

Синиша ЈЕЛУШИЋ*

ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ: СМИСАО И ЗНАЧЕЊЕ

– Тезе за критички приступ –

1. Синтагма којом је формулисан наслов овог саопштења заправо је сачињења, упркос њеној привидној јасноћи, од термина који могу изазвати немалу забуну. Наиме, уколико и прихватимо макар условно, на трагу хуманистичке традиције, опште појмове образовања и његове критике, појам *одраслих* или *одраслости*, показаће се као у најмању руку загонетан. Када се и за кога може рећи да је одрастао? Карактеристично је да један од најутицајнијих представника модерне андрагогије Malcolm Knowles појам одраслости одређује преко или преко понашања „на начин одраслих, или преко „сопственог увјерења да припадају одраслима, (Knowles, 1980). Не ради се овдје нипошто о покушају оспоравања учења једног значајног андрагога. Knowlesov примјер, у ствари, показује сву тежину постављеног питања: јасно је, наиме, да оба ова услова не могу задовољити захтјев за прецизнијим дефинисањем појма одраслости. Поготову, уколико појму одраслости приступамо из психолошког угла: угла развоја личности, а не пуког физикалног развоја.

2. Уколико прихватимо, упркос свој непрецизности, још једно опште одређење које разликује образовање дјецe, младих и одраслих, биће јасно да овом потоњем припада период који долази после младости – али како тачно одредити почетак и трајање тог периода? Наведено тријадно разликовање прихватам у радно неопходном смислу (ако бисмо остали на задатку строгог дефинисања, попут Зенонове апорије о Ахилу и корњачи, стајали бисмо у мјесту, без изгледа на било какав теоријски помак).

* Редовни професор на Факултету драмских умјетности, Цетиње

3. На трагу закључака Генералне конференције UNESCO, 1976 (Recommendation... 1977),¹ изводимо становиште да образовање одраслих има два главна задатка: први је *компензацијска функција* образовања одраслих, друга, *функција даљег перманентног образовања и васпитања*. Прва функција односи се на темељно оспособљавање одраслих, тј. надокнађивање образовних заостатака *одраслих* особа до којих је дошло због образовних пропуста у младости. Један од циљева образовне политике представља друштвено укључивање одраслих помоћу образовања. То се постиже базичним оспособљавањем одраслих за њихове главне животне улоге, при чему је најчешће ријеч о њиховом професионалном квалификовању. Сагласно овоме, најважнија подручја даљње едукације одраслих у Европи јесу стручно усавршавање, едукација за развој цивилног друштва што надаље укључује васпитање за мир, грађанство и демократију, едукацију за заштиту околине, учење страних језика, образовање за очување здравља, образовање старијих особа, образовање за интеграцију људи с инвалидитетом. Модернизација (европеизација) земља у транзицији незамислива је без развоја ових подручја образовања одраслих. Функција даљњег усавршавања састоји се у трајном оспособљавању за успјешно прилагођавање све бржим промјенама које настају у садржају основних животних улога одраслог човјека. Стога су главни циљеви образовања по свему, у ствари, једнаки базичним циљевима едукације младих. Читав, наиме, систем перманентног учења треба оспособљавати за успјешно обављање најважнијих животних улога у свијету који се мијења и тиме доприносити развоју личности. На тај се начин постиже да образовање и васпитање унапређују квалитет живота – што је крајња сврха друштвеног развоја и образовања/васпитања као чиниоца тог развоја. И коначно: у Европској унији посебно се подржава образовање одраслих како би се побољшале могућности запошљавања и покретљивост појединца на тржишту радне снаге.

