

*Edicija*  
NAUKA

RADIVOJE KULIĆ MIOMIR DESPOTOVIĆ

# UVOD U ANDRAGOGIJU

– ČETVRTO IZDANJE –



SVET KNJIGE  
Beograd  
2010

# 1. OBRAZOVANJE ODRASLIH KAO CIVILIZACIJSKA POTREBA

## 1.1. Pojava i razvoj obrazovanja odraslih

Obrazovanje odraslih je stara ideja i značajna istorijska i civilizacijska pojava. To, istovremeno, znači da je obrazovanje odraslih prirodna i suštinska karakteristika ljudskih društava kroz rađanje i rast naše civilizacije. Ono je duboko utkano u nastajanje i razvoj najstarijih civilizacija i kultura - grčke, rimske, jevrejske i islamske (Faure, 1975; Kidd, 1973; Titmus, 1989; Savićević, 2000a), koje su mu pridavale veliki značaj i ulogu. U ovim drevnim civilizacijama smatralo se da je veoma važno "brinuti se o obrazovanju i učenju odraslih. Takav stav podržavala je i religija - jevrejska i ranohrišćanska, pa i država (Atina, Sparta i Rimska imperija). Takvu koncepciju osobito su negovali Jevreji. Učenje je za njih bilo način preživljavanja" (Savićević, 2000a, str. 324). Slično razumevanje obrazovanja odraslih nalazimo i u najranijem islamskom filozofsko-istorijskom mišljenju i kulturi, tako da je muslimanski svet među prvima propovedao ideju o doživotnom učenju zahtevajući od svih ljudi, žena i dece "da se obrazuju kako bi mogli da obrazuju i druge" (Faure, 1975, str. 44). Ne bi valjalo zaboraviti ni najstariju azijsku tradiciju o obrazovanju odraslih (kinesku, indijsku i persijsku), u kojoj organizovano i sistematsko obrazovanje odraslih ima znatno duži vek trajanja od formalno organizovanog obrazovanja dece i omladine (Kidd, 1973; Titmus, 1989).

Iako u stručnim izvorima nailazimo na ocenu da obrazovanje odraslih u srednjem veku "gotovo prestaje" (Samolovčev, 1963), danas preovladava mišljenje da je u tom razdoblju ljudske civilizacije obrazovanje odraslih izgubilo na intenzitetu, ali nije bilo potpuno obustavljeno (Faure, 1975, Savićević, 2000a, Džurinskij, 2000). Organizuju ga crkve i manastiri koji osnivaju posebne škole za odrasle. U to vreme počinje osnivanje i velikih institucija za visoko obrazovanje, koje su u osnovi bile andragošskog karaktera.

U godinama humanizma (nemačke reformacije) i renesanse osuđuje se i napušta "surovost tradicionalnog vaspitanja" (Džurinskij, 2000, str. 87), i dolazi do drugačijeg gledanja na čoveka, nauku, umetnost i politiku. To, međutim, nije imalo naročit uticaj na obrazovanje odraslih, sve do kasnog srednjeg veka, kada se pojavljuju "svetovni oblici obrazovanja odraslih kako onog formalnog tako i još više neformalnog tipa" (Savićević, 2000a, str. 102).

Savremeni autori (Samolovčev, 1963; Kidd, 1973; Titmus, 1989; Savićević, 2000 a) saglasni su u tome da se obrazovanje odraslih intenzivni –

je i masovnije javlja na prelomu iz XVIII u XIX vek. U tom periodu industrijski razvoj obuhvata sve više zemalja Evrope, što prati pojačavanje i širenje aktivnosti na obrazovanju odraslih. U osnovi takvog razvoja bilo je saznanje da obrazovaniji radnici doprinose "umnožavanju kapitala, što je bilo u interesu poslodavaca. Mašine su bile sve komplikovanije i za njihovo rukovanje bio je potreban viši stepen znanja. To je bio jedan od pokretačkih motiva stručnog obrazovanja odraslih" (Savićević, 2000a, str. 108). Ali, obrazovanje odraslih će ubrzo postati i jedan od najznačajnijih instrumenata društvene emancipacije, odnosno faktor koji treba da omogući izmenu "neljudskih uslova života i nedostatka statusa i uvažavanja" (Savićević, 2000) sve brojnije radničke klase. U drugoj polovini XIX veka generacije radnika počele su da pohađaju predavanja, bilo zato što su želeli da pomoću obrazovanja poboljšaju svoje životne uslove i sigurnost, bilo zato što su hteli "da utope svoju žeđ za znanjem i razumevanjem, bilo zato što su morali da steknu sredstva za borbu" (Langran, 1971, str. 61). Od tada se obrazovanje odraslih neprestano širi i produbljuje svoje sadržaje kao odgovor na posebne potrebe. Takav razvoj podstakli su brojni činioци, od kojih se u andragoškoj literaturi (Kidd, 1973; Titmus, 1989) posebno ističu: socijalne i političke revolucije, crkve (i religije), nove ekonomske potrebe izrasle iz tehnoloških promena, kako u poljoprivredi, tako i u industriji, potrebe povezane sa izmenama u vojnoj tehnologiji i strategijama, kao i zahtevi novih (visokih) tehnologija, odnosno uticaj međunarodnih organizacija i udruženja. U tom sklopu valja razumeti dinamičnost i organizacionu i sadržajnu prilagodljivost obrazovanja odraslih na novonastale potrebe i okolnosti karakteristične za društva u promenama.

Bez obzira na to što je ekspanzija obrazovanja odraslih započela krajem XVIII veka, "razvoj obrazovanja odraslih kao posebnog sektora obrazovanja je suštinski proizvod XIX i XX veka i Evrope, naročito severozapadne Evrope i Severne Amerike" (Titmus, 1996, p. 9). Sasvim je izvesno, međutim, da je ova ideja danas postala značajna civilizacijska tekovina i potreba, utoliko pre što su se izmenile i perspektive obrazovanja odraslih. Njegova vrednost i značaj shvaćena je na globalnom nivou, što predstavlja novi izazov za obrazovanje i učenje odraslih (Langran, 1971; Faure, 1975; Savićević, 2000). Naročito je važno što su skoro sve zemlje u razvoju uglavnom shvatile da bez obrazovanja i učenja odraslih nema ni znanja, ni stručnosti, ni preduzetničkog duha, toliko potrebnog u današnjem vremenu, ni istinske mobilizacije energije celokupnog stanovništva. U takvim okolnostima obrazovanje odraslih je priznato "kao značajna javna služba sa opsežnim ciljevima i zadacima.... U odnosu na obrazovanje odraslih promene su se desile i u zemljama u razvoju i razvijenim zemljama, i pored velikog jaza koji ih razdvaja" (Savićević, 2000, str. 338-339). To, drugačije rečeno, znači da je najveći broj zemalja u savremenom svetu svrstao obra-

zovanje odraslih među svoje najvažnije nacionalne prioritete, odnosno da je obrazovanje odraslih izraslo u jedan od najvažnijih simbola i obeležja današnjeg čoveka i njegove civilizacije.

U uslovima naučno tehnološke revolucije i automatizacije proizvodnje, kao i demokratizacije društvenih odnosa naročito su porasli značaj i uloga obrazovanja odraslih (Titmus, 1996; Savićević, 2000; Kulić, Despotović, 2001). Nepodeljeno je mišljenje među našim i stranim autorima da je demokratizacija savremenih društava, ali i obrazovanja, kao i izrastanje znanja u najvažniji izvor ekonomskog prosperiteta i tehničkog napretka "doprinela transformaciji obrazovanja odraslih od minorne aktivnosti na periferiji svetskog obrazovanja u sektor od centralne važnosti za društvo (Titmus, 1996, p. 10). S obzirom na to, obrazovanje odraslih kao filozofija i način života čoveka u svetu koji se ubrzano menja, ima mnogo širi smisao i značenje. Danas obrazovanje odraslih shvatamo kao naučno osmišljenu aktivnost usmerenu na zadovoljavanje raznolikih obrazovnih potreba. U takvom poimanju obrazovanja odraslih, područja njegovih sadržaja postaju sve bogatija i raznovrsnija u skladu sa tehnološkim i civilizacijskim napretkom i novim i drugačijim mestom čoveka u novonastalim okolnostima i situaciji.

## 1.2. Savremeni faktori obrazovanja odraslih

Savremeni čovek i (njegova) civilizacija doživljavaju velike preobražaje u današnjem vremenu. Nije, naravno, nikakvo otkriće da je svet u neprestanim promenama, kao ni to da civilizacijski tokovi ubrzavaju svoj ritam u poslednjim decenijama XX veka, ali je veoma važno utvrditi koliko se ove promene odražavaju na obrazovanje odraslih. Odgovor na tako formulisano pitanje postaje izuzetno značajan u okolnostima kada obrazovanje odraslih izrasta u kolektivni fenomen, koji u priličnoj meri može oblikovati sudbinu i način življenja današnjeg čoveka. Drugačije rečeno, moderno društvo je, skoro i neminovno, društvo koje uči zbog promena kojima je izloženo, "što stvara potencijalne situacije učenja za sve" (Jarvis, 1995, p. 27). U takvom razumevanju problema pojavljuju se tri glavna, temeljna i dalekosežna faktora obrazovanja odraslih: demografske, socijalne i tehnološke promene.

### 1.2.1. Demografske promene i obrazovanje odraslih

Demografski razvitak, odnosno "demografska ekspanzija" (Langran, 1971), "demografski faktor" (Faure, 1975), "demografska promena" (Kahn, 1977), "demografska slika" (Rachal, 1989), kao veoma složena pojava, oduvek je imao uticaj na obim i sadržaj obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima. Tri

njegove najvažnije manifestacije su: migracije stanovništva, pomeranja u ekonomskoj strukturi i izmene u starosnoj strukturi stanovništva.

Migracije stanovništva i mobilnost radne snage se sve više ubrzavaju u modernom i "postmodernom" društvu (Servan-Schreiber 1968, 1981; Kahn, 1977; Savićević, 2000, i dr).

Na taj fenomen, ali i na njegove andragoške dimenzije, među prvima je skrenuo pažnju Žan-Žak Servan-Šreber krajem šezdesetih godina XX veka u "Američkom izazovu", u kome ističe: "Ako bacimo pogled prema toj budućnosti, prema budućnosti u 1980. godini, vidjet ćemo da se gustoća naseljenosti i broj gradova i dalje povećavaju, što na kraju dovodi do gotovo posvemašnje urbanizacije industrijskog svijeta... Ali stanovnici tih gradova imaju, dakako sve određenije i prefinjenije zahtjeve u pogledu stručnog i intelektualnog razvoja. Kao posljedica toga, nameće se imperativna potreba za stvaranjem boljeg općeg obrazovanja" (Servan-Schreiber, 1968, str. 86).

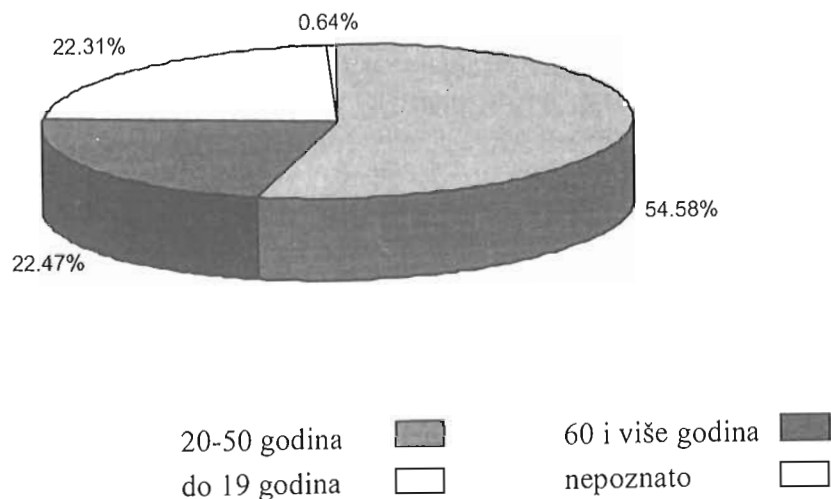
U SAD su ovi procesi imali nešto drugačiji tok, prevashodno u tom smislu, što su izrastali "iz automatizacije i načina života povezanog sa super-industrijskim društvom, iz stila života budućnosti" (Tofler, 1975, str. 68). No, bez obzira na to, sve migracije stanovništva i radne snage, regionalnog ili međunarodnog karaktera, mogu se kombinovati "s nekim vrstama odgoja i izobrazbe" (Kahn, 1977, str. 61), što će svakako proširiti značaj i odgovornosti obrazovanja odraslih. To, istovremeno, znači da migracije stanovništva i mobilnost radne snage u postindustrijskom društvu podrazumjevaju zadovoljavanje različitih obrazovanih potreba u skladu sa promjenjenim okolnostima i novonastalom životnom i radnom situacijom. Ovi procesi će, nesumnjivo, još više podstaći potrebu za obrazovanjem odraslih, jer promene u životu često zahtevaju sticanje novih znanja i radnih vještina. Ali, ostaje otvoreno pitanje da li su i koliko ustanove za obrazovanje odraslih u mogućnosti da istinski odgovore na različite migracije stanovništva i "mobilnosti u zanimanju" (Savićević, 2000, str. 273).

U uslovima naučno-tehnološke revolucije i automatizacije dešavaju se krupne promene u ekonomskoj strukturi stanovništva. S jedne strane, one dolaze do izražaja unutar industrijske proizvodnje, naročito zbog toga što ovaj sektor u celini, a posebno njegove tradicionalne struke smanjuju broj zaposlenih, dok novi segmenti industrijskog sektora ne otvaraju svoje "kapije" za nezaposlene u dovoljnoj meri (opširnije u: Kulić, 1997). S druge strane, ljudski rad u industrijski razvijenim zemljama poslednjih godina intenzivnije se pomera u "neproizvodne sektore", odnosno u "sektor službi", koji je odlučujući za svet rada u budućnosti. Realno je očekivati da će u post-industrijskoj eri udeo primarnog i sekundarnog sektora u ukupnom proizvodu biti veoma mali "u poređenju sa udjelom tercijarnih... djelat-

nosti, koje će imati, po našoj procjeni, najveći udio kako po sudjelovanju radne snage tako i po ukupnom proizvodu" (Kahn, 1977, str. 77). Još preciznije, tercijarni "sektor danas upošljava četvrtinu radne snage u zemljama u razvoju i više od dvije trećine u industrijalizovanom svijetu" (Delors, 1998, str. 78). Takva pomeranja podrazuinevaju da preduzeća u budućnosti pravovremeno uoče "ljudske probleme, kao što je primjerice prevelik broj osoblja određene kategorije ili nedostatak osoblja u drugoj kategoriji, izobrazba za nove tehnologije..." (Lesourne, 1993, str. 169), što otvara raznovrsne mogućnosti za izvođenje različitih oblika obrazovanja i usavršavanja zaposlenih.

Iako je brza ekspanzija stanovništva još uvek karakteristična za priličan broj zemalja, pa i kontinenta u svetu (Afriku i Aziju i Južnu Ameriku), ostatak sveta je zaokupljen nešto drugačijim problemima (videti: Hall, 1992; Krauss-Whitbourne, 2001). Reč je o tome da u Evropi, Severnoj Americi i Australiji ljudi žive u sve boljim radnim i životnim uslovima, što doprinosi produžavanju prosečnog životnog veka. U takvom razvoju moderne zapadne zemlje postaju nacije odraslih i starih ljudi. Tako, na primer, u SAD 1900. godine, 4 odsto od ukupne populacije činili su stanovnici stariji od 65 godina, da bi se njihovo učešće u ukupnom broju stanovnika 1997. godine popelo na 13 procenata, sa tendencijom osetnog povećanja u 2030. godini, kada će Amerikanci stariji od 65 godina predstavljati 20 posto od celokupne američke populacije (prema: Krauss-Whitbourne, 2001, p. 17). I dok je prosečni životni vek u SAD 1900. godine bio 49 godina (prema: Perlmutter and Hall, 1992, p. 8), 1940. godine prosečan životni vek u SAD je bio 62,9 godina, a 1997. godine 76,5 godina (prema: Krauss-Whitbourne, 2001, p. 20). Povećanje procenta odraslih i starijih ljudi u ukupnoj populaciji nije samo odlika razvijenih, nego i zemalja u razvoju, među kojima ni Srbija nije izuzetak. Najnoviji podaci o tome su veoma zabrinjavajući, jer iz njih proizilazi da se Srbija s obzirom na prosečnu starost stanovništva, koja iznosi 40 godina, može ubrojiti u najstarija područja na svetu (videti: Republički zavod za statistiku, 2002; Politika, 31. decembar, 2002; Politika, 1. i 2. januar, 2003). U odnosu na popis iz 1971. godine, u Srbiji je došlo do znatnog smanjenja udela maloletnog stanovništva, ali i priličnog povećanja odraslih i starijih stanovnika u ukupnoj populaciji.

Preciznije, podaci prikazani na narednoj strani pokazuju da je u Srbiji učešće stanovništva starog do 19 godina u ukupnoj populaciji procentualno nešto manje (22,31%) od broja lica starijih od 60 godina (22,47%), dok daleko najveći procenat stanovništva (54,58%) obuhvata osobe u najproduktivnijim godinama - na uzrastu od 20. do 59. godine.



Nije reč, međutim, samo o kvantitativnim demografskim promenama, karakterističnim kako za Srbiju, tako i za ekonomski najrazvijenije delove sveta. Savremeni autori sa područja demografije i medicine, ističu značaj promena kvalitativne prirode, kao što su bolja zdravstvena zaštita, obrazovanje i prihodi odraslih i starijih osoba (Krauss-Whitbourne, 2001), odnosno, njihovo aktivnije učešće u političkim kampanjama, dobrotvornim organizacijama i sportskim aktivnostima (Perlmutter and Hall, 1992). U takvim okolnostima sasvim je prirodno da odrasle i starije osobe imaju "bolju ekonomsku poziciju" i osećaju se mnogo mlađim u odnosu na svoje roditelje, kada su oni bili njihovih godina (Neugarten and Hall, prema: Perlmutter and Hall, 1992). Takvo stanje odražava se i na obrazovanje odraslih, pa je sve više odraslih u srednjim i starijim godinama, koji se uključuju u različite obrazovne aktivnosti. Broj odraslih starijih od 65 godina koji učestvuje u obrazovno-vaspitnim i kulturnim aktivnostima stalno se povećava, tako da univerziteti za treće doba danas postoje "skoro u svakoj evropskoj zemlji" (Jarvis, 1995, p. 50). Osim toga, menja se sama struktura obrazovanja, a "obrazovni napor" obuhvata sve delove stanovništva "da bi obezbedio raspodelu znanja i posebne tipove obrazovanja koji će u sve većoj meri biti potrebni pojedincima i društvima" (Langran, 1971, str. 35). Sve ove promene osetno će se odraziti na budućnost i koncepciju ustanova za obrazovanje odraslih, kako bi se zadovoljile raznolike, ali i specifične obrazovne potrebe odraslih i starijih osoba.

### 1.2.2. Socijalne promene i obrazovanje odraslih

Savremeno društvo je složen i dinamičan socijalni sistem koji karakterišu brojne protivrečnosti, koje se značajno odražavaju na razvoj i intenzitet obrazovanja odraslih (Faure, 1975; Tuijnman, 1996; Galbraith, 1997; Savićević, 2000; Bek, 2001). Među njima su, svakako, najneuralgičniji sledeći socijalni fenomeni: socijalna i ekonomska nejednakost, neusklađenost između rada, obrazovanja i slobodnog vremena, izmenjen položaj i uloga žene u današnjem društvu, porast broja izbeglica i raseljenih lica i dr.

U andragoškoj literaturi često nailazimo na ocenu da je distribucija pismenosti i obrazovanja u jednoj populaciji dobar prediktor raspona razlika među socijalnim grupama (Tuijnman, 1996), odnosno, da je "znanje još nepravdnije raspoređeno nego bogatstvo" (Toffler, prema: Hall, 1995, str. 69). Ali, svako društvo koje pretenduje na to da bude opšteprihvaćeno i pravično u obavezi je da osigura ravnopravnu raspodelu prava na obrazovanje. Samo u takvom razvoju obrazovanje neće predstavljati privilegiju "manjine" u odnosu na "većinu" i biće istinski u funkciji smanjivanja klasnih i socijalnih razlika. U pravu je Galbrajt (Galbraith, 1997) kada ističe da je određen stepen društvene i ekonomske podele na slojeve i u "dobrom društvu" neizbežan, što ne isključuje nadu za pomeranje i uspon na društvenoj i ekonomskoj lestvici. On napominje da je za pomeranje navise, bilo da se radi o pojedincu ili o njegovom potomstvu, obrazovanje "... presudni činilac. Neobrazovani ostaju vezani za jednolične, mehaničke i teške poslove, često lišeni i tog izbora... Možda bi trebalo i moglo bi da se objasni da najbolje obrazovanje treba obezbediti za one koji su u najtežem materijalnom položaju. Njima je izlaz najpotrebniji" (Isto, str. 63).

Savićevićeva misao da znanje ovaploćeno u obrazovanju "u određenom smislu određuje socio-kulturni status, kako društva tako i pojedinca" (Savićević, 2000, str. 35) aktuelizuje vrednost i značaj napora savremenog društva da u okviru strategije "jednakih šansi" omogući pojedincima i grupama sticanje odgovarajućih društvenih i profesionalnih pozicija. S druge strane, sasvim je jasno da se obrazovanje i učenje događaju u socijalnim okvirima, odnosno, da je "odrasli učenik, takođe, socijalni proizvod, tako da bi na taj proces trebalo gledati kao na socijalni koliko i individualni fenomen" (Jarvis, 1987), što još više osnažuje isprepletanost promena u društvu i promena u obrazovanju.

