје се ново одређење педагогије и то на следећи начин: „Педагогија се развијала као теорија васпитања деце; савремена педагогија укључује и проблеме наставно-васпитног, културно-просветног, агитационо-пропагандног рада са одраслима”. Речју, сада „социјалистичка педагогија опслужује читаво друштво”. Нажалост, од ове сервисне оријентације педагогије остала је само декларативност. Но декларативно проширивање предмета педагогије није остало без утицаја на одређивање предмета педагогије у другим социјалистичким земљама, где се тај предмет, такође, проширује.

У праву је Никола Поткоњак у тврдњи „да свако време има своју педагогију, да свака педагогија са својим временом одлази у историју” (Поткоњак, 2004, стр. 15). То је случај и са совјетском педагогијом. Она је просто „отишла” у историју. Последњих деценија XX века интензиван је истраживачки рад у области учења и образовања одраслих, али у теоријском смислу андрагошка мисао није излазила из оквира „педагогије одраслих”. И такви ауторитети у педагошкој науци као што је био Гончаров, председник Академије педагошких наука Совјетског Савеза, признају андрагогију у синонимном значењу са педагогијом одраслих. Он је то учинио на следећи начин: „У садашње време педагогија одраслих разрађује се у читавом свету и добија свој назив „андрагогика”. Она проучава проблеме васпитања и образовања одраслих у конкретним условима њихове животне делатности. То је теорија, научна основа образовања одраслих, без које није могуће правилно поставити праксу образовања, без теорије пракса би се претворила у врачање” (Гончарев, 1976, стр. 3). Простор нам не дозвољава да анализирамо доприносе других аутора утемељавању андрагогије и појединих андрагошких дисциплина. Друштвене, политичке и економске промене у Руској федерацији отвориле су нове просторе за развој андрагогије као науке. Ничу нове катедре за андрагогију на универзитетима, нови истраживачки центри за проучавање учења и образовања одраслих, андрагогија се посматра као једна од наука у систему наука које проучавају образовање. Академија педагошких наука променила је име у Академију образовања, јављају се нове студије посвећене андрагогији (Андрагогика, 2001, Вершловский, 1998, Змеев, 1999, Колесников, 2003, Вершловский, 1998, Громова, 2005). Андрагогија у Руској федерацији постаје главни предмет проучавања у припремању и континуираном усавршавању наставника; све се више користи литература о учењу и образовању одраслих настала у западном културном кругу. Сличне промене

можемо пратити и у оним земљама које су дуго биле под утицајем со-вјетског педагошког мишљења: Естонији, Летонији, Литванији, Чешкој, Пољској, Бугарској. Могу ли се ове промене „заташквати”, прећутки-вати или игнорисати. Ако бисмо тако радили, огрешили бисмо се о на-учну истину. У XXI веку андрагогији као науци о учењу и образовању одраслих као процесу отварају се нове перспективе за развој. Од нас за-виси како ће се те перспективе остварити.

У нашем културном кругу и на савременој етапи развоја педагоги-ја се сусреће са оним проблемима са којима се сусретала у XIX и пр-вим деценијама XX века. То су: одређивање појма и предмета педагоги-је, одређивање оквира њеног истраживања, природе педагогије као ди-циплине, релације педагогије са другим наукама, посебно друштвеним наукама, конзистентније одредјивање основних појмова као што су, на пример, васпитање, образовање, настава итд.