4. Имајући у виду цјелину изложеног, радикалном критичком ставу подложна су бар два исказа: први, који даљу функцију усавршавања види у „успјешном прилагођавању,, и други, који коначни циљ образовања одраслих налази у „побољшању могућности запошљавања и покретљивости појединца на тржишту радне снаге,,. Да ли ова два атрибута уопште могу водити ономе што би требало да је главни педагошки

¹ Подаци коришћени у овом дијелу рада према: *Hrvatska: Dokumenti o Hrvatskoj obrazovnoj politici* (www. see-educoop. net). Ур. посебно студију: Pastuović Nikola, *Odgovori i obrazovanje – Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. V. poglavje *Cjelovito rješenje kao obrazovna strategija* (op. cit).

циљ: стварање личности? Или би се прије могло рећи да овај концепт смјера обликовање етаблиране особе, лишене критичке усмјерености? Треба ли подсејати на базични аксиом педагошке знаности према коме образовање не би нипошто требало да служи јачању постојећег поретка, већ стварању нових алтернативних поредака, што се, у основи, да повезивати са стваралачком равни личности.

5. Истини за вољу, ма колико то изгледало парадоксално, овоме концепту сагласне су многе дефиниције личности које производе из пера угледних савремених психолога. Наведимо неколико примјера: „Личност је динамичка организација унутар појединца оних психофизичких сустава који одређују његове специфичне *прилагодбе* околини” – G. Allport; „Личност представља један сустав релативно трајних диспозиција да се доживљавају, разликују или манипулирају стварни или перципирани аспекти околине појединца, укључујући и њега самог” – Bronfenbrenner; „Личност је оно што дозвољава предвиђање нечег што ће нека особа учинити у датој ситуацији (...) Личност се односи на цјелокупно понашање појединца како јавно тако и оно испод коже” – Cattell. „Личност је више или мање стабилна и трајна организација карактера, темперамента, интелекта и физичке конституције неке особе која одређује његову особиту прилагодбу својој околини” – Eysenck. „...укупан зброј обиљежја појединца и начина понашања који по својој организацији или обрасцу описују јединствени начин прилагођавања тог појединца његовој околини” – Hilgard; „...релативно трајан образац поновљивих међуперсоналних ситуација које обиљежавају људски живот” – Sullivan (Fulgosi, 1997, ДСМ, IV)

6. Судећи по понуђеним дефиницијама није тешко разабрати да се оне односе прије свега на појам *идентитета*, али не и на појам *личности*. Превођење психолошког појма идентитета на логички најбоље упућује на ту разлику. У логици идентитет (лат. *identitas*) представља истост, истовјетност, што се односи на исто (могућност успоређивања), једнакост, подударност. Отуда принцип идентитета $A=A$ изражава у себи садржану истост неког појма. *Свака ствар једнака је самој себи: $x=x$* . Свака ствар постоји као нека одређена ствар, као биће бивствујућег. „...све што постоји, свеједно које врсте и којег ранга, обухваћено је идентитетом и обиљежено њиме, сваком бивствујућем као таквом припада идентитет, јединство са самим собом,, (Ђурић: 1999: 56). Из овога слиједи за наш приступ базични закључак: Образовање одраслих односи се само на један дио личности, могло би се рећи: њен нужан услов, али нипошто на личност као цјелину.

7. За разлику од оваквог, по свему парцијалног разумијевања личности, по свему судећи, неопходно је проблему прићи из битно другачијег угла. Сабирајући древно искуство заиста велика и тајанствена ствар лебди око онога што се назива личност. У том смислу биће несумњиво на примјеренији, приступи, на примјер, аналитичке психологије Карла Густава Јунга, егзистенцијалистичке или хуманистичке психологије. Сасвим грубо скицирано, може се приметијети да међу овим теоријама постоји нека врста заједничког језгра, када је о појму личности ријеч. Тако на примјер, према Јунговој психолошкој визири, крајњи циљ и најјача жеља свега лежи у развоју оне цјеловитост човјековог бића коју означавамо као *личност*. Сажето речено, личност се дефинише као одређена *психичка цјеловитост*, способна за отпор и надарена снагом... Без *одређености, цјеловитости* и *сазријевања* не испољава се ниједна личност. Личност је највише остварење *урођеног* својства посебног људског бића (Јунг, 1984: 259).