Ekspanzija i pojačavanje važnosti ekonomije u modernom društvu nije i ne može ostati izvan uticaja na razvoj i dinamiku obrazovanja odraslih. E. For (Faure, 1975) je, još početkom osamdesetih godina, dobro uočio da nije moguće razdvojiti ekonomske od društvenih ciljeva. To, u stvari, znači da je obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih, neophodno integrisati kako u društvene, tako i u ekonomske tokove. Nije reč samo o neprila-

gođenosti obrazovanja odraslih današnjim potrebama ekonomije i ekonomskog razvoja. Radi se o tome da ubrzani ekonomski preobražaji u Evropi i u svetu, uključujući i zemlje u tranziciji, podrazumevaju novije vizije i osmišljavanje obrazovnih strategija, koje će biti u funkciji zadovoljavanja raznovrsnih obrazovnih potreba u društvima sa tržišnom ekonomijom. U takvim okolnostima obrazovanje odraslih se "... vidi kao bitan činilac promene društvenih i ekonomskih odnosa. U zemljama statične ekonomije ne postoji povoljna klima za obrazovanje odraslih, znanje se potcenjuje u odnosu na druge vrednosti. Istorija društvenih kriza, ekonomskih recesija pokazuje da je znanje bilo značajan činilac njihovog prevladavanja" (Savićević, 2000, str. 271).

Još jedna "socijalna situacija" - nezaposlenost u današnjim uslovima - kod nas i u svetu poprima dramatične razmere, što nije bez uticaja na koncepciju i organizaciju obrazovanja i učenja u toku celog života. Danas su u Srbiji nezaposlene 911.584 osobe, ali sadašnja stopa od 30 odsto nezaposlenog radno sposobnog stanovništva pokazuje tendenciju povećanja (Politika, 18. januar, 2003, str. 11). Stopa nezaposlenosti u Srbiji u ovom trenutku je najveća u Evropi, što ima višestruko negativan uticaj na reformske tokove u privredi i društvu u celini. Nezaposlenost je prvenstveno ekonomski problem nastao kao posledica usporavanja ekonomskog razvoja, prestrukturiranja privrede, pomanjkanja investicionih ulaganja, ali i nedovoljno fleksibilnog i za inovacije zatvorenog sistema obrazovanja. U pravu su autori (Savićević, 2000; Bek, 2001) koji ističu da obrazovanje ne može razrešiti problem nezaposlenosti, ali može pomoći pojedincima, grupama i zajednicama da se kroz odgovarajuće programe (dokvalifikacija, prekvalifikacija, stručno usavršavanje i osvežavanje znanja) za nezaposlene ublaži jedan od najtežih oblika diskriminacije i socijalne nepravde.

S obzirom na to da je savremeno društvo shvatilo potrebu kontinuiranog učenja i obrazovanja neophodno je uspostaviti drugačije odnose između rada, obrazovanja i slobodnog vremena, koje je industrijska civilizacija nepotrebno razdvojila (Cross, 1984). Njihove međusobne protivurečnosti se najbolje mogu prevazići tako što će čovek najveći deo svog slobodnog vremena koristiti za obrazovanje, jer svi ljudi ne identifikuju posao sa "pozivom" i razvojem ličnosti, već i sa egzistencijalnim potrebama; tako "slobodno vreme" ima "zadatak" da razvija one sposobnosti, talente i interesovanja odraslih koji su često zanemareni u profesiji, zato što je ona suviše specijalizovana i zahteva samo jedan određen deo ljudske sposobnosti" (Pöggeler, 1997, str. 11). Takvo razumevanje problema doprinosi afirmaciji koncepcije o doživotnom obrazovanju i u funkciji je ublažavanja izvesnih socijalnih protivurečnosti u savremenom društvu.

Ubrzane i sveobuhvatne promene u savremenom društvu odrazile su se i na položaj žene i njenu drugačiju ulogu u tom procesu. Ne samo da

danas sve više žena zasniva radni odnos, nego one postaju i poželjna radna snaga, posebno zato što mnoga preduzeća nalaze u njima savesne, efikasne i fleksibilne izvršioce radnih obaveza i zadataka. Žene zauzimaju sve više radnih mesta u savremenoj industriji, ali i u sektoru službi. Problem je, međutim, u tome što je veliki broj zaposlenih žena, naročito u industriji, polukvalifikovana radna snaga (Pahl, 1988). Saglasni smo sa Delorom (Delors, 1998) da je obrazovanje žena i devojaka jedno od najboljih ulaganja u njihovu srećniju budućnost. Bez obzira na to da li je njegova "svrha poboljšati zdravlje obitelji, školovanje djece ili život zajednice općenito, najbolja prilika koju društva imaju za uspeh leži u obrazovanju majki i podizanju statusa žena. Naš svet kojim odveć isključivo dominiraju muškarci može puno naučiti i nadati se od emancipacije žena" (Isto, str. 195). Stoga je realno očekivati da će se u narednim godinama sve više žena uključivati u različite programe obrazovanja odraslih, što će imati veliki uticaj na njihov položaj i ulogu na radnom mestu, u porodici, pa i u društvu.

Široka je skala socijalnih problema na kraju jednog burnog veka, od kojih posebno valja pomenuti porast u broju izbeglica i raseljenih lica. "Bijeli dokument o obrazovanju", koji je objavila Evropska komisija, naglašava značaj i potrebu uključivanja u društvene i ekonomske tokove najugroženijih socijalnih grupa: "Sve više postaje jasno da onima koji nisu integrirani u društvo valja pokloniti posebnu pozornost. Njima valja osigurati temeljne sposobnosti i kultivirati temeljne vrijednosti" (Ministarstvo prosvjete Hrvatske, 1996, str. 54). Taj problem, kao što je već istaknuto u profesionalnoj literaturi, ima prvenstveno društveno-ekonomske i individualne posledice, ali podrazumeva i izvesno andragoško osmišljavanje. Stoga je prirodno što "rastuće potrebe za onom vrstom obrazovanja odraslih koje je usmereno na opstanak, profesionalne i društvene potrebe miliona ljudi koji su napustili svoje domove" (Hall, 1995, str. 78), najjednostavnije rečeno, zahtevaju suptilniju i raznovrsniju organizacionu osnovu.

Ne treba zanemariti ni još jedan broj socijalnih fenomena, kao što su raznovrsne bolesti (uključujući i bolesti zavisnosti), porast kriminala najrazličitijih vrsta i dr. koje u današnjim uslovima znače promene globalnog obima. Njihov uticaj na obrazovanje odraslih nije još uvek naročito izražen, ali je takav razvoj realno očekivati s obzirom na potrebu da se ove specifične kategorije odraslih pripreme za nove uloge u životu i radu. S toga je u pravu Bek (Bek, 2001) kada se zalaže za razvoj različitih rehabilitacionih programa za počiniocce krivičnih dela koji su oslobođeni od izdržavanja kazne, kao i obrazovnih programa koji su u funkciji reintegrisanja nekadašnjih duševnih bolesnika, čemu treba pridodati i obrazovne programe za integraciju u društvo osoba izlečenih od različitih bolesti zavisnosti. Jedan od najvažnijih razloga za to je saznanje da obrazovanje odraslih, zaista, "više nego obrazo-

vanje u periodu detinjstva i mladosti ima neposredan i simbiotički odnos sa okolinom u kojoj se događa” (Rachal, 1989, p. 3).

### 1.2.3. Tehnološke promene i obrazovanje odraslih

**B**rze i sveobuhvatne izmene u prirodi i sadržaju rada jedno su od suštinskih obeležja naučno-tehnološkog razvoja, sa velikim uticajem na celinu proizvodnog procesa (Servan-Schreiber, 1981; Rihta, 1972; Tofler, 1983; Savićević, 1983; Carnoy, 1996; Kulić, 1997). Pojavljuju se novi vidovi proizvodnje u oblastima kao što su: elektronika i informatika, kosmička proizvodnja, biotehnologija, proizvodnja usluga, što doprinosi sveukupnim izmenama u sistemu proizvodnje. Tehnološke promene su veoma snažne i duboke, tako da ostavljaju krupne posledice na proizvodni proces, podelu rada i radne veštine. Naročito se razvijaju mikroelektronske tehnologije i to u tri oblika: kroz njihovu upotrebu (radio, televizori, ručni računari, video rikorderi, video igre i dr), korišćenjem tradicionalnih dobara i usluga i kroz razvoj i proizvodnju visokih tehnologija i procesa na kojima su zasnovane (Carnoy, 1996). U takvom razvoju proizvodnja postaje sve podložnija promenama, naročito zbog toga što nauka izrasta u neposrednu proizvodnu snagu. Modernizacija i usloznavanje proizvodnje znači zamenu fizičke snage “... ljudi snagom strojeva u cijeloj proizvođačkoj industriji. To znači promijeniti prirodu načina proizvodnje i sam rad. To je bitna promjena, revolucionarna i plodonosna, kakva se već provodi u Japanu, gdje klasično industrijsko društvo ustupa mjesto društvu informatike” (Servan-Schreiber, 1981, str. 92). Ove revolucionarne promene u celini proizvodnog procesa Tofler označava izrazom “treći talas”, ističući da je u njihovoj osnovi nauka i znanje. Zbog toga je i u svakoj oblasti, od obrazovanja, zdravstva, tehnologije, ličnog života, pa do politike, postalo “moguće praviti razliku između onih novina koje su isključivo kozmetičke prirode ili su običan produžetak industrijske prošlosti, i onih koje su uistinu revolucionarne” (Tofler, 1983, str. 23-24).

Talas promena koji je zahvatio savremenu civilizaciju podrazumeva rad na stvaranju zaposlenja budućnosti, utoliko pre što je neophodno kvalitativno drugačije odgovoriti na zahteve informatičkog društva. Taj stvaralački napor zahteva takmičenje “koje se temelji na obrazovanju ljudi, vježbanju mozga, stvaralačkoj sposobnosti” (Servan-Schreiber, 1981, str. 176), što iziskuje novi obrazovni i profesionalni profil. Tako, obrazovanje postaje ključni element u procesu intenzivnih promena u svetskoj ekonomiji. Više savremenih američkih autora (prema: Carnoy, 1996) ističe da se jedino veoma obrazovana radna snaga može uspešno prilagoditi novim tehnologijama i povećati sopstvenu produktivnost u toku njenog korišćenja. Profesionalno

obučeni i široko obrazovani personal će lakše stvarati odgovarajuće uslove za investicije u nove proizvodne kapacitete i bolju organizaciju proizvodnje.

U “Bijelom dokumentu o obrazovanju” Evropske komisije (Ministarstvo prosvjete Hrvatske, 1996) s pravom se ističe da informatička tehnologija suštinski menja odnose između proizvodnje i obrazovanja, približavajući sistem obrazovanja i “preduzeće koje uči”. Prožimanje sveta rada i sveta obrazovanja nalaže potrebu da škola, odnosno sistem obrazovanja, pruži priliku svakom pojedincu, bez obzira na godine i nivo obrazovanja, da se potpunije integriše u proizvodni sistem i u društvo u celini. Od preduzeća se, istovremeno, očekuje da postane značajan faktor obrazovanja i profesionalnog razvoja, utoliko pre što će “tradicionalna šema” stalnog zaposlenja u jednom preduzeću u toku celog radnog veka postati uskoro izuzetak (Lesourne, 1993). Takvo saznanje, kao i afirmacija civilizacijske ideje o društvu koje uči, još više će podstaći sve proizvodne sektore, a naročito preduzeća iz industrijskog sektora i sve razvijenijih i uticajnijih uslužnih delatnosti da odgovornije i temeljnije pripreme i organizuju obrazovanje svog osoblja. Sve će to imati veliki uticaj na obim i intenzitet obrazovanja odraslih u biznisu i industriji koje je u poslednjim decenijama doživelo veliki uspon u ekonomski i tehnološki razvijenim delovima sveta, naročito u SAD (Watkins, 1989), ali i u Japanu (Fruin, 1997). U osnovi takvog širenja obrazovnih aktivnosti u preduzeću je saznanje da se samo tako može “odgovoriti brzo i dobro na tehnički progres”, odnosno da se “značaj obrazovanja manifestuje kroz fabriku” (Fruin, 1997, p. 188).

Još je teže predvideti šta će biti sadržaj rada u budućnosti koja je “odavno počela”. Jedino je izvesno da se priroda rada ubrzano menja, a znanje postaje najvažniji razvojni i privredni resurs (Boud and Garrick, 1999). To, istovremeno, znači da će napredak tehnologije i bolja organizacija rada potisnuti teške poslove i veliki napor na radnom mestu te će se pojaviti veći broj radnih mesta za koje će pažljivost i razmišljanje biti centralni elementi. S obzirom na to, realno je predvideti da će u skoroj budućnosti najveći broj poslova biti intelektualniji, interesantniji i odgovorniji, što podrazumeva bolje pripremanje i obrazovanje zaposlenih. Danas je sazrelo uverenje da su znanja i veštine ključ za uspeh svake kompanije (Tobin, 1998). Reč je, u stvari, o tome da je zaposlenima u uslovima ubrzanih izmena u sadržaju rada i tehnologiji potreban ne samo veći nivo obrazovanja i profesionalne pripreme, nego i osposobljavanje za nove poslove i zanimanja i kontinuirano učenje, kako bi se što uspešnije odgovorilo na eksploziju znanja koja je sasvim izvesna u današnjem vremenu. Već je uočeno da zaposleni najbolje mogu razviti svoje sposobnosti i učiti u preduzeću i u procesu rada. U procesu rada se najbolje rešavaju problemi i kreiraju potrebe za novim znanjem i razumevanjem, a menadžeri i instruktori najbolje komuniciraju u

takvom ambijentu. Prednost učenja na radnom mestu je i u tome što ono "... nije povezano samo sa neposrednim radnim kompetencijama, nego je usmereno i na buduće kompetencije. To je investicija u opšte sposobnosti zaposlenih, ali isto tako i u specifične i tehničke sposobnosti", kako bi se "njihova znanja i sposobnosti koristila gde god to bude potrebno, bez obzira na mesto i vreme" (Boud and Garrick, 1999, p. 5).

Očigledno je da obrazovne potrebe zaposlenih u uslovima informatičkog društva ne mogu biti zadovoljene u okviru davno prevaziđenog koncepta "obučavanja radne snage" (job training), utemeljenog na usvajanju izvesnog broja operacija i pokreta neophodnih za obavljanje radnih funkcija u procesu proizvodnje, niti u okviru kratkotrajnih obrazovnih aktivnosti. Drugačiji načini društvenog života, prouzrokovani raspadom porodice i povećanjem "... broja zaposlenih žena prije svega individualizacijom zadataka i načina života čine pokretačku silu u područjima rada i života. U kombinaciji sa napretkom u informacionoj i komunikacionoj tehnici - ovi momenti ne utiču samo na potražnju za novim načinima rada (npr. telerad, telekooperacija), nego i na razvoj novih načina poučavanja i učenja" (Büssing, 2000, str. 99). Zato savremeni autori (Marsick, 1987) govore o novoj paradigmi, čiji je fokus na učenju, a ne na obučavanju ili na obrazovanju. Posebno se naglašava da su "... obučavanje i obrazovanje prenosni sistemi. Nasuprot tome, učenje je put u kome individua ili grupa zahtevaju interpretaciju, reorganizaciju, promene ili asimilaciju potrebne sume informacija, veština i osećanja. Uči se kroz dnevnu interakciju i iskustvo unutar organizacije, bez obzira na to da li postoje ili ne postoje instruktori" (Marsick, 1987, p. 3-4). Na taj način, informalno učenje - poučavanje, mentorska nastava, radne grupe okupljene oko specifičnih zadataka nadopunjavaju izvesne praznine koje su mogle nastati u procesu formalnog obrazovanja zaposlenih. Tako se mogu uspešno savladati ne samo tehničke veštine, nego i veštine potrebne da zaposleni bolje razumeju sebe, kolege i organizaciju u celini. Još konkretnije, zaposleni u organizacijama i kompanijama XXI veka biće u obavezi da usvoje "set generičkih biznis veština potrebnih svim zaposlenim" (Tobin, 1998, p. 48), kao što su: komunikacione veštine, matematičke veštine, samoupravljačke veštine, biznis veštine, timske veštine i funkcionalno specifične veštine, tj. veštine neophodne za obavljanje radnih zadataka u uslovima radnog mesta i odgovarajuće radne situacije. Kompanijama preostaje da olakšaju učenje zaposlenih, da stvore povoljne okolnosti za učenje i obrazovanje u preduzećima i kompanijama i ukažu na pristupe izvorima učenja unutar ili izvan kompanije. Takav pristup kompanija učenju i obrazovanju odraslih otvara perspektivu za profesionalni i sveukupni razvoj svakog pojedinca, odnosno preduzeća i društva u celini.

### 1.3. Funkcije obrazovanja odraslih

U andragoškoj literaturi često se raspravlja o funkcijama obrazovanja odraslih. U Vujaklijinom "Leksikonu stranih reči i izraza" nalazimo da je taj izraz latinskog porekla (functio) i da u osnovi znači "vršenje neke dužnosti; dužnost; zadatak;" (Vujaklija, 1996/97, str. 958). Polazeći od toga, lako se može zaključiti da obrazovanje odraslih kao refleksija svih društveno-ekonomskih, kulturnih, političkih, ali i etičkih i psiholoških uticaja i promena ima nekoliko specifičnih zadataka, odnosno funkcija. Ali, ne bi se moglo reći da su savremeni teoretičari obrazovanja odraslih potpuno saglasni u klasifikaciji osnovnih funkcija obrazovanja odraslih i u njihovoj operacionalizaciji, jer taj problem, kako s pravom ističe poznati engleski andragog Džarvis (Jarvis, 1986), najčešće pretpostavlja i ideološku i vrednosnu konotaciju.

U jednom od najranijih pristupa toj problematici (Petersen and Petersen, 1960) pominje se kompenzaciona funkcija obrazovanja odraslih, koja se svodi na eliminisanje nepismenosti i svih drugih obrazovnih deficita nastalih u mladosti, kao i njegova stručna, kulturna i politička funkcija, koje omogućavaju delovanje odraslog na poslu, u kulturnom i u javnom životu.

Ruski andragozi Onuškin i Ogarev (Onuškin i Ogarev, 1995) ukazuju na tri funkcije obrazovanja odraslih:

- kompenzacionu, koja popunjava ranije nezadovoljene obrazovne mogućnosti,
- adaptacionu, koja podrazumeva prilagođavanje novim zahtevima života i dinamičkim izmenama u društvu i
- razvijajuću, koja ima za cilj postepeno obogaćivanje stvaralačkih sposobnosti čoveka i njegovog duhovnog sveta.

Prethodna razmatranja i analize su prilično pojednostavljene, skoro opisnog karaktera i bez dubljeg ulaženja u suštinu problema. Za razliku od njih, Džarvisovo tumačenje funkcija obrazovanja odraslih je suptilnije i sveobuhvatnije. U osnovi njegovog pristupa funkcijama obrazovanja odraslih je strukturalno-funkcionalistička logika "na koju izraz funkcija tradicionalno asocira" (Jarvis, 1986, p. 133). Iz takvog tumačenja, odnosno, iz suštine strukturalnog funkcionalizma (videti: Abercrombie, Hill and Turner, 1994) proizilazi da obrazovanje ima trostruku funkciju:

- prvu, koja je latentna, što znači "da nije ni usmerena, ni prepoznata" (Jarvis, 1986, p. 134),
- drugu, koja je usmerena na očuvanje socijalnog sistema i
- treću, koja se odnosi na zadovoljavanje osnovnih socijalnih potreba.

Džarvis smatra da je obrazovanje odraslih više latentna, nego manifestaciona delatnost, odnosno, da su aktivnosti u obrazovanju odraslih "tradicionalno više povezane sa utvrđivanjem individualnih potreba, nego



sa prepoznavanjem socijalnog značaja procesa u koji su bile upletene" (Isto, 134), što se odražava i na njegovu klasifikaciju osnovnih funkcija obrazovanja odraslih. U takvom razumevanju problema, Džarvis utvrđuje šest funkcija obrazovanja odraslih:

- a) očuvanje socijalnog sistema i reprodukcija postojećih socijalnih odnosa,
- b) transmisija znanja i reprodukcija kulturnog sistema,
- c) individualno napredovanje i selekcija,
- d) obrazovanje odraslih kao "druga šansa" i njeno ozakonjenje, kako bi odrasli poboljšali svoje profesionalne kvalifikacije,
- e) institucionalna ekspanzija koja ima za cilj bolje iskorišćavanje "neradnog vremena" i
- f) individualni razvoj i oslobađanje.

On veruje da se kroz utvrđivanje i analizu funkcija obrazovanja odraslih "analiziraju neki alternativni oblici obrazovanja za odrasle koji su se pojavili u savremenom društvu" (Isto, p. 150).

Bez obzira na izvesne razlike u dosadašnjim klasifikacijama funkcija obrazovanja odraslih, pa i u operacionalizaciji njihovog sadržaja i suštine, nesporno je da je obrazovanje i učenje odraslih društveni i individualni instrument koji omogućuje ljudima da bolje žive, učestvuju u procesu socijalnih promena i razvijaju se kao ljudska bića. To, drugačije rečeno, znači i da obrazovanje odraslih ima ekonomsku vrednost, da doprinosi učešću odraslih u socijalno-političkim aktivnostima i da podstiče razvoj autentične ljudske unutrašnjosti i individualnih potreba.

### 1.3.1. Ekonomska vrednost obrazovanja odraslih

U andragoško-ekonomskim izvorima mnogo je podataka i analiza koji svedoče o značaju ulaganja u ljudske resurse i obrazovanje. Tako su sistematska istraživanja nekoliko poznatih ekonomista u svetu - Strumilina, Denisona, i dr. motivisala uglednog francuskog ekonomistu i političara Servan-Šrebera da naglasi važnost investicija u ljudski faktor i obrazovanje, koji po njegovom mišljenju, postaje još bitniji u razvoju svake nacionalne ekonomije od prirodnih resursa i odgovarajućih sredstava za rad. "Obrazovanje, razvoj i iskorišćavanje inteligencije - to je jedini izvor napretka i blagostanja. Drugi ne postoji" (Servan-Schreiber, 1968, str. 273). I drugi u svetu priznati ekonomisti i istraživači svrstavaju obrazovanje među najuticajnije faktore ekonomskog razvoja. S tim u vezi Šulc (Schultz, 1985) objašnjava da nije odstupanje od ekonomske logike Adama Smita ako se ukaže na to da će bogatstvo jednog naroda pretežno biti stečene sposobnosti ljudi i njihovo obrazovanje, kao i iskustvo, odgovarajuće veštine i zdravlje. Na takvim pretpostavkama iskristalisao se zaključak ili argumentovano zasnovana procena da je investiranje u ljudski kapital i obrazovanje od suštinskog

značaja za ekonomski rast u siromašnim zemljama, ali i u bogatijim društvima (videti: Blaug, 1970; Cohn, 1979; Psacharopoulos and Woodhall, 1986; Tuijnman, 1996. i dr).