Код присталица концепције „педагогије као интегралне науке о вас-питању” заступа се теза да педагогија „претендује” да се бави свим проблемима васпитања. Али, нажалост, она се не бави, нити се у свом историјском развоју бавила. Аутори који заступају такву тезу требало би да наведу изворе из којих би се видело да се она бавила свим про-блемима васпитања. „Право да се назива науком о васпитању има са-мо педагогија будући да само она брине о целини васпитања...” (Ко-цић, 2004, стр. 34). Овакве аподиктичне тврдње не доприносе разјашња-вању проблема. Такве тврдње треба постулирати на релевантним изво-рима. Што се тиче андрагогије она не претендује да се бави васпитним процесима код одраслих. Њен предмет је просто проучавање учења и образовања одраслих. Теза о васпитању одраслих била је доминантна у друштвима једнодимензионалне идеолошке оријентације. Ко има пра-во да „васпитава” одрасле у друштву са плуралистичким оријентација-ма и вредностима. Андрагошки практичари могу само да помогну од-раслима у остваривању њихових циљева учења и образовања, а не да их придобијају за одређену идеолошку оријентацију владајућих парти-ја или социјалних група, да им „уцепљују” одређени поглед на свет и људско мишљење. И у том оквиру андрагогија није заиста „грана” пе-дагогије ма колико на томе инсистирали поједини аутори уџбеничке ли-тературе из педагогије. Поједини уџбеници пуни су контроверзи у од-носу на педагогију. На једној страни се залажу да појам педагогија обу-хвати укупно научно проучавање васпитања, а на другој ту науку усме-равају на дете. „С обзиром на то да је центар педагошке науке дете пред којим је перспектива и будућност целокупна образовна делатност мора

бити усмерена на будућност” (Качапор, 2002, стр. 5-6). Заиста у оваквој концепцији педагогије андрагогија нема шта да тражи.

Посебан проблем представља коришћење термина „педагогија” који, ако се има у виду претензија да то буде „интегрална наука” јесте његова нелогичност. На ту нелогичност указивали су и француски аутори Дебес и Миаларе (Debesse, 1974, Mialaret, 1986), а још пре њих на почетку XX века Диркем који је користио термин „наука о васпитању”. Дебес објашњава језичке тешкоће приликом употребе термина „педагогија”, јер етимолошки педагогија се односи на дете. Он, такође, увиђа контрадикторност у коришћењу термина „педагогија одраслих” када је реч о учењу и образовању одраслих. На ове констатације поједини аутори у нашем културном кругу кажу да је термин „педагогија” „одомаћен у европској и светској традицији, да нема потребе измишљати нове називе и вршити неке унутрашње сецесије и поделе. Педагогију, дакле, схватамо као науку која има разноврстан систем научних дисциплина” (Трнавац, 1998, стр. 65). Невоља је у томе што, како историјски и компаративни извори показују, тај термин није одомаћен ни у европској ни у светској традицији. Последњи који је користио термин „педагогија” у Америци био је Џон Дјуј крајем XIX века (Dewey, 1896, стр. 5). Термин „педагогија” још у првој деценији XX века губи бику и завршава свој историјски пут. Прихвата се термин „образовање” и за назив дисциплине и академских одељења на универзитетима. Сматрало се да је термин „образовање” комплекснији, па чак и научнији (Мопгое, 1913, стр. 622). Нема данас у Северној Америци ниједног извора или уџбеника посвећеног образовању који користи термин „педагогија”. И у Великој Британији ретки су аутори у области образовања који користе термин „педагогија”. Они који износе аподиктичну тврдњу да је термин „педагогија”, „одомаћен у европској и светској традицији треба да такве тврдње заснују на валидним изворима. Нема потребе „заташкавати” историјске податке и чињенице. О томе постоје и подаци на нашем језику само их не треба прећуткивати или још горе, игнорисати.

То није у природи научних анализа.

Проблем се јавља и у смисаоној анализи основних педагошких појмова, како смо већ истакли, као што је васпитање, образовање, настава итд. У педагошкој периодици у нас воде се расправе о васпитању у „ширем” и „ужем” смислу; васпитање се одређује као „међуљудски однос”, као „процес преношења и усвајања тековина једних на друге и утицаја једне генерације на другу генерацију” (исти извор, стр. 5). Тај генерацијски „патернализам” не важи за андрагогију. Он је примерен

само када је реч о васпитању деце. Сличне нејасноће сусрећемо и на релацијама васпитање и образовање. „Образовање представља формативну основу која даје арматуру и конструкциону основу васпитању” (исти извор, стр, 9). Андрагогију не интересују такве анализе, јер је њен предмет проучавање учења и образовања одраслих. Учење се у андрагогији схвата и прихвата као знатно шири појам и оно је срж и суштина сваког образовања. Образовање се углавном користи да се означи оно учење које се дешава у установама и које има меритократски карактер (води до диплома, сертификата, степена, лиценци).