8. Полазећи од овако назначених премиса, образовање би требало да превасходно буде усмјерено на сам основ развоја личности: *пут индивидуације*. Познато је да *Индивидуација* значи: постати појединачно биће, и уколико под индивидуалношћу подразумејемо нашу најинтимнију, посљедњу и неупоредиву јединственост, *постати своја Сопственост* (Selbst, Jastvo, Self)... (Она је) особен развитак психолошке индивидуе као бића које се разликује од општег, од колективне психологије. Стога је она *процес диференцијације*, који има за циљ развитак индивидуалне личности. „Развитак личности је таква срећа да се мора скупо платити... Личност се никада не може развити а да човјек свјесно или са свјесном моралном одлуком не изабере *сопствени пут* (Јунг, 1984: 262). На овом извођењу показује се у коликој је мјери сам идентитет утемељен у појму личности. У томе видимо и неку врсту парадокса идентитете: психичка основа на којој почива *индивидуална свијест универзално* (колективно несвјесно) је истовјетна. Уопштено узев, уз све разлике, овоме је блиско гледиште представника хуманистичке психологије, који циљеве образовања виде прије свега у самоактуализованој личности (Маслов, 1982; Роџерс, 1985). На Роџерсовом трагу доспијева се и до песимистичке слике могућег развоја личности (респ. образовања за развој) с обзиром да доминантно наша култура – кроз обичаје, кроз законе, посебно ставове родитеља и наставника – јесте дубоко посвећена спречавању младих људи да дотакну стварне проблеме. Отуда је врло смислено Роџерсово питање: Да ли је могуће дозволити да знање организује појединац или оно треба за појединца да буде организовано? Али, ко-

лика је у томе слобода појединца, с обзиром да у класичном образовном систему сви морају учити исте чињенице на исти начин, што већ полазно доводи у питање стваралачке могућности појединца.

9. Критика доминантног схватања, када је ријеч о образовању одраслих, базира се на ставу, који, у ствари, подразумијева сам смисао образовања као таквог: приступ личности који полази од њене духовне потребе, од којих је прва *потреба за смислом* (Frankl, 1987). Без оваквог темељног усмјерења, које би требало да представља превасходни задатак образовног процеса у цјелини, човјек лако доспијева у стање егзистенцијалног вакуума. А из овога, психолошки је познато, происходи начело самодеструкције и деструкције другог, које начело, у његовим различитим видовима, доминантно проживљава човјек савремене цивилизације.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ђурић, Михаило, 1999. *О потреби филозофије данас*. Нови Сад, Прометеј.
2. DSM-IV, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4 th edition*.
3. Frankl, Viktor, 1987. *Нећујан vapaj za smislom*. Zagreb, Naprijed.
4. Fulgosi, Ante, 1997. *Психологија личности, теорија истраживања*. Загреб, Школска књига.
5. Jung, Karl Gustav, 1984. *Дух и живот*. Нови Сад: Матица српска.
6. Knowles, Malcolm, 1980. *The Modern Practice of Adult Education; From Andragogy to Pedagogy*.
7. Englewood Cliffs, Nj: Cambridge Adult Education.
8. Маслов, Абрахам Х., 1982. *Мотивација и личност*. Београд, Нолит.
9. Recommendation., 1977. Recommendation on Adult Education. Adult Education Information Notes, no. 1. p. 2. Paris, UNESCO.
10. Роџерс, Карл, 1985. *Како постати личност*. Београд, Нолит.

Siniša JELUŠIĆ

ADULT EDUCATION: THE SENSE AND MEANING

Thesis for critical approach

Summary

In this paper the author discuss the arguments against general/dominant concept of the basic theory of the Adult Education. The critic have founded on the Jung's analytic psychology and the ideas of humanistic/existential psychology (resp. A. Maslow, C. Rogers, V. Frankl). The conclusion of this approach is that – without concept of self actualization/the individuation process, the aim of education is not enough efficient.