Najveći broj ovih istraživanja i analiza pretežno se odnosi na ekonomsku efikasnost osnovnog obrazovanja odraslih, dok u drugim studijama (Robinson and Vaizey, 1966; Atkinson, 1983. i dr) nailazimo na ocene i zaključke o vrednosti investicija i u druga područja i nivoe obrazovanja. (opširnije u: Kulić, 1990). Iz njih nedvosmisleno proizilazi da je osnovno obrazovanje odraslih i obrazovanje u celini značajan faktor ekonomskog razvoja, što potvrđuju i najnovija zapažanja danas najprestižnijih ekonomista: "Ovde ću da podvučem zaključak koji sam izneo na nekom drugom mestu: na ovom svetu ne postoji pismeno stanovništvo koje je siromašno i ne postoji nepismeno koje to nije. Sa obrazovanim stanovništvom ekonomski napredak postaje, u neku ruku neizbežan. Tek posle te faze opšta pomoć koja se pruža može da se iskoristi na zaista delotvoran način" (Galbraith, 1997, str. 112).

Otvoreno je pitanje, međutim, da li je obrazovanje uvek bitan faktor produktivnosti i ekonomskog razvoja, odnosno, pod kakvim uslovima to jeste. U iznijansiranom i suptilnom pristupu toj problematici Miler (prema: Cohn, 1979) napominje da je obrazovanje izvor ekonomskog rasta samo ako je antiinstitucionalno, tj. ako oslobađa, stimuliše i isto tako informiše individuu i uči je kako i zašto da postavlja zahteve sebi. On sažima značaj i vrednost obrazovanja za ekonomski razvoj u sledećim konstatacijama:

1. Obrazovanje doprinosi ekonomskom razvoju ako opšti razvoj sredine favorizuje ekonomski progres;
2. Korišćenje prirodnih resursa povećava se pomoću obrazovanja (bez obrazovanja ljudi bi bili daleko manje prilagodljivi na menjanje proizvodnih procesa);
3. Investicije u obrazovanje su veoma postojane (investiranje u ljudski faktor - obrazovanje - produktivnije je nego investiranje u materijalni kapital); i konačno,
4. Obrazovanje je jedina alternativa trošenju, privatnim investicijama u ne-ljudski kapital, ili vladinim izdacima za druge, a ne za obrazovne potrebe.

Ukoliko obrazovni sistem, ističe Miler, razvije najmanje jedan od četiri navedena razvojna kapaciteta, problem izračunavanja veličine doprinosa obrazovanja ekonomskom napretku biće rešen. Ali, njegova analiza ukazuje na složenost međuzavisnosti obrazovanja i ekonomskog napretka, odnosno, da se od ulaganja u obrazovanje mogu očekivati optimalni rezultati samo pod uslovom da investicije u taj značajan ljudski resurs prate i investicije u fizički kapital i socijalnu infrastrukturu, što je veoma rasprostranjeno mišljenje i u starijoj i u novijoj andragoško-ekonomskoj literaturi.

### 1.3.2. Socijalno-politička funkcija obrazovanja odraslih

Socijalno-politička funkcija obrazovanja odraslih često je razmatrana u andragoškoj literaturi. (Darkenwald and Merriam, 1982; Rachal, 1989; Nuisl, 1995; Savićević, 2000. i dr). Savremeni autori naročito ističu da obrazovanje odraslih ima centralnu ulogu u demokratizaciji društva i projektovanju poželjnih društvenih promena. Tako obrazovanje odraslih "treba da pomogne najširim slojevima naroda da shvate i prihvate viziju razvoja kako bi u tom razvoju bili aktivni učesnici, ne samo da prihvate promene već i da ih sami izazivaju" (Savićević, 2000, str. 271), odnosno "da ih unapređuju i na njih reaguju" (Rachal, 1989, p. 4). U takvom razvoju obrazovanje odraslih, zaista, može doprineti aktivnijem učešću građana u poslovima društva i podstaći kod njih smisao socijalne odgovornosti. Ne treba zanemariti ni potrebu da obrazovanje odraslih promoviše građanske kompetencije i odgovornost, kako bi pomoglo ljudima da potpunije razumeju zajedničke probleme i aktivnije i delotvornije učestvuju u njihovom rešavanju (Darkenwald and Merriam, 1982). S obzirom na to da je obrazovanje odraslih uvek komunikacija, bitno je da njegovi problemi "neguju i zadovoljavaju socijalne funkcije interpersonalne komunikacije i smisaonu delatnost usmerenu na zajedničke ciljeve. U toku nekoliko sledećih godina dalji razvoj ovog područja će se povećavati; ono će postati značajnije u smislu isticanja sadržaja i značaja povećanja slobodnog vremena, socijalne interakcije među ljudima i suzbijanja usamljenosti" (Nuisl, 1995, str. 22). Takav razvoj podstiče sve više domaćica u "fazi praznog gnezda", povećanje broja samačkih domaćinstava, razvoda, kao i promene u veličini porodice, što podrazumeva obrazovanje odraslih za nove uloge u životu, ali i na poslu. Na taj način smo dotakli sadržajem orijentisano obrazovanje odraslih "ili pripremanje sa korisnim učinkom i svedočanstvom", što je veoma važno i iz aspekta obrazovanja odraslih. Reč je o tome da je bez diplome za određenu kvalifikaciju profesionalna budućnost "... potpuno zapečaćena. S tim u vezi, počinje sve više da važi princip da diplome o stručnoj kvalifikaciji postaju sve manje dovoljne, ali istovremeno sve neophodnije da bi se dosegao onaj mali broj pozicija u zapošljavanju kojima se teži". (Bek, 2001, str. 260).

Značajno je pomenuti i političku, odnosno, oslobodilačku funkciju obrazovanja odraslih, koju je naročito afirmisao istaknuti i u svetu poznati brazilski sociolog i andragog P. Freire. Za njega je pismenost i obrazovanje odraslih snažno sredstvo u suprotstavljanju izazovima socijalne alijenacije karakterističnim i za današnje vreme. Freire vidi pismenost i obrazovanje odraslih u celini kao proces kroz koji nepismeni postaju svesni svojih kreativnih mogućnosti, nalazeći u njoj instrument za njihovo oslobađanje. Pismenost u Freireovom razumevanju njene suštine i smisla pretpostavlja veli-

ke promene u slici odraslog o sebi i u njegovim pogledima na društvo i sopstveno mesto i ulogu u društvenim preobražajima. To, istovremeno, znači da odrasli uključeni u obrazovno-kulturne aktivnosti neće i ne mogu biti "marginalna bića", nego će istinski postati "bića za sebe" (Freire, 1986, p. 48). Tako shvaćena pismenost i obrazovanje odraslih u celini nedvosmisleno dobijaju značenje oslobađanja, slobode i nezavisnosti u svetu klasnih razlika i otuđenosti.

U celini posmatrano, obrazovanje odraslih ostvaruje svoju socijalno-političku funkciju ukoliko pomaže ljudima da razumeju društvene procese i da aktivno učestvuju u njima. Takav razvoj i okolnosti, još tačnije iskazano, podrazumevaju da obrazovanje odraslih doprinosi osnaženju građanske odgovornosti, razvoju kritičkog mišljenja kod odraslih i ohrabrenju svakog pojedinca da delotvorno rešava različite probleme u užim i širim socijalnim zajednicama, odnosno u društvu u celini.

### 1.3.3. Obrazovanje odraslih i individualni razvoj i samorazvoj

Savremeni andragoški izvori posvećivali su prilično prostora nezapamćenoj svetskoj ekonomskoj ekspanziji, naročito kao posledici sve bržeg tehnološkog napretka u poslednjim decenijama i analizama kakva je uloga obrazovanja odraslih u tim procesima. Nešto manje se brinulo o inicijatoru i srcu ove ekspanzije - ljudskom biću i njegovoj suštini i dostojanstvu. Markuze (prema: Despotović, 1997) takav razvoj obrazlaže dominacijom društva nad pojedincem, koja je veća nego što je bila ikad ranije, što je veoma nepovoljan okvir za razvijanje ljudskih kapaciteta. Ali, sasvim je sigurno da celokupni civilizacijski rast "da bi postigao svoje ciljeve, mora ići uporedo sa punim razvijanjem ljudskih sposobnosti" (Major, 1996, str. 92), odnosno samosvesnih individua i njihovih autentičnih potreba. Svako obrazovanje, a naročito obrazovanje odraslih danas dobija drugo "značenje, a ono nije u sticanju količine znanja, već u razvoju čoveka, koji kroz razna životna iskustva postaje sve više on sam" (Langran, 1971, str. 72-73). Tako se, u stvari, najbolje i najsadržajnije odgovara na Rodžersovo pitanje i dilemu - "Mogu li ikad otkriti moje stvarno ja" (Rogers, prema: Oljača, 1992, str. 21), koje je suštinski povezano sa otkrivanjem individualnog identiteta.

I drugi savremeni autori pokazuju izrazit interes za proučavanje doprinosa obrazovanja odraslih bogaćenju unutrašnjosti čoveka, njegove ljudske suštine. Za Džarvisa (Jarvis, 1986) individualni rast i razvoj su posledica učenja odraslih, dok Delor (Delors, 1998) naglašava važnost doživotnog obrazovanja u oblikovanju vlastitog života svakog pojedinca. Ima andragoga (Rachal, 1989) koji još konkretnije procenjuju uticaj obrazovanja odraslih na "personalnoj skali": ono ima vitalnu, neprocenjivu važnost za individue tokom "planiranja, upravljanja i poboljšanja njihovih života" (Isto, p. 13).

Više uticajnih autora (Darkenwald and Merriam, 1982; Savićević, 2002. i dr) ukazuju na podsticajan uticaj Maslova (Maslow, 1982) i Rodžersa (Rogers) na andragoška proučavanja međuzavisnosti obrazovanja odraslih i individualnog razvoja i samorazvoja. Humanisti u obrazovanju vide mogućnost "za ubrzanje samoaktualizacije i potpunijeg funkcionisanja individua" (Darkenwald and Merriam, 1982, p. 46), što se, po mišljenju Darkenvalda i Merriam, neposredno odražava na Noulesova andragoška shvatanja (Knowles, 1980), odnosno saznanje i uverenje da je suština misije vaspitača "da pomogne odraslima u potpunom razvijanju njihovih potencijala" (Isto, p. 47). Savićević napominje da je humanistička filozofija i psihologija "više stavljala naglasak na učenje nego na obrazovanje. To je imalo uticaja, posebno na obrazovanje odraslih" (Savićević, 2002, str. 73), odnosno, na još jedan broj značajnih teoretičara u oblasti andragogije, naročito Tofa (Tough) i Mekenzija (McKenzie).

No, bez obzira na to, Maslovljeva koncepcija zrele ličnosti, odnosno samoaktualizacija kojoj je u osnovi čovekova težnja "da ostvari ono što u njemu postoji kao mogućnost" (Maslov, 1982, str. 102) naišla je i na kritike i osporavanja. S tim u vezi, Šmit ističe: "Ona je vredna upravo stoga što ističe značajne aspiracije čoveka naše savremene kulture. Međutim, ona ne treba da nas zavede i da vizija o samoaktualizaciji i ispunjenju najviših ljudskih potencijala i kreativnosti potisne saznanje o tome da zrelost može imati vrlo različite oblike i vrlo širok opseg ponašanja, izvan onog specifičnog koji se pominje kod Maslova" (Šmit, 1999, str. 79).

Zanimljivo je napomenuti da je Brajson (Bryson, prema: Beder, 1989) još 1936. godine razvijao andragoške programe na tri nivoa: na relacionom nivou, koji podrazumeva programe koji pomažu odraslima da razvijaju efektivnije odnose sa drugima - porodicom, saradnicima na poslu, rukovodstvom u preduzeću i dr; na samoaktualizirajućem nivou - koji pretpostavlja programe koji omogućavaju odraslima uključenim u proces obrazovanja da razumeju sopstvene potencijale i podstaknu ih, i na obogaćujućem nivou - koji se zasniva na programima koji obezbeđuju odraslima stvaralačko korišćenje slobodnog vremena. Tako shvaćeno samorazvijanje odraslih ima širi smisao i značenje od Maslovljevog koncepta samoispunjavanja, utoliko pre što su njegovi socijalni okviri lako uočljivi i nesporni.

#### 1.4. Obrazovanje odraslih u društvu koje uči

**K**ontinuirane socijalno-političke i ekonomske promene, ubrzan naučno-tehnološki razvoj, posebno ekspanzija modernih i postmodernih formi tehnologije koji se dešavaju u savremenom svetu iznedrile su pojam i fenomen "društvo koje uči". Njegove teorijske, odnosno, filozofsko-socijalne osnove nalaze se u koncepciji doživotnog obrazovanja i učenja, kao i u poj-

movima koji je podržavaju i elaboriraju, kao što su: informatičko društvo (Bell, 1973), post-industrijsko društvo (Tofler, 1975; 1998) civilno društvo (Fukujama, 1977a; 1977b) globalno društvo (Jarvis, 1996a; Savićević, 2000).

Sve zemlje, a pre svega razvijene, suočavaju se danas sa veoma jasnim i neopozivim izazovima. Naučno-tehnološko znanje dramatično se uvećava. Informatičko društvo je postalo stvarnost. Internacionalizacija, odnosno globalizacija svih područja i oblasti ljudskog života je u svom punom zamahu. U središtu uspešne ekonomije nalazi se ljudsko znanje i sposobnost. To znači da obrazovanje i učenje postaju instrument i osnovna strategija društveno-ekonomskog razvoja. U takvim okolnostima, školski sistem, pa i sistem obrazovanja u celini, ne predstavlja jedini, pa ni dominantni kanal učenja. Zamenjuje ga i subsumira celokupan društveni sistem. Savremena društva postaju društva koja uče.

Uspostavljanje društva koje uči je osnovni trend u razvoju budućih društava. Posle zdravog, informatičkog, otvorenog, obrazovanog društva dominantna vizija i ideal postaje društvo koje uči. Reč je o viziji socijalne evolucije u čijoj se osnovi nalazi doživotno obrazovanje i učenje.

Društvo koje uči ima višestruko poreklo i složene ciljeve. Zbog toga se čini da bi teorijsko oblikovanje ideje o društvu koje uči, moglo da bude razapeto između njegovih društveno-humanističkih, ekonomskih i individualnih intencija i ambicija, odnosno konflikata između ideja civilnog i društva liberalne demokratije, ideja i teorija ljudskih resursa i ideja individualnog razvoja i samoostvarenja. To sugerise i Edvardsovo zapažanje o tome da danas postoje tri dominantne interpretacije pojma društva koje uči. Ono se, uglavnom, razume kao:

1. *obrazovano društvo*, posvećeno aktivnom građanstvu, liberalnoj demokratiji i jednakim mogućnostima,
2. *tržište učenja*, na kome obrazovne institucije nude pojedincima usluge učenja, što je osnovni vid podrške tržišnoj ekonomiji i
3. *mreže učenja*, u kojima su oni koji uče prihvatili pristup učenja kroz ceo život koristeći sve raspoložive resurse za razvoj svojih interesa i svog identiteta (Edwards, 1995).

Razume se da su mogući i da se dešavaju i kompromisi u apostrofiranju pojedinih aspekata ideje društva koje uči. Tako se u "Beloj knjizi o obrazovanju i obuci" Evropske komisije kaže da je društvo koje uči ono u kojem se od svih pojedinaca zahteva da se kontinuirano obučavaju i uče da bi uzeli aktivno učešće u svetu rada i u zajednici uopšte (European Commission, 1996). Britanski Savet za ekonomska i socijalna istraživanja definiše društvo učenja kao ono društvo u kome svi građani dobijaju visokokvalitetno opšte obrazovanje, odgovarajuću profesionalnu obuku i posao (ili seriju poslova) tokom kontinuirane participacije u obrazovanju i obuci tokom celog života što bi im omogućilo uspešno učešće u ekonomskom i socijal-

nom životu (Economic and Social Research Council, 1994). Obe definicije, pored insistiranja na odgovornosti pojedinaca za vlastito učenje, kao što se vidi, apostrofiraju veze između doživotnog obrazovanja i ekonomskog razvoja i obrazovanja i socijalnih promena.

Društvo koje uči u suštini predstavlja totalizaciju ideje o doživotnom obrazovanju i učenju. Šezdesetih godina 20. veka koncepcija doživotnog obrazovanja, odnosno učenja, doživela je snažnu afirmaciju. Ona je predstavljala napor da se redukuje socijalno-klasna i generacijska usmerenost (privilegija) obrazovanja i učenja i prevaziđe koncept obrazovanja kao pripreme za život. To je zahtevalo da se u području obrazovanja "ide dalje od reforme 'obrazovnih sistema' dok se ne stigne do faze 'društva koje uči' /learning society, cité éducative/ jer su to stvarne proporcije izazova koji obrazovanju predstoji u budućnosti (Faure, 1975, str. 30).

Savićević (2000) ističe da se o društvu učenja može govoriti samo u hipotetičkim okvirima, kao o viziji i izazovu budućnosti. U situaciji u kojoj je obrazovanje mnogima nedostupno i kada u svetu ima skoro milijardu nepismenih teško je govoriti o društvu koje uči kao o realnosti. On označava društvo koje uči kao "koncepciju i razvijenu fazu obrazovanja jednog društva..." U društvu učenja obrazovanje će biti demokratizovano, dostupno i namenjeno svima. Ono će predstavljati egzistencijalnu potrebu i način življenja savremenog čoveka čije će obrazovne potrebe dobiti nova značenja i nove mogućnosti ostvarivanja. I u Džarvisovom (Jarvis, 1995) poimanju, dostupnost obrazovanja tokom celog života je ključni element društva koje uči. On govori o društvu koje uči kao o onom na učenika usmerenom (learner based) u kojem nema barijera u pristupu obrazovanju i učenju i koje obezbeđuje fleksibilan, ali doživotan sistem obrazovanja.

Društvo koje uči je društvo znanja. Njegova celokupna organizacija i funkcionisanje počivaju na znanju. U društvu koje uči posebno značenje i vrednost dobija obrazovanje i učenje onih koji su u prvom redu odgovorni za celokupan društveni razvoj, odnosno, za obrazovanje i učenje odraslih. U skladu sa tim, društvo koje uči je takva društvenu organizacija u kojoj obrazovanje i učenje, posebno obrazovanje i učenje odraslih, imaju status osnovnih instrumenata celokupnog društvenog razvoja, rešavanja osnovnih društvenih problema i produkcije socijalnih, ekonomskih i tehničko-tehnoških promena. Jedan od osnovnih principa ustrojstva i funkcionisanja društva koje uči je princip celoživotne dostupnosti obrazovanja i učenja svim članovima društva. U društvu učenja pravo na obrazovanje i učenje predstavlja fundamentalno ljudsko pravo. To je pravo da se bude i postane ličnost, da se dosegne i osvoji vlastiti identitet i vlastite mogućnosti. Ali, pravo na obrazovanje je fundamentalno ljudsko pravo jer se njegova realizacija nalazi u osnovi stvarne realizacije svih drugih ljudskih i građanskih prava (prava na rad, prava na zaposlenje, prava na slobodno izražavanje i

sl). U skladu sa tim, društvo koje uči raspolože funkcionalnom mrežom institucija i organizacija (sistemom) koje obezbeđuju stvarnu dostupnost obrazovanja i učenja ukupnom stanovništvu. Učenje i obrazovanje, posebno sistem obrazovanja, predstavljaju osnovni društveni mehanizam distribucije znanja, a to znači distribucije sposobnosti, socijalnih prava i socijalne pravde i adekvatne društvene pozicije svakog pojedinca u njemu.

Društvo koje uči je društvo koje je u stanju da pruži mogućnost za učenje i ispunjavanje razvojnih potencijala svojih članova. Sticanje i upotreba znanja i sposobnosti omogućuje članovima društva da uspešno odgovore na obaveze i odgovornosti koje stoje pred njima, a koje nisu samo individualnog, već često socijalnog, pa i globalnog karaktera. Ovo stanovište može dobro da se ilustruje kroz kompleks najznačajnijih problema sa kojima se suočava većina današnjih društava, odnosno današnja globalna zajednica, kao što su:

- međuljudski i međuetnički odnosi,
- ljudska prava i građanske slobode,
- zaštita životne sredine,
- zaštita i unapređenje zdravlja,
- ishrana stanovništva,
- briga za roditeljstvo i porodicu,
- emancipacija žena,
- zaštita i emancipacija hendikepiranih, marginalnih i ugroženih grupa,
- zapošljavanje stanovništva,
- ekonomski rast,
- profesionalna kompetentnost i produktivnost stanovništva i
- postizanje ličnog identiteta i pronalaženje smisla života.