Постоје и други проблеми на релацији педагогија-андрагогија, али нам простор не дозвољава да вршимо њихову анализу. Зашто су потребне такве анализе? Такве анализе имају пре свега научне димензије. Оне дорпиносе расветљавању обликовања система наука о образовању и превладавању њихове традиционалне перцепције. Износећи на видело историјске чињенице и савремено стање у вези са конституисањем андрагогије као науке никако не умањујемо значај педагогије као науке о васпитању и образовању младих нараштаја, како у њеном историјском развоју тако и у савременим околностима. Педагогија ће и у будућности играти значајну научну улогу у систему наука о образовању, али само у оквиру њене истраживачке територије. Оно што се не може прихватити јесте тенденција проглашавања њене „интегралности” без научних доказа и истраживачких чињеница.

Критичко пропитивање односа педагогије и андрагогије има и практичне импликације. Концепција „интегралности” педагогије спутава и ограничава истраживачку територију андрагогије. То се негативно одражава и на истраживање и на обликовање политике образовања. Узмимо као пример високошколско образовање као подручје истраживања андрагогије. Студенти су одрасли људи. И сама структура студената последњих деценија битно се променила. На савременим универзитетима у развијеним земљама 50% студената су они старији од 35 година. Програми универзитета обухватају и оне до дубоке старости. Педагогија претендује да је то њено подручје истраживања и професионалног рада настојећи да вредности основношколске педагогије пренесе и на високошколско образовање. То је нарочито случај у припремању будућих наставничких кандидата. Оваква концепција занемарује читаво подручје континуираног професионалног образовања дипломираних студената. На савременим универзитетима формирају се центри за високошколско образовање и усавршавање у којима андрагогија заузима кључну улогу. Иде се још даље па се у средњим стручним школа-

ма формирају јединице (центри) за континуирано образовање. То је пут „отварања” школе према проблемима учења и образовања одраслих. Да не идемо у анализе образовања на нижим нивоима. У домену образовне политике коју обликује држава (Министарство просвете) треба да дође до битних промена. Људски и материјални ресурси (финансирање, просторни капацитети, опрема) окренути су углавном образовању младе генерације. Такву образовну политику потребно ће бити „рашколловати”, улажући труд да се оствари концепција „образовања за све”. Такве примере налазимо у развијеним земљама. Министарство просвете Шведске променило је назив и сада се зове Министарство за школу и образовање одраслих. Морамо учити од других и са другима.

ЗАКЉУЧАК

Учење нам може помоћи у превладавању бројних криза и невоља. Оно је део свих нас и обухвата све људе без обзира на старост. За учење одраслих интересује се више наука. Андрагогији је то темељни предмет и проблем истраживања. Филозофија доживотног образовања постала је доминантна мисао образовања савременог света. Демократска политика образовања мора бити целовита. Учење и образовање одраслих и у установама и ван образовних установа не може се игнорисати.

Тражи се да учење одраслих буде хетерогено, диференцирано и децентрализовано до нивоа локалне заједнице, а локална заједница да буде андрагошко средиште. Учење и образовање одраслих повезује се од локалног, преко регионалног до глобалног нивоа. Концепт развоја личности има особено значење и у психологији и у андрагогији.

Истраживања историје андрагошких идеја показује да је учење одраслих старо колико и човеково друштво. Пракса учења одраслих има дубоке корене у развоју људског друштва и његове културе. То искуство цивилизација не треба игнорисати и заташкавати.

У области учења и образовања одраслих дошло је до промена парадигми и то на правцу преласка од образовања ка учењу. То се десило, пре свега, у развијеним земљама. Учење одраслих постало је императив савременог света. О томе говоре документа усвојена у развијеним земљама Европе. О томе говоре и документа Унеска, а нарочито конференције одржане 1997. године.