Sasvim je jasno da rešavanje pomenutih problema, koji po svom osnovnom značenju i ciljevima nisu obrazovni, počiva na znanju, odnosno, kontinuiranom obrazovanju i učenju članova društva. Isto tako, njihovo rešavanje nije moguće kroz parcijalnu, već samo kroz koherentnu i celovitu društvenu reakciju. Sve strukture i sistemi jednog društva kao jednu od svojih osnovnih funkcija imaju funkciju obrazovanja i učenja. Ona je jedan od osnovnih instrumenata njihovog delovanja, odnosno prilagođavanja i menjanja. U društvima koja uče obrazovanje i učenje, posebno obrazovanje i učenje odraslih nije samo interes pojedinca ili države ili nekih specifičnih grupa. Ono je uvek partnerska delatnost koja se realizuje kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje i učenje, a u međuspletu interesa i odgovornosti države, privrede i civilnog sektora, odnosno različitih činilaca kao što su:

- različite vladine organizacije i agencije,
- različite nevladine organizacije,
- privredna preduzeća,

- profesionalne asocijacije,
- naučno-istraživačke institucije,
- privatni sektor,
- porodica i
- pojedinci.

Društva budućnosti su društva koja uče. Obrazovanje i učenje su osnovni individualni i društveni instrumenti za suočavanje sa izazovima budućnosti, odnosno, promenama koje ona donosi. U izveštaju Međunarodne komisije za obrazovanje za XXI vek "Obrazovanje - skrivena riznica" (Delor, 1996) govori se o četiri osnovne oblasti učenja koje omogućavaju ljudima da učestvuju u socijalnim promenama: učenje da se zna, učenje da se radi, učenje da se živi zajedno i učenje da se bude.

*Učenje da se zna* podrazumeva ne toliko ovladavanje znanjima, koliko ovladavanje sredstvima saznavanja i sporazumevanja. Reč je o učenju čiji je cilj da svakom pojedincu omogući da razume svet koji ga okružuje, što podrazumeva kako opšte, tako i specijalističko znanje, ali pre svega razvoj sposobnosti učenja, kritičkog mišljenja i pamćenja.

*Učenje za rad* tiče se osposobljavanja ljudi za delovanje u svom okruženju. Učenje da se radi više ne znači jednostavno prenošenje određene prakse i stručnosti, odnosno, pripremu za njeno obavljanje, već podrazumeva osposobljavanje ljudi da primene svoja znanja. Profesionalna kompetentnost sve više postaje kombinacija određenih profesionalnih znanja i odgovarajućih oblika socijalnog ponašanja (sposobnost za timski rad, rešavanje konflikata, inicijativnost i spremnost da se preuzme rizik).

*Učenje da se živi zajedno* u današnjem svetu postaje jedna od najvažnijih oblasti obrazovanja i jedna od njegovih najznačajnijih funkcija. Svet funkcioniše kao globalno selo i ljudska međuzavisnost je sve veća. Obrazovanje mora uticati na izbegavanje konflikata ili na njihovo rešavanje mirnim putem. Kroz obrazovanje moramo otkrivati druge, učiti da poštujemo druge, saradujemo sa drugima i zajednički radimo na rešavanju konflikata.

*Učenje da se bude* spaja tri prethodne oblasti učenja. Osnovna funkcija obrazovanja u budućnosti neće biti u tome da pripremi pojedinca za život u jednom određenom društvu, već da mu podari intelektualnu snagu da razume svet u kome živi. Učenje za postojanje usmereno je na celokupan razvoj pojedinca, njegov telesni, duhovni, intelektualni, emocionalni i moralni razvoj (detaljnije u: Delor, 1996).

Učenje i obrazovanje se posmatraju kao kontinuirani procesi koji svakom ljudskom biću obezbeđuju ne samo sticanje znanja, već i razvoj veština, sposobnosti i talenata koji omogućavaju punu participaciju u društvu u kome žive. Da bi obrazovanje u društvu koje uči ispunilo svoju svrhu, ono mora, pre svega, insistirati na razvoju sledećih znanja, sposobnosti i veština:

- profesionalna znanja i veštine,
- preduzetničke veštine,
- komunikacione sposobnosti (počev od veštine čitanja i pisanja, do adekvatnog vladanja maternjim jezikom; strani jezici; matematičke sposobnosti i kompjuterska ili informatička pismenost),
- socijalne veštine, gde spadaju
  - interpersonalne sposobnosti (tolerancija, empatičnost, sposobnost za dijalog i timski rad i sl),
  - sposobnost kritičkog mišljenja i logičkog rezonovanja, i
  - sposobnosti autonomnog moralnog suđenja i vrednovanja.

\*

\* \*

U vremenu demografskih, društveno-ekonomskih i naučno-tehnoloških preobražaja i suočavanja sa različitim izazovima koji nas očekuju u budućnosti, u ogromnoj meri je porastao značaj obrazovanja i učenja odraslih. Konceptija obrazovanja odraslih kao ideja i kao proces ima izuzetan uticaj na sve oblasti života čoveka i društva. Ono izrasta u jedan od bitnih instrumenata za izgradnju boljeg i srećnijeg društva, ali i svesnih, autentičnih i odgovornih pojedinaca, što je lako razumljivo u danima i godinama kada ideal i vizija o društvu koje uči postaje jedna od najvažnijih civilizacijskih tekovina i suštinsko obeležje ljudskog roda. Stoga nije slučajno što je u takvom razvoju obrazovanje odraslih izraslo u pokret svetskih razmera, koji otvara perspektivu društvenog, ljudskog i moralnog preporoda za sve koji su željni učenja i obrazovanja. Ovo utoliko pre, što obrazovanje odraslih doprinosi ekonomskom razvoju savremenog društva, otvara više prostora za delotvorno učešće građana u rešavanju različitih problema u užoj i široj socijalnoj zajednici i sadrži značajan potencijal za podsticanje i modelovanje individualnog razvoja svakog pojedinca. To, drugačije rečeno, znači da obrazovanje odraslih obezbeđuje i pospešuje izvršavanje radnih zadataka na poslu, obavljanje osnovnih građanskih dužnosti i rešavanje različitih problema u porodici i u društvu u celini. S obzirom na to, stvaraju se realnije pretpostavke za izvesniju budućnost svakog pojedinca i društva u celini u godinama očekivanog društvenog, ekonomskog i informatičkog napretka.

## 2. ZNAČAJ ZNANJA U NOVIM USLOVIMA EKONOMSKOG RAZVOJA

Znanje i saznavanje su predmet proučavanja mnogih naučnih disciplina - filozofije, sociologije, psihologije, prirodnih nauka, nauka o vaspitanju, "od kojih svaka izučava svoj specifični aspekt, saglasno njenom predmetu" (Osipova, 1999). No, i pored toga, znanjem i saznavanjem se naročito bave filozofija, odnosno, njena disciplina epistemologija, koja se zanima za probleme i granice saznanja (Edinger, 2001), kao i sociologija (sociologija saznanja, socijalna kulturologija) i psihologija. Prema poznatom pragmatisti Djujiju (Dewey, 1959) znanje podrazumeva pogled na svet i biće, a znati označava intelektualni proces koji obuhvata fizičke zakone. To je proces i aktivnost koju biće doživljava, pa shodno tome ulazi u sferu psihologije, koju Djuji shvata preširoko kao "nešto više od obične nauke" (Isto, p. 68). Sasvim je sigurno, međutim, da autori iz različitih naučnih oblasti problematiku znanja i saznavanja najčešće razmatraju integralno, što nije nimalo slučajno, jer je fenomen saznanja kao viša forma održavanja objektivne stvarnosti, svojstvena samo ljudskom biću, iskazan "aktom znanja, ne manje zagonetnom psihičkom funkcijom, s njim tesno povezanim" (Edinger, 2001, p. 34) o čemu postoji opšteprihvaćena saglasnost i u drugim relevantnim profesionalnim izvorima (Milić, 1983; Ginecinski, 1989; Savićević, 2002. i dr).

To što je problem znanja danas još interesantniji za mnoge naučne discipline, uključujući i nauke o vaspitanju, uslovljeno je njegovim ukupnim uticajem na sve oblasti društvenog života, na individualni i socijalni razvoj svakog pojedinca, naročito u uslovima njegovog sve bržeg rasprostranja. Svet se, bez sumnje, suočio sa "... radikalnom promenom u značenju znanja. I na Zapadu, i na Istoku, znanje je oduvek pre bilo sagledavano kao nešto što se odnosi na biće, postojanje. A onda, skoro preko noći, počelo je da važi za delanje, činjenje. Postalo je resurs i korisno dobro. Znanje je oduvek više bilo privatno dobro. Skoro prekonoć postalo je javno dobro" (Drucker, 1995, str. 25). U takvim okolnostima, realno je očekivati još intenzivnija i produbljenija izučavanja znanja i iz aspekta nauka o vaspitanju, saglasno njegovom velikom značaju, ne samo kao ključnog ekonomskog resursa, nego i kao bitnog preduslova, za kvalitetan život i rad svakog pojedinca u društvu budućnosti.

### 2.1. Pojam znanja

Znanje je višeznačan fenomen, pa stoga ne iznenađuje veliki broj različitih pristupa u njegovom predstavljanju i operacionalizaciji. To je me-

đu autorima iz oblasti obrazovanja, naročito dobro uočio Djui (Dewey, prema: Cremin, 1988) koji ističe da "znanje" sadrži najmanje četiri posebna značenja: prvo, znanje u smislu "veštine stečene inteligencijom (znati kako se govori, hoda, ili kako se dobro slagati sa susedima); drugo, znanje koje podrazumeva poznanstvo ili bliskost sa drugim osobama, odnosno, poznavanje svog susedstva ili rodnog mesta; treće, znanje stečeno posrednim učenjem (od drugih) - informisanjem; i četvrto, razumsko ili naučno znanje.

Šire obrazlažući svoju koncepciju znanja, Djui naglašava da se inteligencija ili "refleksivna misao" (reflective thought) u procesu sticanja znanja koristi samo sekundarno, jer služi kao sredstvo postizanja kontrole nad stvarima, i u funkciji je boljeg upoznavanja sa njima i pravilnijeg shvatanja i razumevanja stvari i događaja o kojima su nas drugi izvestili. Inteligencija, napominje Djui, "ne služi u korist izvora znanja", jer kada su informacije skupljene i sistematizovane, neki pojedinci postaju izrazito zainteresovani, ne samo za bliskost, nego i za racionalno pokazivanje i otkriće, na temelju čega nastaje četvrta vrsta znanja, tj. razumsko znanje ili nauka. On, s pravom, zapaža da je i "informacija" - znanje stečeno na posredan način, ali "posredno u novom smislu zavisnosti od logičkih podataka i premisa" (p. 406), što podrazumeva njihovo svođenje na "generalne principe" i sistematsko povezivanje informacija - jedne sa drugima, kako bi takvo znanje dobilo atribut "naučnog" i razlikovalo se od verovanja i mišljenja.

I ruski autor Ginecinski (Ginecinski, 1989) smatra da je sadržaj pojma znanje mnogoznačan:

1. Znanje je rezultat, odnosno, završni proizvod saznanja, dok je samo saznanje beskonačan proces približavanja istini i suštini objekta saznanja. Znanje je jedinstvo apsolutnog i relativnog.
2. Saznanje je oblik i način sticanja znanja, što pretpostavlja da je znanje deo saznanja, koji se može realizovati u saznanju samo kroz subjektivne forme.
3. Znanje je način proizvodnje u saznanju individualnog i kolektivnog subjekta... Znanje je jedinstvo individualnog i socijalnog.
4. Znanje se ostvaruje kroz mnoštvo formi i njihovih izraza, dok je njegov predmet jedinstvo individualnog i socijalnog.
5. Znanje podrazumeva jedinstvo čulnog i racionalnog, kao i konačnog i beskonačnog.
6. Znanje je neizbežno povezano sa sredstvima.

Iz analize sadržaja znanja koju je izložio Ginecinski, često pominjane u literaturi iz oblasti nauka o vaspitanju na ruskom jeziku (Jakunin, 1998) moguće je zaključiti da se "mnogoznačnost pojma znanje" iskazuje u njegovom određivanju kao dela saznanja, ali i kao proizvoda refleksije subjekta u odnosu prema samom sebi i odnosu prema spoljašnjem i unutrašnjem svetu, i kao nečeg opšteg u odražavanju predmetne raznolikosti spoljnog sveta, i

kao načina regulisanja čovekove delatnosti, i kao depersonifikovanoj uopštenoj formi izražavanja suštine stvari, i kao izvesnom proizvodu i rezultatu procesa saznanja.

U jednom broju izvora na engleskom jeziku nailazimo na sažetije interpretacije suštine i sadržaja znanja. U najvećem broju ovih definicija, znanje obuhvata "činjenice, informacije, principe i istine do kojih ljudski um prodi" (Dejnozka and Kapel, 1982, p. 308), odnosno "akumulirani sistem činjenica, informacija i verovanja, koje pojedinac stiče kroz vaspitanje i iskustvo" (Shafritz, Koepe and Soper, 1988, p. 262), ili u specifičnijem profesionalnom okviru, "tehničke činjenice" i informacije potrebne da se adekvatno razume i efikasije obavlja posao (Bittal, 1978).

U nekim izvorima (Reber, 1995) termin "znanje" se koristi u dvostrukom značenju, pa podrazumeva "srž informacije", ili "mentalne komponente", koje su rezultat određenih procesa, bez obzira na to da li su urođene ili su stečene iskustvom. Tumačeći suštinu znanja, pojedini autori (Eysenck, Arnold, Würzburg and Berne, 1979) s pravom ukazuju na složenost tog pojma, koji može izraziti i jednostavno znanje, odnosno opažanje, kompleksno znanje ili razumevanje, određeno shvatanje ili razumevanje, tačnu informaciju, kao i odnos između subjekta i objekta.

Među "najvećim misliocima na Zapadu" (prema: Adler and Van Doren, 1977) koji su analizirali i definisali pojam znanja postoji visok stepen saglasnosti u sledećem: da je znanje ili verovanje postignuto kada mi znamo, suštinsko dobro ljudskog uma; da je to dobro neophodno radi sopstvenog zadovoljstva, ali dobro i kao način da se upotrebi u akciji i produkciji; da bez obzira na to što čovek ima potrebu da sazna sve što je saznatljivo, ljudsko znanje je nesavišeno i ograničeno; i da je znanje relacija između saznanjućeg (subjekta saznanja) i objekta saznanja, što, kao i prethodne definicije znanja, doprinosi razumevanju tog složenog fenomena.

## 2.2. Međuzavisnost znanja i tehnologije

Naučno-tehnološka revolucija i razvoj visokih tehnologija podstakli su rasprave o sadržaju i strukturi znanja. Reč je o tome da se u uslovima ubrzanog razvoja tehnike i tehnologije znanje sve više proširuje i obogaćuje. Stoga "... savremeni autori pokušavaju redefinisati znanje i u korpus znanja uključuju ne samo teorijsko već i tehničko znanje i veštine, osobito one potrebne materijalnoj proizvodnji. Rad u materijalnoj proizvodnji sve se više zasićuje teorijskim znanjima. Komponente umnog rada zauzimaju sve zapaženije mesto i u proizvodnji materijalnih dobara" (Savićević, 2002, str. 184-185).

Iako su savremeni autori saglasni u tome da tehnologija, odnosno tehnološko znanje, predstavlja deo ukupnog korpusa znanja, neki od njih

(Jones, 1997) ukazuju na izvesna otvorena pitanja i dileme, povezane prevažno sa karakterom i suštinom tehnoloških znanja. Tako se napominje da tehnologija još uvek nije akademska disciplina u visokom obrazovanju, a postoje i "... brojne interpretacije šta se smatra pod tehnološkim znanjem. Tehnološki pojmovi nisu konzistentno definisani u literaturi" (Isto, p. 87). Pri tome je veoma važno naglasiti da tehnološke aktivnosti, znanje i procesi ne mogu biti odvojeni, niti se tehnologija može jednostavno svesti na primenju nauku, pošto bi se na taj način ignorisale socijalne, ekonomske i individualne potrebe ljudi i okolnosti u kojima oni žive i rade. Polazeći od toga, u stručnoj literaturi (Ropohl, 1997) pažljivo se analiziraju i razlikuju prirodne nauke i tehnologija, odnosno, naučno i tehnološko znanje.

1. Cilj prirodnih nauka je teoretsko znanje (za njihove sopstvene potrebe), dok je tehnologija zainteresovana za saznanje koje će biti korisno i upotrebljivo prilikom funkcionisanja tehnološkog sistema.
2. Objekti naučnog istraživanja su prirodni fenomeni, dok se tehnologija bavi prirodnim efektima tih fenomena ukoliko su oni primenjeni u tehničkim sistemima. Nauka je, takođe, "disciplinarna", za razliku od tehnologije, koja je "interdisciplinarna u principu".
3. S tačke gledišta metodologije, nauka preferira izolirajuću apstrakciju objekta koji istražuje, dok tehnologija radi sa pravim tehničkim objektima, i zavisi od simulacije i testiranja realnih prototipova.
4. Uzimajući u obzir karakteristike rezultata, nauka izvodi izolovane hipoteze i idealizovane teorije, dok tehnologija stvara složena i realistička pravila projekta transformišući i integrišući naučno znanje u sistematsko iskustvo.
5. Za razliku od nauke u kojoj se kvalitet eksperimentalno potvrđuje i odobrava od "naučne zajednice", za tehnologiju kvalitet znači praktični uspeh tehničkih rešenja i njihovo prihvatanje u industrijskoj praksi, što znači da je tehnologija pragmatična i praktična "u filozofskom smislu reči".

Bez obzira na to što u prethodnoj analizi verovatno nisu iscrpljene sve razlike između nauke i tehnologije, odnosno između naučnog i tehnološkog znanja, očigledno je da se tehnologija može shvatiti kao sveobuhvatna primena nauke "na tehničke probleme u praksi", kao određen oblik inženjeringa. Iz toga proizilazi da tehnologija podrazumeva primenju nauku, ali i umešnost prilikom rešavanja kompleksnih tehnoloških situacija i problema. Stoga, nije slučajno što tehnologija "stvara svoja sopstvena znanja" (Jones, 1997) proširujući i obogaćujući ukupan fond ljudskog znanja.

U novijim profesionalnim izvorima (Ihde, 1997) ukazuje se na "nekoliko dimenzija", tehnoloških znanja:

- a) Postoje znanja o tehnologiji, koja u stvari predstavljaju inženjersko ili tehničko znanje, odnosno znanje o tome kako su odgovarajuće mašine i postojeća aparatura izrađene i kako funkcionišu;

- b) Važno mesto u strukturi tehnoloških znanja zauzimaju teoretska tehnološka znanja, odnosno znanje o fizičkim, hemijskim ili električnim pravilima i principima na osnovu kojih tehnologija funkcioniše, tako da je ovde reč o "naučnom ili naučnom inženjerskom znanju", izvedenom, kao što se to ponegde ističe u literaturi, iz "sistemskih teorija tehnike"; i
- c) Postoji, takođe, i "treća vrsta" tehnoloških znanja - znanje kroz tehnologije, odnosno specijalna vrsta praktičnog ili korisnog znanja, koja se provlači kroz širok spektar ljudskih aktivnosti.

Očigledno je da su se iskristalisala drugačija i utemeljenija shvatanja o prirodi i strukturi tehnologije kao substrukture znanja. Sadržaj tehnoloških znanja ne može se pojednostavljeno svesti na "znati kako" (know-how), što uglavnom asocira na praktična tehnička znanja, koja su samo jedna njegova dimenzija. To, istovremeno, znači da "znati kako" ne možemo mehanički odvojiti od "znati to" (know-that), odnosno od teoretskih znanja o tehnici i tehnologiji, bez kojih se ne može potpunije razumeti priroda i funkcionisanje tehnološkog procesa, uz napomenu da je put od informacije do korisnog znanja socijalan proces, koji podrazumeva invenciju i stvaralaštvo, što nije bez uticaja na savremena shvatanja strukture tehnološkog znanja.

### 2.3. Znanje u relaciji sa ostalim srodnim pojmovima

U različitim analizama i definicijama znanja (kao pojma) najtešnje povezanog sa saznanjem (kao procesom i oblikom sticanja znanja) koriste se i drugi pojmovi koji imaju uže značenje, kao što su: podatak, informacija, shvatanje i razumevanje i verovanje.

Podatak iskazuje izvesnu činjenicu, odnosno "skup diskretnih, objektivnih činjenica o događajima" (Prusak and Davenport, 1998, p. 2), koje predstavljaju znanje u najjednostavnijem obliku (npr. znati glavni grad Velike Britanije, ili kada se prvi čovek iskrcao na Mesec). Neke činjenice, kao uostalom i znanje, menjaju se tokom vremena. Ukoliko se određena "... činjenica dovodi u sumnju, s obzirom na stepen istinitosti, tada smo prisiljeni razmišljati o temeljima na kojima se ta činjenica zasniva. Pitamo se šta se zna o toj činjenici" (Carré, 2001, str. 41), kako bismo je preispitali i revidirali ukoliko se za to nađu valjani razlozi.

Informacija je reč koja se često koristi, ne samo prilikom definisanja znanja, već i u svakodnevnim diskusijama. Po mišljenju nekih autora (Harris, 1988) rasprostranjenoj upotrebi ovog pojma doprinelo je i korišćenje novih informacionih tehnologija u obrazovanju, pa "jak naglasak na informaciji sadrži tendenciju da se zapostavi pojam znanja", odnosno, da se ove reči koriste kao sinonimi. Bez obzira na to, postoji fundamentalna razlika između informacije i znanja, što se najbolje može razumeti kroz razliko-



vanje izraza “personalno” i “javno”. Još tačnije, “razlika između znanja i informacije povezana je sa procesom komunikacije, što znači da kada je personalno znanje iskazano - transformisano je u javnu informaciju” (Isto, p. 282).

U drugim profesionalnim izvorima još suptilnije se analizira odnos između informacija i znanja. Tako se zapaža da obe imenice imaju svoje korene u glagolima “informisati” i “znati”, od kojih prvi označava akciju ili proces, a drugi stanje. Još je značajnija razlika u tome što se reč “informacija” obično odnosi na odvojene i pojedinačne činjenice ili događaje, dok se reč “znanje” više koristi za povezane, ili opšte i sistematizovane misli, uglavnom trajne vrednosti (Machlup, 1962). Osim toga, znanje je zasnovano “na mnogim faktorima”, kao što su: iskustvo, posmatranje, verovanje, semantika, kulturni uticaji, filozofske činjenice i dr., pa se ne može svesti na puko prikupljanje informacija (Dejnozka and Kapel, 1982). No, i pored toga, informacija je uvek vrsta znanja, dok se sva znanja, kao što je već, s pravom, primećeno u pominjanim stručnim izvorima, ne mogu nazvati informacijama.

Sasvim je izvesno da u procesu saznavanja, odnosno sticanja znanja, važnu ulogu imaju određene mentalne aktivnosti, kao što su, na primer, shvatanje i razumevanje. Shvatanje je učenje sa razumevanjem, dok razumevanje sadrži značajno učenje o odnosima između delova informacije, kao i odnosima između informacije i nečijeg znanja i iskustva (Wittrock, prema: Alkin, 1992). Radi se, u stvari, o tome da je “znanje duboko” ili “produbljeno” (Reber, 1995) i da se ne može svesti na prostu “kolekciju” činjenica i informacija, kojima razumevanje, povezujući ih međusobno, ali i sa drugim znanjem, daje odgovarajući smisao.

U savremenim stručnim izvorima često se raspravlja o odnosu znanja i verovanja (Prusak and Davenport, 1998; Erasov, 1998; Nonaka, Toyama and Biosière, 2001). Ovo je utoliko značajnije, što verovati u neki sud ne znači samo “... smatrati ga istinitim. Filozofski problemi uključuju pitanje da li se verovanje razlikuje od drugih vrsta usvajanja, kao što je recimo prihvatanje, otkrivanje u kojoj su meri mogući stepeni verovanja, razumevanja načina na koje je verovanje kontrolisano od strane racionalnih i iracionalnih faktora, i otkrivanje njegovih veza sa drugim osobinama, kao što su posedovanje pojmovnih ili jezičkih sposobnosti” (Blekburn, 1999, str. 443), a sasvim logično i veza sa saznanjem, kao adekvatnim mišljenjem o svetu, proverenim u praksi (Erasov, 1998). U tom smislu se često ističe da verovanje, odnosno, “ubeđenost, emocionalna privrženost nekoj ideji, realnoj ili iluzornoj” (Kravčenko, 2000, str. 89) ne retko predstavlja osnovu, ne samo motiva, nego i naučnih znanja. Naučnici i drugi stvaraoci su uvereni u pravilnost i istinitost svojih teorija, utoliko pre što znanje “sadrži aktivnu i subjektivnu prirodu” (Nonaka, Toyama and Biosière, 2001), koja je u osno-

vi povezanosti znanja i verovanja. Ima autora (Prusak and Davenport, 1998) koji smatraju da su vrednosti i verovanja “integralni deo znanja”, jer u najvećoj meri određuju šta onaj koji saznaje vidi, upija i zaključuje na osnovu sopstvenog posmatranja, iz čega proizilazi da je znanje mnogo više nego “informacija i logika”.

## 2.4. Različite klasifikacije znanja

U savremenoj literaturi mnogo se pisalo i raspravljalo o prirodi i suštini znanja, ali i o njegovim vrstama. Pri tome, nisu primenjivani isti ili slični kriterijumi, što je dovelo do različitih klasifikacija znanja. Neke od ovih klasifikacija su naučnije i strožije, dok druge imaju više praktični karakter. Tako su u filozofskim izvorima veoma česte klasifikacije na apstraktno i konkretno znanje, analitičko i empirijsko, opšte i pojedinačno, naučno i istorijsko, spekulativno i praktično, naučno i tehnološko i sl.

U psihološkim izvorima (Desforges, 2001) veoma je česta podela na propozicijsko i proceduralno znanje, kojim se objašnjava “način učenja o svetu”. Propozicijsko znanje, osećaj “znati o” (know-that) odnosi se na činjenice i propozicije, odnosno, na teorije i pojmove izvedene iz sistematskog znanja, generalizacije i praktične principe u određenom području profesionalne prakse, specifične propozicije o odlukama i akcijama (Eraut, 1994). Proceduralno znanje obuhvata skup postupaka ili procedura na osnovu kojih stvaramo ili stičemo propozicijsko znanje. Ovde je reč o praktičnom izvođenju zadataka - “znati kako” (know-how), pa se stoga proceduralno znanje shvata kao operativno, praktično, jer podrazumeva “znati kako uraditi nešto” (Reber, 1995).

Za razliku od prethodne dve klasifikacije, ograničene na vrste znanja koje naučnici primenjuju u proučavanju tog složenog fenomena, u savremenoj literaturi nailazimo i na “praktičnije” podele znanja, “bitne običnim ljudima”. U jednoj od takvih klasifikacija (Machlup, 1962), razlikuje se pet vrsta znanja:

1. Praktično znanje (profesionalna znanja, politička znanja, znanja u domaćinstvu i “ostala praktična znanja”);
2. Intelktualno znanje (zadovoljavanje intelektualne radoznalosti, humanističko i naučno znanje i dr);
3. Znanje za razonodu (zadovoljavanje potrebe za lakom zabavom i emocionalnom stimulacijom uključujući priče, viceve i igre, znanje stečeno u pasivnom odmoru od ozbiljnih aktivnosti);
4. Duhovno znanje (religiozne instrukcije o bogu i spasenju duše); i
5. Neželjeno znanje (znanje izvan interesovanja primaoca, možda slučajno stečeno i besciljno zadržano).

Autor napominje da ni jedna od ovih definicija ne podrazumeva istinito znanje, osim praktičnog znanja, za koje bi se moglo reći da je dovoljno istinito i tačno da bi poslužilo onima koji ga koriste kao osnovu za akciju kako bi dobili ono što žele. S druge strane, znanje nije uvek "odslikano" u jeziku, nego se izražava i kroz slikarstvo, skulpture i muziku, dok lingvistička ekspresija, uključujući i literaturu (fikciju i poeziju) ne pretenduje da prikaže "literarnu istinu". Za razliku od Mekenzija (prema: Savićević, 2002) koji naučno znanje izjednačava sa istinom, Meklap ističe da je naučno znanje uvek predmet revizije i dopunjavanja, tako da "nikad ne pretenduje da bude više nego probno približavanje istini" (Machlup, 1962, p. 21-22).

Nešto drugačiju klasifikaciju znanja oblikovao je Erasov (Erasov, 1998), a njena struktura podrazumeva nekoliko elemenata:

1. *Praktično znanje*. Formira se u toku praktične delatnosti čoveka i nije strogo odvojeno od veština i navika. Ono služi određenoj vrsti prakse (obrada zemlje, nega deteta, građevinarstvo, upravljanje mehanizmima, operisanje informacijama i sl. U složenijim vrstama praktične delatnosti ovo znanje se prepoznaje kao "know-how" (znati kako).
2. *Duhovno znanje*. Podrazumeva znanje o komunikaciji i regulisanju međuljudskih odnosa (porodičnih, etničkih, religioznih, grupnih). Raspolaze "raznolikim sredstvima", kao što su motivi, legende, istorijski spomenici, različiti tekstovi i ostala dela kulture, koji sadrže kolektivno pamćenje grupa, društva i čovečanstva.
3. *Empirijsko znanje*. Sadrži iskustvene činjenice i podatke o procesima u prirodi i društvu. Formira se na osnovu čulnog i eksperimentalnog opita i utvrđuje u posebnim naučnim disciplinama.
4. *Teorijsko znanje*. Utvrđuje se u učenjima, odnosno, doktrinama i teorijama. Ono ne čini samo predmet nauke, već popunjava ideologiju, socijalno i religiozno učenje i filozofiju. Izvesno približavanje tom znanju (početno) započinje još u školi i kroz popularnu nauku.
5. *Ezoterično znanje*. Posebna vrsta znanja, koja se označavaju i kao mistika u njenom saznavnom izlaganju (smislu). Reč je o tome da ova vrsta znanja ne nudi teorijsko ili empirijsko racionalno objašnjenje, već teži da spiritualnim pristupom postigne sjedinjenje sa "najvišim mističkim načelom", odnosno, "sa božanskom prirodom" (Bleakburn, 1999).

Sve ove klasifikacije, bez obzira na njihovu izvesnu ograničenost, prevashodno zbog nepostojanja jedinstvenog kriterijuma za podelu znanja, odnosno, različitih saznavnih ciljeva od kojih se polazilo prilikom njihovog izvođenja, mogu pomoći da se potpunije razume suština i smisao ljudskog znanja.

## 2.5. Vrednost znanja u savremenim uslovima ekonomskog razvoja

Iako se u istoriji naše civilizacije mnogo govorilo i pisalo o vrednosti ljudskog znanja - od Sokrata i Pitagore (prema: Drucker, 1995), pa sve do današnjih dana - intenzivnija i specifičnija tumačenja njegove važnosti i značaja nastupila su sredinom XX veka. Pojedini autori (Cremin, 1988), smatraju da je u tom novom sagledavanju vrednosti znanja naročitu ulogu imao poznati američki ekonomista i naučnik H. Inis, koji je početkom šezdesetih godina "počeo da razvija posebne grane društvenih nauka usmerene na analiziranje prirode, karaktera, produkcije, distribucije i uticaja znanja" (Isto, p. 421). Od tada, zahvaljujući njegovim, ali i Meklapovim radovima i istraživanjima (Machlup, 1962) kvalitativno drugačije se procenjuje mesto i uloga znanja u savremenom društvu, koje prevashodno "dokazuje sebe u akciji" (Drucker, 1995). Još tačnije, ono što mi danas podrazumevamo pod znanjem "jeste informacija delotvorna u delanju, informacija usredsređena na rezultate. Ti rezultati se vide izvan ličnosti - u društvu, u privredi, ili u napredovanju samog znanja" (Isto, 51).

Radi se o tome, kako s pravom zapaža Draker, da suma, količina znanja, to jest njegov kvantitativni aspekt, nije ni izbliza od važnosti koju ima produktivnost znanja, odnosno, njegov kvalitativni uticaj na ekonomski, društveni i kulturni život. Tako najpoznatiji američki i svetski ekonomisti - (Denison, Šulc, Beker, Haribson i dr) u svojim istraživanjima i analizama ukazuju na značaj ljudskog kapitala za ukupni privredni i društveni razvoj, pod uslovom da je njegovo delovanje zasnovano na stvaralačkom korišćenju znanja. To, isto tako, znači da je znanje koje egzistira samo u svesti istraživača i "naučnika", ili možda u naučnoj periodici, od male vrednosti za ukupni društveno-ekonomski i kulturni razvoj sve dok ne bude prihvaćeno od šire javnosti i ne nađe odgovarajuću primenu.

Ali, savremeni autori (Dunn, Holzner, Zaltman, 1990) napominju da je proces širenja znanja iz naučnih istraživanja i naučnih teorija u najvećem broju slučajeva složen i dugotrajan i skopčan sa priličnim brojem teškoća. Izvesno je da novo znanje svoj put najlakše pronalazi u strogo profesionalnoj periodici i udžbenicima za visoko obrazovanje, da bi, potom, postalo u većoj ili manjoj meri svojina širih društvenih struktura, koje ga koriste i primenjuju. Do sada su naročito pogodne oblasti za širu i bržu primenu znanja bile poljoprivreda, medicina, obrazovanje i tehnika, u kojima se, izgleda, najbolje razumeo značaj i vrednost primene novih znanja.

Ali, sasvim je jasno "... da ulaganja u znanje u velikoj meri određuju buduće izgleda čovečanstva. Kada se ta ulaganja uzmu u obzir, zle slutnje o iscrpljivanju fizičkih resursa zemlje moraju se odbaciti" (Schultz, 1985, str. 9).

Takva i slična razmišljanja veoma su rasprostranjena u savremenoj andragoško-ekonomskoj i sociološkoj literaturi. Pri tome, naročito se ističe da je znanje bitan preduslov svake privredne delatnosti, odnosno, da njegov značaj kontinuirano raste iz godine u godinu. Znanje je, tako, "uslov ne samo za tehnološke procese, već i kretanje robe i usluga" (Erasov, 1998, p. 147).

Erasov, s pravom, zapaža da u uslovima naučno-tehnološke revolucije i automatizacije ljudsko znanje postaje predmet naučne tehnologije, menja ili skraćuje potrebe za sirovinama, u potrebnoj radnoj snazi, vremenu i kapitalu, izrastajući u jedan od najvažnijih resursa svake efikasne i konkurentne privrede.

Njegovo je mišljenje da se bogatstvo svakog društva u znatnoj meri opredeljuje količinom sakupljenog znanja i veštinom njegovog produktivnog iskorišćavanja. On napominje da su razvijene zemlje sredinom 90-tih godina XX veka oko jednu petinu svoje robe trošile na proizvodnju i distribuciju znanja, dok se u svetu svakodnevno štampa oko 1000 knjiga, a vodeće grupe u ekonomski razvijenim društvima postaju "ljudi znanja", odnosno stručnjaci koji proizvode znanje, kontrolišu ga i primenjuju u praksi.

Na osnovu različitih komparativnih analiza postojećeg stanja u najnaprednijim ekonomijama u svetu, više naših autora iz područja ekonomije (Zjalić, 1996; Kotlica, 1996; Petrović, 1998; Milačić, 1999) je nedvosmisleno u zaključku da znanje, kao osnovna "komponenta za generisanje intelektualnog kapitala", ima veliki uticaj na produktivnost rada i njegov ukupni ekonomski razvoj. Iz analiza naših, kao i svetski poznatih ekonomista, proizilazi naučno obrazloženo stanovište da se danas sve više može razmišljati o ekonomiji kao sklopu dve različite aktivnosti: prvo, proizvodnje ekonomskih dobara, korišćenjem kapitala i rada, kao u dobro poznatom, standardnom modelu ekonomskog rasta, i drugo, proizvodnje znanja, kao bitnog i nezaobilaznog resursa reprodukcionog procesa i celokupnog društvenog sistema (Kotlica, 1996).

O značaju i vrednosti znanja za preduzeća i korporacije u ekonomski najrazvijenijim delovima sveta mnogo je pisano u stručnoj literaturi (Fruin, 1997; Horibe, 1997; Tobin, 1998). Posebnu pažnju savremenih autora zaokupljala su japanska preduzeća i korporacije koja su japansku ekonomiju učinili jednom od najsnažnijih i najperspektivnijih u svetu, pa stoga nisu izostale njihove analize o tome kako se "u najuspešnijoj industrijskoj ekonomiji" današnjice "upravlja intelektualnim kapitalom". Osnovni zaključak koji proizilazi iz ovih analiza jeste da se ključ za razumevanje ekonomskog uspeha Japana, po privrednim resursima siromašne zemlje, nalazi u primeni i proizvodnji znanja. Tako je uslov za zaposlenje u najvećim japanskim korporacijama, kao što je, na primer, Tošiba, stečena visokoškolska diploma, ali isto tako i "trening tesno usmeren na veštine u rukovanju mašinama, zajedničke tehnike i neke operacije menadžmenta" (Fruin, 1997, p. 11), što

takvim industrijskim organizacijama omogućuje da se više bave proizvodnjom znanja i "znati-kako" (know-how), a manje izradom uobičajenih industrijskih proizvoda, što je karakteristično za tradicionalne, odnosno, manje razvijene ekonomije.

Ima autora (Tobin, 1998) koji u znanju i veštinama nalaze ključeve za uspeh svakog preduzeća i ekonomije u celini. Stoga je za svaku kompaniju koja koristi intelektualni kapital kao bitni resurs posleindustrijskog društva važno da razvije tri vrste znanja:

- a) znanja o kompaniji,
- b) znanja o potrošačima i
- c) znanja o biznis procesu u kompaniji.

Sve ukazuje na to da je za konkurentnu i profitabilnu privredu veoma važno da svi zaposleni, nezavisno od njihovog radnog mesta ili funkcije, "dobro razumeju kompaniju za koju rade". To podrazumeva upoznatost sa "biznisom kompanije", prirodnom sopstvenog radnog mesta u proizvodnom sistemu, saznanje o tome šta kompanija kao celina znači, obaveštenost o misiji kompanije, njenoj viziji i budućnosti, kao i kratkoročnim i dugoročnim ciljevima u proizvodnom procesu i na tržištu.

Za kompanije utemeljene na znanju značajno je da zaposleni u njima steknu odgovarajuće znanje o kupcima (potrošačima) i o razlozima "njihovog biznisa" sa kompanijom, naročito zbog toga što bi svaki zaposleni trebalo sebe da vidi u funkciji zadovoljavanja raznovrsnih i iznijansiranih potreba potrošača.

Bez obzira na to kako je neka kompanija organizovana, postoji određen ključ za razumevanje suštine i toka u njenom proizvodno-prodajnom sistemu. To, drugačije rečeno, znači da svaki zaposleni u nekoj "kompaniji mora razviti bazično razumevanje najznačajnijih biznis procesa i još detaljnije razumevanje biznis procesa čiji je deo i njegovo radno mesto" (p. 46).

Znanje je krajem XX veka izraslo u pravi i nezaobilazni resurs, u najsnažnijim privredama sveta, dok će u neposrednoj budućnosti to biti još i više. U takvom razvoju "radnici znanja" (Horibe, 1997) postaju sve brojnija kategorija u današnjim kompanijama i organizacijama, tako da se njihovo učešće u ukupnom broju zaposlenih stalno povećava. Stoga su realne procene da će već početkom XXI veka "radnici znanja" činiti oko 59 odsto od ukupnog broja zaposlenih u SAD, dok će preduzeća i korporacije u najmoćnijim privredama u svetu, skoro bez ograničenja zapošljavati takvu vrstu radne snage. Reč je, jednostavno, o velikoj potrebi za radnicima koji "... koriste više glave, nego ruke da proizvedu vrednost. Oni ostvaruju vrednost kroz njihove ideje, njihove analize, njihovo suđenje, njihove sinteze i njihov dizajn" (Isto, p. XI), što ukazuje na to da je "komponenta znanja" u poslovima kao što su istraživanja i računovodstvo očigledna, dok je, takođe, znatno prisutna i u poslovima povezanim sa menadžmentom i prodajom.

I drugi autori (D'Dwyer, prema: Edwards, 1997) posebno naglašavaju da će XXI vek biti prepoznatljiv, ne toliko po razmeni dobara, koliko po proizvodnji, transmisiji i objedinjavanju znanja, uzimajući u obzir i teorijska i praktična znanja, kao i investicije u ljudske resurse. S obzirom na to, transformacija veština i kvalifikacija danas i u budućnosti biće od suštinskog značaja za novu koncepciju obrazovanja u društvu koje uči, utoliko pre što je sasvim očigledno da svakodnevne izmene u prirodi i sadržaju rada podrazumevaju sticanje "jezgra veština", što će olakšati napredovanje i usavršavanje u različitim strukama.

Društva zdrave i konkurentne ekonomije nedvosmisleno su shvatila značaj znanja kao resursa za unapređenje proizvodnje i produktivnosti rada. Ali, to što je danas "... znanje postalo pravi resurs i nije više jedan od resursa, to je ono što naše društvo čini "postkapitalističkim. Ova činjenica menja - i to fundamentalno - strukturu društva. Ona stvara novu društvenu i privrednu dinamiku. Kreira novu politiku" (Drucker, 1995, str. 50). Takav razvoj obavezuje sve značajne segmente u društvu, uključujući i korporacije i kompanije, da se što spremnije suoče sa novom vrstom izazova - izazovom znanja, koji se višestruko manifestuje:

1. Vodič uspeha u novim i konkurentnim ekonomijama je znanje;
2. Potražnja za radnicima je velika, neprestana i stalno se povećava;
3. Oko 60 procenata svih poslova u modernim ekonomijama zasnovano je na znanju, što znači da se u njima mnogo više koriste "glave nego ruke za proizvodnju vrednosti"; i
4. Upravljanje ljudskom dimenzijom rada znanja je najvažniji posao i obaveza koju ima menadžer u kompaniji zasnovanoj na znanju (Horibe, 1997).

Iz takvog razumevanja značaja i vrednosti znanja u modernoj ekonomiji nije teško zaključiti da je znanje radnika najvažniji izvor zdravlja jedne organizacije, odnosno kompanije. Još tačnije, dok su u prošlosti zemlja, rad, kapital i mašinerija bili osnovni izvor zdravlja jednog preduzeća ili organizacije, u "novoj eri", odnosno, posleindustrijskim ili poslekapitalističkim godinama, izvor zdravlja jedne organizacije nalazi se u znanju (Matthews and Candy, 1999) koje u mnogo većoj meri učestvuje u oblikovanju jednog proizvoda (istraživanje, oblikovanje, testiranje) od samog rada na dobijanju tog proizvoda. To znanju nesumnjivo daje novi smisao i značenje, saglasno saznanju da je ono preobraženo "u proizvode, servise ili vrhunske operacije, čime je stavljeno na tržište preko koga se i valorizuje" (Milačić, 1999, str. 154).

Kompanije i korporacije u ekonomski razvijenim društvima odavno su saznale tu realnost i zaokupljene su time kako da oplode intelektualni kapital i još uspešnije se uključe u utakmicu na svetskim tržištima proizvodnje i usluga. Vodećim ljudima u njima je potpuno jasno da danas "ne postoji ni funkcija, ni posao u bilo kojoj kompaniji, nezavisno od industrije ili lokacije, koja nije zasnovana na znanju. U isto vreme, suma znanja zaposlenih

na svim nivoima koja im je potrebna za obavljanje njihovih poslova, porasla je u ogromnoj meri (Tobin, 1998, p. 203). Razlog za to, kao što ističu pojedini autori, nalazi se u tome što je priroda i sadržaj rada u "radu znanja" fundamentalno različita u odnosu na tradicionalni rad (u uslovima industrijskog društva). To ima krupne implikacije i za kompanije i za zaposlene u njima, pa je utoliko razumljivije i utemeljenije stanovište da je izgradnja i razvoj konzistentnog znanja jedan od osnovnih principa funkcionisanja svakog preduzeća, što se može lako uočiti na osnovu njihovog upoređivanja (de Geus, prema: Matthews and Candy, 1999).