Потребно је даље критичко промишљање односа између педагогије и андрагогије. Те стваралачке тензије потребно је посматрати као дијалектику науке. Педагогију схватамо као значајну науку у систему наука о образовању чији је предмет проучавања образовање и васпитање мла-

де генерације. Очекујемо да ће педагогија у будућности поново промишљати и превредновати нека своја становишта у односу на андрагогију и учење и образовање одраслих. То би позитивно утицало и на образовну политику и праксу учења и образовања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Д. Савићевић (2006), *Особености учења одраслих*, Завод за уџбенике, Београд.
2. С. Н. Grattan (1955), *In Quest of Knowledge*, Association Press, New York
3. Д. Савићевић (2000), *Корени и развој андрагошких идеја*, Институт за педагогију и андрагогију и Друштво за образовање одраслих, Београд.
4. *Vybrane Spisy Jana Amose Komenskeho*, Svezka IV, Statni pedagogicke nakladatelstvi, Praha, 1966.
5. J. Delors et al (1996), *Learning: the Treasure Within*, UNESCO, Paris
6. *Fifth International conference-Agenda for the Future* (1997), UNESCO, Paris.
7. P. Šimleša (1980), *Odabrana djela I*, Pedagoški fakultet, Osijek.
8. E. P. Buchner, ed. (1904), *Kant's Educational Theory*, Lippincott, Philadelphia.
9. E. Rosenstock (1924), *Andragogik*, Verlag der Arbeitgemeinschaft, Berlin.
10. М. А. Олесницкий (1885), *Полный курс педагогики – Теория воспитания*, Корчак-Новицки, Киевв.
11. Љ. Коцић (2004), *Проблеми дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука*, у: Југословенска педагогија друге половине 20. века, ИПА и Учительски факултет Ужице.
12. Е. Н. Мединский (1923), *Энциклопедия внешкольного образования*, Том 1, Общая теория внешкольного образования, Государственное издательство, Москва, Петровград.
13. Н. Поткоњак (2004), *Југословенска педагогија друге половине XX века (поглед из личног угла)*, у: Југословенска педагогија друге половине 20. века – Зборник радова, ИПА, Учительски факултет Ужице.
14. Н. К. Гончарев (1976), *Актуальные проблемы педагоги и психологи образования взрослых, Тезисы доклада академика АПН СССР, „Зание”* Москва
15. С. Качапор и други (2002), *Педагогија*, друго издање, Свет књиге, Београд
16. Н. Трнавац, *Педагогија – Први део – Општа педагогија*, Научна књига, Београд.
17. J. Dewey (1896), *Pedagogy as University Discipline*, Univerity Record, Vol. I., No. 25.
18. P. Monroe (1913), ed. *Encyclopedia of Education*, Vol, IV, The Macmilan, New York.

Dušan M. SAVIĆEVIĆ

SCIENTIFIC FRAMEWORKS OF LEARNING AND ADULTS EDUCATION

Summary

Learning can help us in overcoming numerous crises and difficulties. It is a part of all of us and includes all people irrespective of their age. A number of sciences is interested in education of adults. It is a basic subject and problem of research of andragogy. Philosophy of life-long learning has become a predominating thought of modern world education. Democratic policy of education must be an entity. Learning and education of adults both in and out of the educational institutions may not be ignored.

It is requested the learning of adults to be heterogenous, differentiated and decentralised to the level of local community, and local community to be the andragogical focus. Adults learning and education is connected from the local, via regional to global level. The concept of personal development has its deep roots in development of human society and its culture. That experience of civilisation should not be ignored and covered up.

In the field of learning and education of adults there occurred changes of paradigms in the direction of transition from education to learning. That happened primarily in developed countries. Adults learning has become an imperative of modern world. That is witnessed by the documents adopted in developed countries of Europe, as well as by UNESCO's documents, especially the conference launched in 1997.

Further critical consideration of the relationship between pedagogy and andragogy is necessary. These creative tensions should be observed as a dialectics of science. We understand pedagogy as an important science in the system of sciences on education the subject of the research of which is education and upbringing of young generation. We expect that pedagogy in future will deliberate again and reevaluate some of its positions regarding the andragogy and learning and education of adults. That would have a positive impact on educational policy and practice of learning and education.