### Komparacija tradicionalnog rada i rada znanja

set znanja i veština	<i>uske i često funkcionalne</i>	<i>specijalizovane i duboke, ali često sa difuznim perifernim tokom</i>
mesto rada	<i>individualni rad</i>	<i>u grupama i projektima</i>
fokus rada	<i>zadaci, ciljevi, izvršenje</i>	<i>potrošači, problemi</i>
zastarelost veština	<i>postepena</i>	<i>brza</i>
aktivnost/povratna informacija	<i>primarna i neposredne prirode</i>	<i>duga (iz perspektive biznisa)</i>
mere izvođenja	<i>izvršenje ciljeva</i>	<i>efektivnost procesa</i>
osposobljenost za posao	<i>unutar organizacije kroz trening, razvoj i preskriptivne šeme posla</i>	<i>izvan organizacije, kroz godišne obrazovanja i socijalizacije</i>
lojalnost zaposlenog	<i>organizaciji i (njegovim ili njenim) sistemima karijere</i>	<i>profesijama, poslovnoj mreži (sistemu)</i>
uticaj na uspeh kompanije	<i>mali doprinosi koji podržavaju ispunjenje plana</i>	<i>znatni doprinosi strateškog i dugoročnog značaja</i>

Iz ovog uporednog pregleda može se izvući više zaključaka, ali je naj sintetizovaniji i najdalekosežniji da u "eri znanja" zdravlje jedne organizacije ili kompanije egzistira u glavama njenih zaposlenih (Matthews and Candy, 1999), što metaforički skreće pažnju na značaj i vrednost znanja u uslovima radikalnih promena u prirodi i sadržaju rada, karakterističnim za posleindustrijsko društvo. Radi se o tome da brze promene u najvažnijim profesionalnim oblastima, ekspanzija znanja u mnogim područjima, rasprostranjen i povećan uticaj tehnologije, kao i geografska i profesionalna mobilnost podrazumevaju "kontinuirano, na radu zasnovano, učenje". U takvim okolnostima potpuno je razumljiva ocena da je istinski uspešna organizacija (kompanija) "... institucija koja uči i da je jedan od njenih principijelnih zadataka ekspanzija znanja... Učenje nije nešto što se može odvojiti od proizvodne aktivnosti; učenje je srce proizvodne aktivnosti. Još jednostavnije, učenje je nova forma rada" (Zuboff, prema: Matthews and Candy, 1999, p. 49). Stoga su, u novijim andragoškim izvorima (Fruin, 1997; Horibe, 1997; Tobin, 1998; Matthews and Candy, 1999. i dr), raširena stanovišta

da je u savremenim uslovima ekonomskog razvoja radno mesto, odnosno preduzeće (kompanija), deo društva znanja. To se, kada je o radnom mestu reč, ogleda u sledećem:

1. Radno mesto je povoljna sredina za formalno akreditovano učenje;
2. Radno mesto je pogodno za učestvovanje u raspodeli i kreaciji znanja;
3. Radno mesto je prostor za kompleksnu tehničku interakciju i rešavanje problema; i
4. Radno mesto je organski entitet sposoban za učenje, prilagodljiv na nove okolnosti (Matthews and Candy, 1999).

Napominje se da učenje na radnom mestu u uslovima društva znanja ima trostruku vrednost:

- a) poboljšava uspeh (sebe kao radnika, tima ili radne zajednice, preduzeća kao celine) i donosi korist organizaciji,
- b) poboljšava učenje, što je od koristi za odraslog učenika (zbog sebe, zbog sopstvenog personalnog rasta i mogućnosti doživotnog učenja),
- c) poboljšava učenje kao socijalnu investiciju (za građanina, uključujući i okolinu u kojoj živi, za tim ili radnu zajednicu, uključujući i organizaciju ili kompanije koje uče, za budućnost preduzeća, odnosno za kreiranje njihove budućnosti).

I dok u "statičnom svetu potreba da se uči nije bila velika" (Horibe, 1997), u društvu znanja karakterističnom po dinamičnosti i promenama kojima je neposredno izloženo, učenje zaista nikad nema kraja, što nalaže kompanijama da preduzmu konkretne napore i pomognu "radnicima znanja" da proširuju svoje riznice, "da svoja znanja i veštine osvežavaju, da se kontinuirano profesionalno obrazuju" (Savićević, 2000, str. 36).

Podrazumeva se da su organizacije - kompanije zasnovane na znanju ispunile još nekoliko bitnih preduslova neophodnih za njihovo uspešno funkcionisanje:

1. Kompanije su prepoznale kolektivna znanja i veštine zaposlenih i podržavaju ih u njihovom napredovanju;
2. Kompanije koriste znanja i veštine svih zaposlenih, bez obzira na to koji posao ili funkciju obavljaju, kako bi što uspešnije ostvarili individualne, funkcionalne i ciljeve organizacije u kojoj rade;
3. Svaki od zaposlenih u kompanijama je dužan da održi svoja znanja i veštine na nivou ostalih zaposlenih, kako bi na taj način poboljšao individualni učinak, kao i učinak kompanije;
4. Kompanije obezbeđuju dovoljno uslova, olakšica i mogućnosti za učenje svim zaposlenim kako bi stekli ili usavršili znanje i veštine potrebne za obavljanje odgovarajućih poslova i radnih zadataka; i
5. Kompanije stvaraju klimu koja je povoljna za obrazovanje i učenje, utoliko pre što u organizacijama zasnovanim na znanju "kontinuirano poboljšanje znači kontinuirano učenje" (Tobin, 1998, p. 54)

Nije, naravno, sporno da je jedan broj preduzeća i kompanija u najrazvijenijim delovima sveta dobio centralni značaj u društvu zahvaljujući proizvodima koji traže kreaciju i istraživanje, odnosno primenu i proizvodnju novih znanja. To je, uostalom, bitna pretpostavka da bi se jedna organizacija mogla označiti organizacijom - kompanijom zasnovanom na znanju. Ali, organizacije i kompanije zasnovane na znanju prepoznaju se i po tome koliko ulažu u obrazovanje i učenje zaposlenih, koliko im omogućavaju da produbljaju svoja znanja, odnosno, koliko čine da oni kontinuirano uče i osvajaju i usvajaju nova znanja i veštine saglasno nesumnjivoj međuzavisnosti znanja, tehnologije i privređivanja u uslovima posleindustrijskog društva.

\*

\*

\*

Znanje je, kao i saznavanje, interdisciplinarni problem, koji zaokuplja pažnju teoretičara iz različitih naučnih oblasti i disciplina. Oni proučavaju specifične aspekte ovog fenomena, odnosno, njegove suštine, smisla i sadržaja. U tom smislu, iznete su mnoge definicije i klasifikacije znanja kao značajne pojave u istoriji ljudske civilizacije, koja u uslovima posleindustrijskog društva dobija produbljenije i bogatije značenje. Tako se sadržaji znanja stalno proširuju, što podrazumeva i stručna i tehnička znanja, bez kojih se ne može zamisliti potpunije funkcionisanje čoveka u okolnostima karakterističnim za posleindustrijsko društvo. Očigledno je, takođe, da nove ekonomije, uključujući i kompanije i preduzeća kao njihov sastavni deo, nalaze u znanju primarni resurs sopstvenog razvoja i konkurentnosti na domaćem i svetskom tržištu. To podstiče i afirmiše značaj i potrebu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, jer u kompanijama zasnovanim na znanju "kontinuirano poboljšanje" zaista znači i "kontinuirano učenje".

### 3. ANDRAGOGIJA KAO NAUKA

#### 3.1. Pojava i razvoj andragogije

U traganju za svojim poreklom većina društvenih i humanističkih nauka se obraća antičkoj civilizaciji. To je slučaj i sa andragogijom. Iako se ideja o obrazovanju i učenju odraslih može naći još u ranim jevrejskim zajednicama (Ceković, 1995; Savićević, 2000a) ona je tek u misaonim sistemima grčkih filozofa kao što su Heraklit, Sokrat, Platon i Aristotel dobila eksplicitan oblik. Stavovi o potrebi i mogućnosti obrazovanja i učenja u odraslom dobu nalaze se i u delima mislilaca antičkog Rima (Seneka), kao i u delima mislilaca epohe humanizma i renesanse, pre svega kod Komenskog, koji se, stavljajući znak jednakosti između trajanja života i trajanja obrazovanja, svrstao, kako ističe Savićević (1991) u utemeljivače andragogije. Do 19. veka stvoren je impozantan misaoni fond o značaju i potrebi obrazovanja i učenja u odraslom dobu što je stimulisalo i racionalizovalo institucionalni razvoj obrazovanja odraslih i inspirisalo i pripremilo nastojanja stvaranja andragogije kao naučne discipline.

Razvoj institucionalnih oblika obrazovanja odraslih determinisali su brojni faktori, a pre svega jačanje građanskog i radničkog pokreta, industrijska revolucija i mobilnost ljudi iz ruralnih u urbana područja, pojava i razvoj netradicionalnih zanimanja, razvoj trgovine, ratovi i socijalni prevrati različitog tipa.

Tokom XVIII, XIX i početkom XX veka u Evropi i Severnoj Americi je nastao i razvio se pokret obrazovanja odraslih sa veoma raznolikom i bogatom organizacionom i institucionalnom osnovom čije su osnovne manifestacije bile:

- a) organizacije i oblici obrazovanja odraslih, nastali u okviru različitih filantropskih, religijskih i profesionalnih asocijacija i organizacija i političkih pokreta i udruženja (biblioteke, čitaonice, klubovi, predavanja, kursevi, seminari i sl), koji su bili veoma različiti po ciljevima, sadržaju i trajanju i
- b) specifične institucije i organizacije za obrazovanje odraslih, kao što su nedeljne škole, javne škole, škole za odrasle, holovi nauke, mehanički instituti, univerzitetska ekstenza u Engleskoj; visoke narodne škole, večernje škole, radničke škole, seljačke škole u Danskoj i u drugim skandinavskim zemljama; visoke narodne škole, večernje škole, radničke akademije, poljoprivredne škole u Nemačkoj; narodni univerziteti, domovi kulture i socijalni centri u Francuskoj; narodni univerziteti, radnički univerziteti i radnički fakulteti u Rusiji i bivšem Sovjetskom Savezu; narodni univerziteti, nedeljne škole, produžne škole, domaćičke ško-

le u Jugoslaviji; nedeljne škole, večernje škole, mehanički instituti, liceji, ženske akademije u Sjedinjenim Američkim Državama; i različita udruženja za obrazovanje, odnosno oblici obrazovanja i učenja koje su oni organizovali, kao što su na primer Društvo za unapređenje hrišćanskog znanja, Društvo za širenje korisnih znanja, Nedeljno društvo, Društvo za poučavanje odraslih, radnička prosvetna udruženja u Engleskoj, Društvo za širenje narodnog obrazovanja u Nemačkoj, Američko biblijsko društvo, Američki pokret javnih predavanja, džunto klubovi i Pokret Čatakve u Sjedinjenim Američkim Državama (detaljnije u: Knowles, 1960; Samolovčev, 1963; Bulatović, 1980; Grattan, 1995; Despotović, 1996; Savićević, 2000a).

Ali, bez obzira na solidni misaoni fond o obrazovanju odraslih i njegov značajan institucionalni razvoj, proces konstituisanja andragogije kao nauke odvijao se teško i sporo jer je ipak pretežan deo evropske kulturne tradicije imao negativan stav prema obrazovanju i učenju u odraslom dobu. Naučnim mišljenjem dominiralo je uverenje da se ljudski razvoj završava postizanjem anatomsko-fiziološke zrelosti (teorija plastičnosti) dok je svakodnevno mišljenje bilo prožeto sistemom kolektivnih predrasuda i negativnih stavova prema učenju u odraslom dobu koje Kid (Kidd, 1973) s pravom naziva mitovima o učenju (ljudska narav se ne može promeniti, stariog psa nećeš naučiti novim trikovima, mentalni uzrast odraslog čoveka je dvanaest godina i sl).

Razvojni put andragogije kao nauke Samolovčev (Samolovčev i Muratbegović, 1979) sumira u četiri razvojne faze koje karakteriše određeno stanje teorije i prakse obrazovanja i vaspitanja odraslih. Te faze su:

1. faza univerzalne i jedinstvene pedagoške misli,
2. faza istorijskog oblikovanja prvih pojava andragoškog vaspitnog rada,
3. faza dedukcije i aplikacije opštih pedagoških saznanja na andragoško područje,
4. faza relativne samostalnosti andragogije kao nauke.

Ova klasifikacija razvoja andragogije kao nauke implicira stanovište da je praksa obrazovanja odraslih proizašla iz prakse obrazovanja i vaspitanja dece, te da je i andragogija proizašla iz pedagogije kao što je, uostalom, pedagogija proizašla iz filozofije. Savićević (1990), međutim, na osnovu svojih obimnih komparativno-istorijskih istraživanja zastupa tezu da je praksa obrazovanja odraslih prethodila praksi obrazovanja dece i da andragogija nije proizašla iz pedagogije već nezavisno od pedagogije i iz sukoba sa pedagogijom i pedagoškom psihologijom. Ova dva dijametralno suprotna stanovišta, odnosno hipoteze o nastanku i razvoju andragogije, ukazuju na potrebu dubljih istorijskih i istorijsko komparativnih istraživanja u andragogiji. Takva istraživanja su nužna pretpostavka i prvi korak ka njenom potpunom naučnom (filozofsko-sociološkom, psihološkom, didaktičko-metodičkom) utemeljenju.

Naučno mišljenje o fenomenu obrazovanja i učenja odraslih relativno je novijeg datuma. Tek dvadesetih godina 19. veka učinjen je prvi značajniji pokušaj sistematizovanja i sistematskog promišljanja prakse obrazovanja odraslih. Naime, 1814. godine, Tomas Pol (Pole, 1968) je objavio svoju "Istoriju nastanka i razvoja škola za odrasle". Razmatrajući ne samo problem nastanka škola za odrasle, već i njihovu društvenu funkciju, on je skovao i uveo u sistematsku upotrebu i sam termin "obrazovanje odraslih". Nepune dve decenije kasnije (1833) nemački nastavnik Aleksandar Kap (prema: Knowles, 1990; Savićević, 1991), konstruisao je termin "andragogija" sa namerom da označi teoriju, odnosno disciplinu koja proučava fenomen obrazovanja odraslih. U etimološkom smislu, termin "andragogija" je spoj dve grčke reči: imenice *ανηρ*, (genitiv *ανηδρος*) što znači čovek (čoveka) i glagola *αγο* (genitiv *αγειν*) sa značenjem voditi (vodim), što andragogiju deklarirše kao nauku o vođenju, odnosno vaspitanju i obrazovanju odraslih ljudi.

Od svoje pojave u Nemačkoj, termin andragogija je "putovao" kroz prostor i vreme šireći se na druge delove Evrope i sveta. Savićević (1991) navodi da je zastupajući razvojni koncept obrazovanja, termin andragogija već 1885. godine koristio profesor kijeuskog univerziteta Olesnicki, a da je posle Oktobarske revolucije E.N. Medinski uspostavio temelje andragogije u Rusiji razvijajući sasvim originalnu koncepciju nauke o vaspitanju, i u tom okviru i andragogije.

U prvim decenijama XX veka u Nemačkoj i Austriji, Herbartovom zaslugom potisnut, termin andragogija ponovo aktualizuju Rozenštok i Hartman. U Engleskoj je 1924. godine Robert Pirs, inače jedan od autora čuvenog Izveštaja britanskog parlamenta o obrazovanju odraslih iz 1919, izabran za profesora Teorije obrazovanja odraslih na univerzitetu u Londonu čime je andragogija uvedena u red univerzitetskih disciplina. Tridesetih godina XX veka Rozenštok donosi u Sjedinjene Države svoje shvatanje andragogije gde ga dalje eksploatišu Lindeman i Hensom, kao i neki drugi autori (videti: Šavićević, 1983; 1991; Knowles, 1990). Lindeman (1926a; 1961) je koristio termin "andragogija", mada u većini svojih radova koristi termin "obrazovanje odraslih", što sugerirše da ih je video kao sinonime. Za njega je obrazovanje odraslih kontinuiran proces evaluacije iskustva i metod osvešćenja kroz koji se učimo otkrivanju njegovog značenja. U periodu od 1929. do 1935. godine, američki psiholog E.L. Thorndajk (Thorndike, 1928) je kroz empirijska, odnosno eksperimentalna istraživanja, pružio naučno utemeljenje činjenicama o mogućnostima i granicama učenja u odraslom dobu, čime je andragogiju i doslovno uveo u red društvenih nauka. Iako je andragogija i kao pojam i kao nauka rođena u Evropi, njena naučna verifikacija se u najvećoj meri ipak dogodila u Sjedinjenim Američkim Državama. Za to, svakako, nesumnjiva zasluga pripada, pre svega Thorndaj-

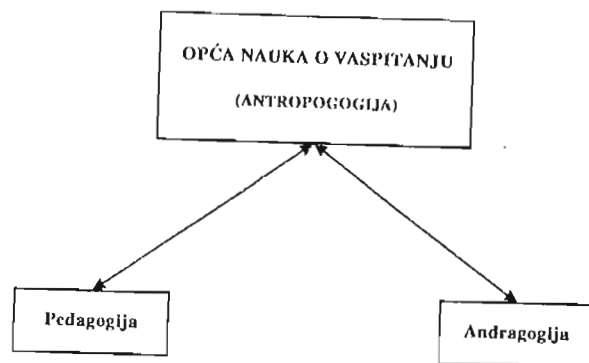
ku, ali i činjenici da je u Sjedinjenim Američkim Državama, u periodu između 1930. i 1988. godine odbranjeno oko 2.500 doktorata iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih (Deshler and Hagan, 1989).

Do kraja XX veka u svetu je razvijeno nekoliko veoma različitih koncepcija andragogije. Grubo govoreći, postoje tri osnovna gledanja na andragogiju:

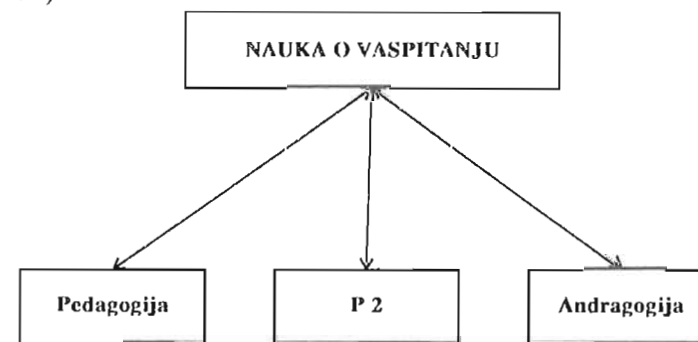
1. andragogija je pedagoška disciplina,
2. andragogija je relativno samostalna nauka u okviru opšte nauke o vaspitanju,
3. andragogija je veština, metod, teorija ili model učenja odraslih.

Referentni okvir za prvo stanovište je pedagogija kao integralna nauka o vaspitanju i obrazovanju. Oni koji zastupaju ovo gledanje smatraju da je predmet proučavanja pedagogije vaspitanje i obrazovanje u celini, te da je pedagogija sveobuhvatna nauka o vaspitanju, iz čega sledi da je andragogija samo jedna od njenih disciplina (videti: Vukasović, 1965; Pataki, 1967; Krmeta, 1974; Potkonjak, 1968; 1981). Specifičnost vaspitno-obrazovnog rada sa odraslima niko ne poriče, ali to nije kriterijum na osnovu koga se može konstituisati jedna nauka, odnosno disciplina, jer i za to područje rada važe sve opšte pedagoške zakonitosti i načela. U odnosu na naučni status andragogije, konsekvencija ovog stanovišta jeste da je andragogija primenjena nauka, odnosno, disciplina koja primenjuje opšte zakonitosti vaspitanja i obrazovanja na jedno specifično područje.

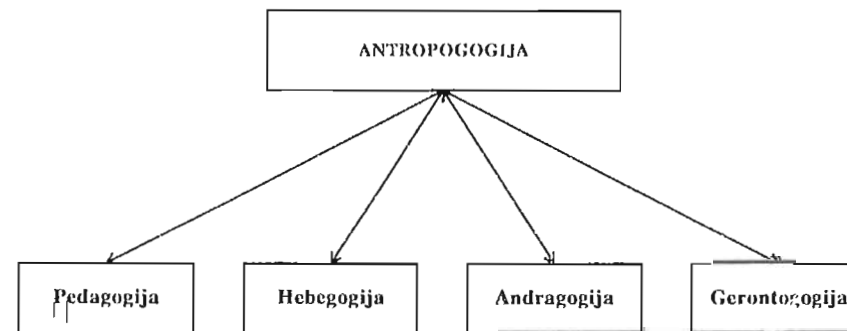
Stanovište o andragogiji kao relativno samostalnoj nauci, koje teorijsko-metodološki nije jedinstveno, u najvećoj meri su razvili autori sa prostora bivše Jugoslavije. Ovde se andragogija ne posmatra kao pedagoška disciplina, već kao relativno samostalna nauka u okviru opšte nauke o vaspitanju. Shvatanje o opštoj nauci o vaspitanju ili antropogogiji, u okviru koje postoje dve relativno samostalne, ali ne i međusobno suprotstavljene nauke, pedagogija i andragogija, među prvima je razvio Ogrizović (1963). U tom konceptu predmet pedagogije je vaspitanje i obrazovanje dece, a predmet andragogije - vaspitanje i obrazovanje odraslih.



I Samolovčev (Samolovčev, 1963; Samolovčev i Muratbegović 1979) pripada grupi autora koji andragogiju tretiraju kao relativno samostalnu nauku sa vlastitim predmetom istraživanja, metodologijom, zakonitostima i teorijskim rezultatima (Samolovčev, 1963). Po njegovom uverenju u okviru vaspitanja kao opštosti postoje tri razvojne posebnosti: dete, adolescent i odrastao čovek, pa se shodno tome u okviru opšte nauke o vaspitanju može govoriti o vaspitanju dece, vaspitanju adolescenata i vaspitanju odraslih. Konstituisanje nauke o vaspitanju dece (pedagogija) i odraslih (andragogija) je u najvećoj meri izvršeno, dok se teorijsko i disciplinarno uobličavanje nauke o vaspitanju adolescenata tek očekuje (Samolovčev i Muratbegović, 1979).

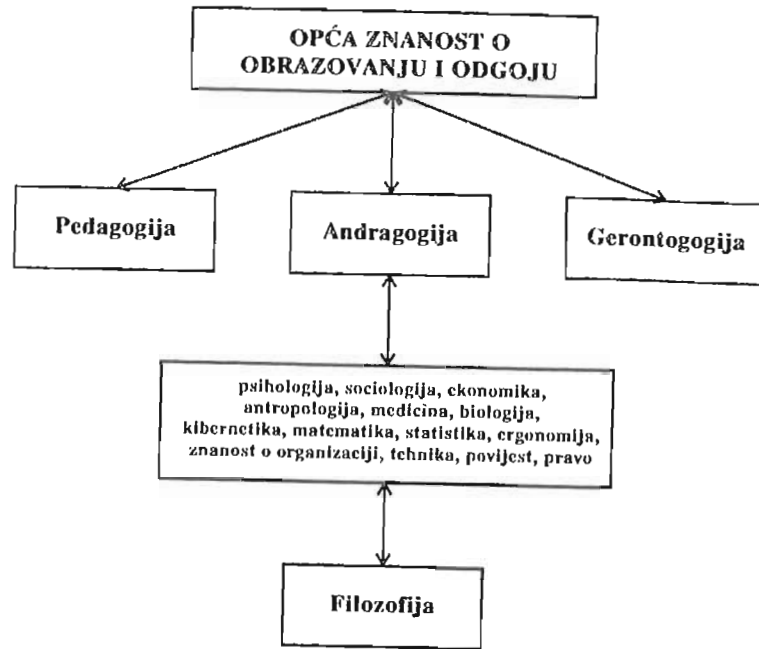


I u koncepciji koju je predložio Kujundžić (1978), andragogija predstavlja poseban subsistem u okviru opšte nauke o vaspitanju ili antropogogije. A antropogogija kao opšta teorija vaspitanja se, s obzirom na specifičnost glavnih etapa ontogeneze, deli, kao što se to vidi na sledećoj šemi, u četiri posebne antropogogijske discipline.



Slične koncepcije nauke o vaspitanju i andragogije kao njenom relativno samostalnom strukturalnom delu razvio je i Pastuhović (1987; 1999).





Jedno od najpotpunijih i najuticajnijih gledanja na andragogiju kao nauku razvio je Savićević (1968; 1991). Za Savićevića andragogija, svako, nije pedagoška disciplina, niti teorija ili tehnologija učenja, već relativno samostalna nauka koja proučava celinu obrazovanja i učenja odraslih. Kao takva, ona ima filozofske, socijalne, istorijsko-komparativne, ekonomske, organizacione i didaktičko-metodičke dimenzije. Andragogija je produkovala značajnu sumu znanja da oblikuje svoju naučnu strukturu i sistem subdiscipline koje proučavaju pojedina područja obrazovanja i učenja odraslih (Opšta andragogija, Andragoška didaktika, Istorija andragoških ideja, Komparativna andragogija, Andragogija rada, Socijalna andragogija itd). Ovaj koncept andragogije karakterističan je ne samo za prostor bivše Jugoslavije, već i za veći broj zemalja Centralne i Istočne Evrope. Andragogija, takođe, ima značajan broj sledbenika u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, kao i u nekim zemljama Južne Amerike i Afrike (videti: Touchetté, 1982; Davenport and Davenport, 1985; Savićević, 1984; 1991).

Među onima koji o andragogiji misle kao o veštini, umetnosti, metodu ili modelu učenja, najpoznatiji je američki autor Noules (Knowles, 1980; 1990). Svoje "prvo" razumevanje andragogije ovaj autor zasnovao je na dihotomiji učenja dece i učenja odraslih, odnosno, dihotomiji između pedagogije i andragogije. On definiše pedagogiju kao "umetnost i nauku poučavanja dece", a andragogiju "kao umetnost i nauku pomaganja odraslima

da uče" (Knowles, 1977, str. 36-37). Noules je vremenom menjao svoje početno razumevanje andragogije i definisao je čak i kao nauku i veštinu pomaganja ljudima da uče ili kao model učenja (videti: Savićević, 1991). Ipak, bez obzira na sve misaone transformacije, Noulesovo viđenje andragogije zasniva se na četiri ključne pretpostavke o osobenostima učenja u odraslom dobu. Te pretpostavke odnose se na činjenicu da kako individue sazrevaju:

1. njihova slika o sebi (self-concept) se razvija od slike o sebi kao zavisnom biću do slike o sebi kao samousmerenom biću;
2. akumuliraju rezervoar iskustva koje predstavlja bogat izvor za učenje;
3. spremnost za učenje sve je više determinisana razvojnim zadacima koji proizilaze iz njihovih socijalnih uloga;
4. njihova vremenska perspektiva se menja od odložene primene znanja do njegove neposredne pripreme i, shodno tome, njihova orijentacija na učenje menja se od na predmet usmerene do na učinak usmerene (Knowles, 1977; 1990).

Noules je detaljnije razradio ove četiri pretpostavke poredeći pedagogiju i andragogiju, što je prikazano na slici 1, na narednoj strani (Knowles, 1990).

Ovaj uporedni pregled, prema Noulesovom mišljenju, pokazuje da pedagoški model polazi od pretpostavke da su deca zavisna bića, čije je *iskustvo* od malog značaja za proces obrazovanja. Ona se u proces učenja i obrazovanja uključuju pod biološkim i socijalnim pritiskom da bi se kroz proces obrazovanja pripremila za život učeći određene predmete. U tradicionalnom obrazovanju, odnosno obrazovanju dece, aktivnost učenja se u potpunosti struktuirala od strane nastavnika, odnosno institucije. Nastavnik ima potpunu odgovornost u pogledu donošenja odluke o onome što će se učiti. U učenju dece uvek je reč o nastavnikom usmerenom učenju. On odlučuje koja znanja i veštine treba da budu preneti, odnosno usvojena, oblikuje celokupan sadržaj u logičke jedinice, planira sredstva i načine njegovog prenošenja. Učenicima se kaže šta će učiti, koje sadržaje će učiti, koje ciljeve treba da ispune, koje izvore da koriste i kako će njihovo postignuće ovih ciljeva biti vrednovano. U pogledu toga šta će učiti - decu, uglavnom, niko ništa ne pita. To bitno oblikuje njihovu orijentaciju prema učenju. Deca u školi "uče predmete" čiju funkciju, smisao i svrhovitost često, i uglavnom, ne razumeju.

Andragoški model počiva na pretpostavci da su odrasli relativno autonomna i samousmerena bića, čije je iskustvo osnovni izvor učenja. Odrasli ulaze u proces obrazovanja i učenja pod pritiskom razvojnih zadataka i socijalnih uloga koje im nameće život, ali i tada je odluka o učenju, uglavnom, u njihovim rukama (princip dobrovoljnosti). Znanje koji stiču ima u njihovom životu neposrednu primenu, zbog čega oni ne uče i ne žele da uče

predmete, već sadržaje koji im omogućuju da rešavaju probleme, što znači da se sam čin i proces učenja kod odraslih mora temeljiti na njihovim obrazovnim potrebama.

Hul (Houle, 1972) misli da nema suštinskih razlika između učenja dece i učenja odraslih i da sama andragogija ne daje ništa novo obrazovanju odraslih. Mezirow, međutim, kaže da je andragogija profesionalna perspektiva vaspitača odraslih koja "mora biti definisana kao organizovan i trajan napor da se pomogne odraslima da uče na način koji podiže njihove sposobnosti da funkcionišu kao samousmereni učenici" (Mezirow, 1981, pp. 137). Andragogije mora, između ostalog, nastojati da:

1. smanji učeničku zavisnost od nastavnika,
2. pomogne učenicima da shvate kako da koriste resurse učenja, posebno iskustvo drugih, a pogotovo nastavnika,
3. pomoći odraslima da definišu svoje potrebe učenja i kao neposrednu svesnost i kao kulturne i psihološke pretpostavke koje utiču na njihovu percepciju potreba (Ibidem).

I ovo, kao i Noulesovo mišljenje, ima jednu krupnu unutrašnju nedoslednost. Reč je, naime, o protivrečnosti između samousmerenosti kao ključne karakteristike odraslog doba i andragogije kao pomaganja odraslima da uče. Andragogija shvaćena kao pomaganje odraslima da uče je negacija njihove samousmerenosti, kao što je, u izvesnoj meri, i samousmerenost negacija andragogije, shvaćene kao pružanje pomoći u učenju.

Pod uticajem kritika koje je produkovala izuzetno široka rasprava o andragogiji među američkim autorima (videti: Davenport and Davenport, 1985) Noules je odstupio od svojih početnih stavova i definisao andragogiju kao teoriju i model učenja (videti: Knowles, 1984; 1990). Gledanje na andragogiju kao na teoriju učenja i obrazovanja zastupa Mezirow (1981) ali i mnogi drugi američki autori. Tako Meriamova razmatra pojam andragogije u poglavlju posvećenom vodećim teorijama učenja. "Najpoznatija 'teorija' učenja odraslih je andragogija. Ona počiva na četiri pretpostavke koje predstavljaju karakteristike odraslih učenika... Ova je teorija podarila obrazovanju odraslih 'znak identiteta' koji je razlikuje od drugih oblasti obrazovanja" (Merriam, 1989, p. 189).

Nesaglasnost koja postoji oko statusa andragogije dodatno komplikuje i praksa da se u engleskom govornom području termin andragogija često koristi kao sinonim za obrazovanje odraslih, odnosno kontinuirano obrazovanje. Na tu činjenicu ukazuje Savićević (1991) i s pravom je kritikuje. Analize koje daje Klod Tušete, profesor andragogije na univerzitetu u Montrealu, takođe, pokazuju da se termin andragogija često koristi kao sinonim za obrazovanje odraslih. Dok se, na primer, u materijalima UNESCO-a sa Četvrte konferencije o obrazovanju odraslih, održane u Parizu, 1985. godine, na francuskom jeziku koristi termin "andragogija" u najširem smislu, u engleskoj verziji materijala koristi se termin "kontinuirano obrazovanje" (Touchetté, 1982).

**Komparacija pretpostavki i obeležja pedagogije i andragogije**



Pretpostavke	Pedagogija	Andragogija
<b>Slika o sebi</b>	zavisnost	samousmerenost
<b>Iskustvo</b>	malo vredno	učenici su bogat izvor za učenje
<b>Gotovost</b>	biološki razvoj i socijalni pritisak	razvojni zadaci, socijalne uloge
<b>Vremenska perspektiva</b>	odložena primena	neposredna primena
<b>Orijentacija u učenju</b>	usmerenost na predmet	usmerenost na problem

Obeležja	Pedagogija	Andragogija
<b>Klima</b>	autoritativna formalna kompetitivna	uzajamnost uvažavanje saradnja ležernost
<b>Planiranje</b>	od strane nastavnika	mehanizmi za uzajamno planiranje
<b>Dijagnoza potreba</b>	od strane nastavnika	uzajamna samodijagnoza
<b>Formulacija ciljeva</b>	od strane nastavnika logika predmeta	uzajamno pregovaranje redosled prema sklonosti
<b>Oblik</b>	sadržajne jedinice	problemske jedinice
<b>Aktivnosti</b>	tehnike prenošenja	eksperimentalne tehnike (istraživanje)
<b>Evaluacija</b>	od strane nastavnika	uzajamna redijagnoza potreba uzajamno merenje programskih rezultata

Noulesovo razumevanje razlika između učenja dece i učenja odraslih i andragogije u celini, naišlo je na podršku (McKenzie, 1977; Allman 1983; Mezirow, 1981), ali i na osporavanje i kritiku (Houle, 1972; Carlson, 1979; Brookfield, 1986; Martin, 1986; Tennant, 1988; Savićević, 1991). Tako,

Prema njegovom istraživanju, na univerzitetima u Italiji, Švedskoj, Poljskoj, Jugoslaviji, Kvebeku, Dominikanskoj Republici, Tanzaniji i Indiji, kao i u Venecueli, Peruu, Nemačkoj, Holandiji, koncept andragogije prihvaća se u najširem značenju. Na ovim univerzitetima termin "andragogija" obuhvata sve dimenzije fenomena obrazovanja odraslih i ne može biti sveden na metodologiju ili izvestan pristup. Ovo, šire razumevanje andragogije, izvedeno je, kako kaže Tušete, iz Nemačke i Jugoslovenske konceptualizacije andragogije.

Razmatrajući razumevanje andragogije kao teorije obrazovanja i učenja, Krosova (Cross, 1981) kaže: "Da li andragogija može poslužiti kao osnova za jedinstvenu teoriju obrazovanja odraslih, ostaje da se vidi. U svakom slučaju, ona identifikuje neke karakteristike odraslih koje zaslužuju pažnju. Ona je bila daleko uspešnija nego većina drugih teorija u pridobijanju pažnje praktičara, i delimično uspešna u podsticanju rasprava; međutim, nije bila posebno uspešna u podsticanju istraživanja koja testiraju pretpostavke. Ono što je najvažnije, međutim, jeste činjenica da je andragogija unapredila svest o potrebi za odgovorima na tri ključna pitanja:

- (1) Da li je korisno razlikovati potrebe učenja odraslih od potreba učenja dece? Ako jeste, da li govorimo o dihotomnim ili o kontinuiranim razlikama? Ili o jednim i drugima?
- (2) Šta mi stvarno tražimo: Teorije učenja? Teorije nastave? Oboje?
- (3) Da li imamo ili možemo razviti početni okvir koji sledeće generacije naučnika mogu izgrađivati? Da li andragogija vodi do pitanja vrednih istraživanja koja će unaprediti znanje u obrazovanju odraslih?" (Isto, p. 227).

Moguće je da su različita gledanja na naučni status andragogije, kao što ističe Mekenzi (McKenzie, 1977), posledica, pre svega, različitih filozofskih orijentacija različitih autora. Oni koji insistiraju na integralnom pristupu obrazovanju, svoje stanovište zasnivaju na pretpostavci da su odrasli i deca suštinski isti, pošto su deo iste ljudske prirode i da je i obrazovanje za njih, u suštini, isto, iz čega sledi da su razlike između pedagogije i andragogije samo "igra reči" i da je andragogija tek žargon u leksici vaspitača. Oni koji insistiraju na raznolikom gledanju na svet, polaze od fenomenološkog stava da su odrasli i deca suštinski različiti i da je za suštinski različite i obrazovanje suštinski različito. Iz toga sledi da andragogija izražava značajan doprinos filozofskoj raspravi o obrazovanju odraslih.

Filozofske razlike, svakako, produkuju značajan deo razlika u poimanju andragogije, ali one nisu jedino relevantne za (raz)rešenje njene konačne sudbine. Preciziranje naučnog statusa andragogije nije i ne može biti samo posledica različitih polaznih pozicija u gledanju na svet i ljudsku prirodu, i shodno tome stvar konvencije, već isključivo ozbiljnih teorijskih i em-

pirijskih istraživanja fenomena obrazovanja i učenja odraslih u svim njegovim dimenzijama. Pitanje naučnog statusa andragogije je, u suštini, pitanje kompleksnosti i osobenosti njenog predmeta i područja proučavanja i sume teorijskog i empirijskog znanja koja je o njemu produkovana. Od svoje pojave do danas, andragogija je produkovala značajnu količinu teorijskog i empirijskog znanja o predmetu vlastitog istraživanja, koje je legitimise kao autentičnu i relativno autonomnu nauku. Isto tako, kompleksnost, višeslojnost i višeznačnost istraživačkog predmeta i područja andragogije, o čemu najbolje svedoči njena razgranata naučna struktura, ne dozvoljava da ona bude svedena na metod, model, teoriju učenja ili pedagošku disciplinu, odnosno, primenu opštih pedagoških načela na područje obrazovanja odraslih. Reč je, dakle, o fenomenu koji se u konceptualno-teorijskom smislu ne može "pokriti" jednom primenjenom ("pedagoškom") disciplinom, jednom teorijom, jednim modelom učenja. Naučna autentičnost i autonomnost andragogije proizilaze iz autentičnosti, relativne autonomnosti i strukturalne kompleksnosti njenog predmeta proučavanja, a to su obrazovanje i učenje odraslih u svim njihovim dimenzijama - antropološkim, filozofskim, socijalnim, psihološkim, ekonomskim, organizacionim i didaktičko-metodičkim.

### 3.2. Andragogija i njene discipline

Iako je razvoj prakse i teorije obrazovanja odraslih omogućio konstituisanje andragogije kao samostalne naučne discipline, još nisu raščišćene sve dileme oko njenog naziva i predmeta proučavanja. Tako se, u savremenoj literaturi iz oblasti vaspitanja i obrazovanja, pored naziva "andragogija", koriste i termini "pedagogija odraslih", "adultna pedagogija", "teorija obrazovanja odraslih" i sl. Termin "andragogija" najčešće se koristi kod nas, ali i u drugim evropskim zemljama - Nemačkoj, Poljskoj, Holandiji i dr. Naziv "andragogija" sve se više upotrebljava i u izvorima na engleskom jeziku, naročito u Sjedinjenim Američkim Državama, dok se u Rusiji, u najnovije vreme, koristi ravnopravno sa terminom "pedagogika odraslih". Takav razvoj karakterističan je i za novije francuske izvore iz oblasti obrazovanja (enciklopedije i rečnike), u kojima se koristi termin "pedagogija odraslih", kao naziv za pedagošku disciplinu ravnopravnu profesionalnoj, vojnoj i drugim pedagoškim disciplinama (Arénilla et al., 2000), ali i izraz "andragogija", kao naziv za naučnu disciplinu u okviru porodice nauka o vaspitanju, "čiji je predmet obrazovanje odraslih" (Legendre, 1993, p. 54). Termin "pedagogija odraslih" koristi se u našoj pedagoškoj literaturi, kao i u ruskoj. Taj naziv je, u osnovi, protivurečan, kao i termin "adultna pedagogija", jer se prva reč odnosi na dete, a druga na odraslu osobu. Ni termin "teorija obrazovanja odraslih" nije bez manjkavosti, jer prevashodno obuhvata didaktičku stranu obrazovno-vaspitanog rada sa odraslima, ali ne izražava, u do-

voljnoj meri, njegove ostale strane i sadržaje. To, ustvari, pokazuje da naziv "andragogija" i u terminološkom pogledu izražava suštinu naučne discipline koja proučava obrazovanje i vaspitanje odraslih.

Iako za najveći broj teoretičara obrazovanja odraslih nije sporno postojanje andragogije kao samostalne naučne discipline, ne postoji potpuna saglasnost u pogledu njenog definisanja. Tako, poznati američki andragog Noules određuje andragogiju "kao veštinu i nauku pomaganja odraslima da uče u kontrastu sa pedagogijom, kao veštinom i naukom o nastavi za decu" (Knowles, 1980, p. 43). Takav pristup predmetu andragogije prilično je ograničen, jer obuhvata samo problematiku nastave za odrasle, koja je deo obrazovno-vaspitanog rada sa odraslima. Zanimljivo je da takvo tumačenje predmeta andragogije nije usamljeno u savremenoj pedagoško-andragoškoj literaturi, jer se, na primer, i u francuskoj profesionalnoj literaturi andragogija određuje kao "nauka koja proučava sve aspekte teorije i prakse nastave prilagođene odraslima" (Legendre, 1993, p. 54). I pojedini ruski autori, takođe, svode andragogiju, "kao deo pedagogije", na proučavanje "specifičnih zakonitosti usvajanja znanja i umenja odraslih subjekata nastavne delatnosti", ističući da je ova naučna disciplina "deo teorije nastave" (Onuškin i Ogarev, 1995), odnosno, "deo didaktike, koji otkriva i razvija principe nastave za odrasle" (Kodžaspirova i Kodžaspirov, 2000). To nisu najrasprostranjenija shvatanja predmeta andragogije u izvorima na ruskom jeziku, jer su češće interpretacije u kojima njen predmet obuhvata "teorijske i praktične probleme obrazovanja, nastave i vaspitanja odraslih", odnosno "vaspitanja, nastave, obrazovanja i samoobrazovanja odraslih ljudi" (Davidov, 1993, str. 36; 1999, str. 64).

Očigledno je da savremeni autori različito pristupaju određenju predmeta andragogije. Na izvesne razlike u pristupu predmetu andragogije ukazuje i "Međunarodna enciklopedija obrazovanja odraslih i treninga" (Tuijnman, 1996). U njoj se pominju tri karakteristična shvatanja "termina andragogija":

- 1) prvo, po kome je andragogija "reč" za obrazovanje odraslih, za razliku od pedagogije kao "reči" za vaspitanje dece;
- 2) drugo, iz koga proizilazi da se andragogija bavi nastavom za odrasle, "koja je suštinski različita od nastave za decu" i
- 3) treće stanovište, koje podrazumeva da "andragogija ne obuhvata samo obrazovanje odraslih, nego i socijalni rad, personalni menadžment i komunalnu organizaciju" (Van Gent, u: Isto, 1996, p. 114).

Prva dva stanovišta prethodno su delimično analizirana i, uglavnom uz izvesne kritičke opservacije, pojašnjena. Treće shvatanje je u našoj andragoškoj literaturi najšire predstavio i kritički obrazložio Savićević (1991). Njegova je osnovna ideja da je tako koncipirani predmet andragogije veoma

rastegljiv, odnosno, da obuhvata "različita područja društvene aktivnosti". Ali, on je dobro uočio i nova strujanja u okviru uticajne holandske škole andragoškog mišljenja, koja andragogiju usmeravaju u njen prirodni prostor - obrazovanje i učenje odraslih. Takav razvoj, koji B. Van Gent povezuje sa profesionalizacijom obrazovanja odraslih, po njegovom mišljenju "nije bez komplikacija", jer termin "obrazovanje odraslih" pokriva širok spektar oblasti, kao što su: personalni razvoj, formalno obrazovanje i profesionalni trening. Stoga, B. Van Gent smatra da termin "andragogija" ima budućnost samo u formi generičkog izraza za obrazovanje odraslih i kao "dodatak pedagogiji" (Van Gent, 1996), što protivureći savremenim tumačenjima odnosa andragogije i pedagogije kao ravnopravnih naučnih disciplina u okviru porodice nauka o vaspitanju. Ovo utoliko pre, što B. Van Gent tačno zapaža da je "podela rada" između pedagogije i andragogije prvenstveno povezana sa različitim prirodom dece i odraslih i njihovim bitno različitim društvenim pozicijama i ulogama.

Predmet andragogije je proučavanje obrazovanja i učenja odraslih. Svrstavanje učenja u predmet andragogije nije slučajno. Savremeni autori nalaze u učenju centralni pojam andragoške nauke, koji je od velikog značaja za razumevanje suštine i smisla obrazovanja odraslih, utoliko pre što je učenje u osnovi svakog obrazovanja.

Više naših autora bavilo se različitim aspektima diferencijacije obimnog područja andragogije primenjujući, pritom, opštije kriterijume - opštost i posebnost (Samolovčev i Muratbegović, 1979), složenost sadržaja i vremensku udaljenost (Filipović, 1995) ili konkretniji i prepoznatljiviji kriterijum - "akumuliranu sumu naučnih znanja" (Savićević 1991). Naše je mišljenje da su razvijena praksa i teorija obrazovanja odraslih omogućile konstituisanje andragogije kao samostalne naučne discipline i pojavu posebnih disciplina u naučnom sistemu andragogije. U takvom razumevanju predmetne diferencijacije andragogije, njen naučni sistem čine sledeće discipline:

1. *Opšta andragogija*, koja tumači smisao, funkciju i ciljeve obrazovanja odraslih, problematiku formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja odraslih, koncepciju obrazovnih potreba, prirodu učešća odraslih u aktivnostima obrazovanja i učenja, i dr.;
2. *Andragoška didaktika*, koja proučava zakonitosti nastave za odrasle, sisteme nastave, sadržaj nastave, organizacione oblike i metode obrazovanja odraslih, organizaciju ispita u nastavi i dr.;
3. *Istorija andragogije* (opšta i nacionalna), koja se bavi obrazovanjem i vaspitanjem odraslih u prošlosti;
4. *Komparativna andragogija*, koja prvenstveno uporedno analizira sisteme obrazovanja odraslih u svetu sa namerom da utvrdi sličnosti i razlike među njima, ali je otvorena i za proučavanje drugih kategorijalnih andragoških pojava i problema u svetskim relacijama;

5. *Socijalna andragogija*, koja proučava obrazovanje i vaspitanje odraslih smeštenih u socijalne ustanove i ustanove zdravstvene zaštite;
6. *Andragogija rada*, koja izučava obrazovanje i učenje odraslih sa staništa rada i radne sredine, kao i organizaciju i izvođenje nastave u institucijama obrazovanja i vaspitanja, koje su u funkciji pripremanja odraslih za raznovrsne poslove i radne zadatke i sl.;
7. *Vojna andragogija*, koja proučava zakonitosti obrazovanja i vaspitanja u uslovima armijskog života i rada, specifičnosti oblika, metoda i organizacije obrazovno-vaspitanog rada u armiji, i dr.;
8. *Penološka andragogija*, koja sadrži teorijske osnove i razradu prakse prevaspitavanja, vaspitanja i obrazovanja odraslih smeštenih u popravne ustanove;
9. *Porodična andragogija*, koja proučava problem obrazovanja i vaspitanja odraslih za život u porodici;
10. *Andragogija slobodnog vremena*, koja istražuje specifičnosti obrazovanja i vaspitanja odraslih u slobodnom vremenu i za slobodno vreme;
11. *Andragogija medija*, koja utvrđuje potrebe i mogućnosti obrazovanja i vaspitanja odraslih pomoću sredstava moderne komunikacije i izražavanja;
12. *Metodologija andragoških istraživanja*, koja se bavi proučavanjem metoda i tehnika andragoškog istraživanja i njihovom primenom u istraživanju pojedinih andragoških problema;
13. *Andragogija trećeg doba*, koja analizira obrazovanje i vaspitanje starih osoba, kako bi sretnije i sadržajnije proživeli starost;
14. *Posebne metodike*, koje se konstituišu na osnovu područja obrazovanja odraslih (metodika osnovnog obrazovanja odraslih i dr.); i
15. *Futurološka andragogija*, koja se bavi budućnošću obrazovanja odraslih, što u uslovima ubrzanih demografskih, socijalnih i naučno-tehnoloških promena ima poseban značaj.

Prikazani sistem andragoških disciplina, u osnovi je izrazio najvažnije grane andragogije na današnjem stepenu razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih. S obzirom na dinamičnost prakse i teorije obrazovanja odraslih i intenzivna andragoška istraživanja u svetu i kod nas, realno je očekivati pojavu novih andragoških disciplina, koje će obuhvatiti i analizirati do sada nedovoljno proučene fenomene obrazovanja odraslih.

### 3.3. Andragogija i druge nauke

Iako je u osnovi svake nauke da definiše svoje područje i iznese "na videlo činjenice da bi se utvrdili njeni zakoni" (Mialaret, 1989, str. 108), složenost andragoških pojava i procesa upućuje andragogiju, kao i njoj srodne nauke, na pažljivo promišljanje i istraživanje obrazovno-vaspitanog pro-

cesa. Ovo, naročito, zbog toga što danas postoji mnogo složenija analiza obrazovno-vaspitanih situacija koja "... uzima u obzir sve njihove komponente. Otuda nužno proizlazi višedisciplinarni pristup, iako i tu postoji opasnost da se neka činjenica upozna bez nekih svojih sastojnica" (Ibidem). Višedisciplinarni pristup u istraživanju andragoških fenomena ne dovodi u pitanje autonomnost andragogije kao nauke, već omogućuje da se složena problematika obrazovanja i vaspitanja odraslih sagleda i iz drugih aspekata - antropološkog, sociološkog, pedagoškog, psihološkog, ekonomskog i sl. Na toj osnovi valja razumeti potrebu da se, makar u najsazetijem obliku, razmotri odnos andragogije i drugih nauka.

U svojim proučavanjima obrazovanja i vaspitanja odraslih, andragogija se manje ili više oslanja na antropologiju, sociologiju, pedagogiju, psihologiju, ekonomiju, fiziologiju, ali i druge nauke - istoriju, filozofiju, demografiju, kibernetiku, matematiku itd. Takva orijentacija pomoći će andragogiji da upotpuni svoja teorijska promišljanja obrazovanja i vaspitanja odraslih, obezbedi još viši naučni nivo i samostalnost u istraživanju andragoških fenomena. Pri tome, neophodno je istaći da je andragogija sintetizovala priličnu sumu naučnih znanja koja, s pravom i sa razlogom, može ponuditi drugim, posebno srodnim naukama, kako bi one celovitije i produbljenije pristupile izučavanju složenih pedagoško-psiholoških, socioloških, ekonomskih, demografskih i drugih problema i pojava.

U svojim analizama obrazovanja i vaspitanja odraslih, andragogija se, prirodno, oslanja na antropologiju i njena istraživanja. S obzirom na to da je antropologija u najširem smislu reči nauka o čoveku, svaka nauka koja pretenduje da se bavi "najljudskijom delatnošću čoveka", tj. obrazovanjem i vaspitanjem, upućena je na njena saznanja i rezultate istraživanja. Za andragogiju su naročito važni rezultati istraživanja pedagoške antropologije, koja istražuje stvarna zbivanja u sistemima formalnog obrazovanja mladih i odraslih, primenjujući metodu opservacije kad god je to moguće, proučavajući obrazovanje u društvenom okviru i uključujući stavove ispitanika "u interpretaciju podataka" (Ogbu, 1989, str. 36). Sve to je u funkciji potpunijeg rešavanja izvesnih problema u oblasti obrazovanja odraslih, pre svega povećanih zahteva za multikulturalnim i bikulturalnim obrazovanjem u savremenom svetu, ali i doprinos boljoj organizaciji i funkcionisanju sistema obrazovanja odraslih.

Misao G. Mialarea (Mialaret, 1989) da ni jedan veliki sociolog nije zanemarivao vaspitanje i obrazovanje slikovito ilustruje povezanost andragogije i sociologije. Isto su tako tačna i tumačenja da sociologija kao nauka o društvu, o procesima funkcionisanja i razvitka društva i interakciji društvenih činilaca i pojava neizbežno zahvata i oblast obrazovanja i vaspitanja, odnosno nauka koje se tom oblašću bave. U tome i jeste suština veze andragogije i sociologije, a posebno andragogije i sociologije obrazovanja koja

razmatra brojne probleme od značaja za obrazovanje odraslih: mesto i funkciju školskih institucija u društvu, odnose škole i "globalnog društva", uključujući "proučavanje organizacije ili sistema koji se, u cjelini, brine za školu", odnose između nastavnika i odraslih učenika, "efikasnost različitih nastavnih stilova" i sl. (videti: Mialaret, 1989; Abercrombie, Hill and Turner, 1994).

Bez obzira na to da li je andragogija "velikim dijelom i proizašla iz pedagogije", ili je "proizašla iz sukoba sa pedagogijom" (Samolovčev, 1979; Savićević, 1991) nesporna je njihova povezanost i upućenost jedne na drugu. Jer, obe ove nauke imaju isti cilj: obrazovanje i vaspitanje, što podrazumeva njihovo jedinstvo, bez obzira na izvesnu raznovrsnost. Stoga pojedini autori andragogiju i pedagogiju ne shvataju kao suprotstavljene nauke, nego kao "dva kraja jednog spektruma" (Knowles, 1980). Razloga za takvo poimanje problema ima više, a osnovni nalazimo u tome što su andragoške i pedagoške pojave međusobno tesno isprepletane i u teoriji i u praksi, uz napomenu da pedagogiju prvenstveno zanima problematika formalnog obrazovanja, odnosno namernog obrazovanja i vaspitanja mladih, dok andragogiju, osim formalnog obrazovanja odraslih veoma, i u još većoj meri, interesuju sistemi neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja odraslih.

Andragogija je najtešnje povezana sa psihologijom, kao naukom o psihičkom razvitku čoveka. Psihologija, odnosno jedan broj njenih naučnih disciplina, kao što su razvojna psihologija, pedagoška psihologija i socijalna psihologija omogućuju andragogiji da bolje i svestranije utvrdi zakonitosti obrazovanja i učenja odraslih. Bez poznavanja rezultata istraživanja ovih naučnih disciplina nije moguće celovito sagledati suštinu obrazovno-vaspitanog rada sa odraslima, organizaciju nastave i učenja, osobenosti i različite stilove učenja, motivacionu osnovu obrazovanja odraslih i mnoga druga značajna pitanja i probleme.

Ekonomske nauke, a posebno ekonomika obrazovanja, od priličnog su značaja za andragogiju. U osnovi ove povezanosti je empirijski potvrđeno saznanje da obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih, u priličnoj meri doprinosi "rastu nacionalnog dohotka poboljšavajući veštine i produktivne kapacitete radne snage" (Psacharopoulos and Woodhall, 1986). Iako su rezultati ovih istraživanja u svetskoj ekonomskoj literaturi i prihvatani i osporavani, danas preovladava shvatanje da je obrazovanje odraslih značajna i korisna investicija, što za posledicu treba da ima još veću povezanost sistema obrazovanja i vaspitanja odraslih sa ekonomskim faktorima i okruženjem.

Na povezanost andragogije i fiziologije ukazuje saznanje da učenik, "bilo koje životne dobi bio, prvenstveno je živo biće i funkcionisanje njego-

va organizma nužno ima posledice na funkcionisanje njegovog psihičkog života i u njegovom društvenom ponašanju" (Mialaret, 1989, str. 86). Stoga, fiziologija pomaže andragogiji da bolje razume funkcionisanje senzornih organa odraslih (vid i sluh), probleme zamora i veliki broj drugih fizioloških činilaca.

I druge nauke, kao što su istorija, filozofija, demografija, kibernetika, matematika i sl. mogu doprineti da se sveobuhvatnije razume i osmisli obrazovno-vaspitan rad sa odraslim učenicima, pa stoga i rezultati njihovih istraživanja mogu biti u funkciji unapređivanja ove korisne i važne društvene delatnosti.

## 4. PSIHOLOŠKA ZASNOVANOST OBRAZOVANJA I UČENJA ODRASLIH

Odrastao čovek u procesu obrazovanja i učenja predstavlja bitno drugačiji kvalitet u odnosu na dete, kako zbog svog životnog i radnog iskustva, tako i zbog svog socijalnog statusa, ali i obrazovnog nivoa i psihofizičkih osobina. S obzirom na to, neizostavno se nameće problem sagledavanja psiholoških osnova obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima, što je u funkciji boljeg i sveobuhvatnijeg razumevanja i osmišljavanja tog procesa. U sklopu brojnih problema psihološkog karaktera, značajnih iz aspekta obrazovanja odraslih, razmotrićemo nekoliko, po našem mišljenju posebno vrednih pažnje: ko se može smatrati odraslom osobom, odrastao čovek u obrazovno-vaspitnom procesu, osobenosti saznanjog razvoja odraslih i mogućnosti i granice učenja odraslih.

### 4.1. Pojam odraslosti

U savremenoj psihološkoj i andragoškoj literaturi ima dosta neslaganja u vezi sa definisanjem pojma odraslosti. Stoga, pojedini psiholozi (Krauss-Whitbourne, 2001) ističu da je bazični termin "odrastao" jedna od najtežih reči za definisanje. Kraus-Vitburn, takođe, uočava da je "... ovaj termin sinonim reči 'zrelost'. Mi pretpostavljamo da je osoba koja je postala odrasla postigla određen stepen zrelosti u razvoju" (Isto, p. 56). Još neki poznati psiholozi izjednačavaju pojam odraslosti sa zrelošću (Perlmutter and Hall, 1992; Reber, 1995; Stepanova, 2000; Kraig, 2002), uz značajnu napomenu da ljudi ulazeći u odraslo doba posle fizičke zrelosti nastavljaju da se menjaju, tako da je teško govoriti o odraslosti kao o jednom stepenu u životu. U stvari, i odraslost i zrelost mogu, odnosno, moraju biti shvaćene razvojno, pa možemo govoriti o ranoj odraslosti od osamnaeste do tridesete godine, srednjoj odraslosti od tridesete do pedesete godine, kasnoj odraslosti od pedesete do šezdeset i pete godine, starosti od šezdeset pete do osamdesete godine i kasnoj starosti posle osamdesete godine (Perlmutter and Hall, 1992) ili, kada je reč o zrelosti, "o zrelosti deteta, adolescenta i odraslog" (Hrnjica, 1992, str. 40). No, i pored toga, ne izostaju nastojanja psihologa da ponekad i normativno odrede odraslost, odnosno zrelost, jer je to nešto lakše, pošto je osnovni kriterijum za takvo određenje završavanje srednje škole, odnosno napunjenih osamnaest godina života (Perlmutter and Hall, 1992; Krauss-Whitbourne, 2001). Ali Krajg (Kraig, 2002), s pravom zapaža da je hronološki uzrast odraslog čoveka sam po sebi nedovoljan za definisanje odraslosti, pa pozivajući se na Birena i Kanninghamovu predlaže neophodnost razmatranja "biološkog, socijalnog i psihološkog uzrasta indi-

vidue, kao tri odvojena i nezavisna pojma" (Isto, str. 651). On, takođe, smatra da objedinjavanje faktora biološkog, socijalnog i psihološkog uzrasta u osnovi dovodi do pojma zrelosti.

Američki psiholog Reber (Reber, 1995) naglašava da zrelost specifikuje vrstu postignutog rasta individue. On pominje nekoliko vrsta zrelosti, kao što su intelektualna zrelost, emocionalna zrelost i seksualna zrelost, koja se za razliku od prve dve i drugih vrsta zrelosti može "razložno i dobro definisati" (Isto, p. 439). Za razliku od Rebera, naš psiholog Hrnjica (Hrnjica, 1992) ukazuje na nekoliko aspekata zrelosti - fizički, intelektualni, emocionalni, socijalni, psihoseksualni i moralni, koji su "... neodvojivi od celine. Ako se u pojedinim delima neki od aspekata zrelosti posmatra odvojeno, utisak je da je to prvenstveno posledica praktičnih potreba" (Isto, str. 94). Na takav zaključak navode i analize drugih psihologa (Perlmutter and Hall, 1992), koji koriste termine "oznake zrelosti" - biološka, psihološka i socijalna, koje se razlikuju od jednog društva do drugog, ali je, ipak, "biološke oznake zrelosti najlakše meriti" (Isto, p. 5).

Andragozi, kao i psiholozi, pristupaju tumačenju pojma odraslosti, odnosno zrelosti, veoma pažljivo. Tako, Savićević primećuje da odgovori na pitanje šta je odraslost, mogu biti različiti i asocirati na "radnu funkciju, materijalnu samostalnost, moralnu samodeterminaciju, za razvoj etičkih osećanja, za pravni položaj itd" (Savićević, 2002, str. 27). Takvo poimanje odraslosti karakteristično je i za Titmusa (Titmus, 1996), koji zapaža da je razlikovanje deteta, odraslog i adolescenta prvenstveno povezano sa zarađivanjem za život, bračnim ili seksualnim partnerstvom, roditeljstvom i drugim socijalnim ulogama i aktivnostima, a mnogo manje sa godinama, koje su, analizirajući problem iz aspekta obrazovanja odraslih, najčešće u širim relacijama sa odraslim dobom. I neke druge andragoge reč "odrastao" asocira koliko na biološku zrelost, toliko, i još više, na socijalnu i psihološku zrelost, shvaćene kroz rasuđivanje, autonomiju, odgovornost i preuzimanje životnih uloga od strane odraslih (Darkenwald and Merriam, 1982, p. 8), dok Noules (Knowles, 1980) pojam odraslosti isključivo predstavlja u okvirima socijalne i psihološke zrelosti.

Poznati ruski psiholog i andragog Stepanova (Stepanova, 2000) napominje da odraslost (zrelost) odlikuju visoki pokazatelji razvitka čoveka kao ličnosti i subjekta delatnosti. Ona smatra da je odraslost povezana sa različitim programima razvitka - biološkim, umnim, građanskim (socijalnim) i radnim, dodajući da se zrelost čoveka kao individue, ličnosti i subjekta delatnosti ne poklapaju. To, još tačnije izrečeno, znači da se umna, građanska i radna zrelost mogu dogoditi u "raznovremenim" periodima čovekovog životnog puta, što potvrđuje da Stepanova zastupa razvojnu koncepciju zrelosti, odnosno odraslosti. Među ruskim savremenim andragozima (Onuškin i Ogarev, 1995) prilično je rasprostranjeno shvatanje da je odras-

lost neophodno dovesti u vezu ne samo sa biološkom, psihološkom i socijalnom zrelošću, nego i sa profesionalnom zrelošću, naročito zbog toga što ona sadrži u sebi sve tri prethodne, pa se s pravom može označiti "kao integralni kriterijum odraslosti" (Isto, str. 4).

Sintezom teorijskih stavova o problemu odraslosti zaključujemo da taj fenomen, pored hronološkog uzrasta (godina) suštinski opredeljuju:

1. *Psihofiziološka zrelost* koja znači zrelost čovekova organizma i njegovih funkcija;
2. *Psihološka zrelost* koja podrazumeva optimalno funkcionisanje motorike i psihomotorike, sposobnost za kontrolu emocija i usaglašenost emocija sa situacijama u kojima se one ispoljavaju, sposobnost sistematskog učenja i efikasnog korišćenja svojih znanja i sposobnosti, psihološku bliskost sa drugim ljudima i sposobnost da se izbegnu i prevladaju moguće i stvarne konfliktne situacije na poslu, u porodici i životu uopšte i sl.;
3. *Socijalna zrelost* koja se prvenstveno odnosi na sposobnost odrasle osobe da uskladi svoje potrebe i postupke sa potrebama i postupcima drugih ljudi. To je suštinsko obeležje socijalne zrelosti koje se može iskazati u porodici, na poslu, kao i u širim socijalnim zajednicama. Pri tome, veoma je važno preuzimanje odgovornosti za svoje zahteve i postupke, što, takođe, svedoči o socijalnoj zrelosti jedne osobe. Ne treba zanemariti ni aktivno učešće odraslog u radu užih i širih socijalnih grupa i zajednica, kao jednu od odlika njegove socijalne zrelosti;
4. *Profesionalna zrelost* koju shvatamo kao sposobnost odraslog da kvalifikovano obavlja svoj posao i samostalno zarađuje za život, kako bi obezbedio svoju sopstvenu egzistenciju, ali i izdržavanje svojih članova porodice.

Odrastao čovek je, dakle, osoba koju pored hronološkog uzrasta i završenog procesa biološkog rasta posebno odlikuje veći ili manji stepen psihološke, socijalne i profesionalne zrelosti.

#### 4.2. Odrastao čovek u procesu obrazovanja i učenja

U našoj andragoškoj literaturi koristili su se različiti nazivi za osobu koja pohađa oblike i programe obrazovno-vaspitnog rada za odrasle. Najčešće su upotrebljavani termini "odrastao polaznik" ili "odrastao učesnik", ili još jednostavnije, "polaznik", odnosno "učesnik", dok se termin "odrastao učenik" veoma retko koristio. Za razliku od takve prakse, u andragoškoj literaturi na engleskom jeziku, a u poslednje vreme i na ruskom jeziku naziv "odrastao učenik" ima mnogo širu upotrebu. Razlog za takav zaokret i kod nas, od velikog je značaja, utoliko pre što je taj problem samo na prvi pogled terminološke prirode, dok, u suštini, izražava novu tendenciju u obrazovanju odraslih. Drugačije rečeno, brojni pojedinci danas ne "polaze" nikakve oblike obrazovanja, već prosto kod kuće ili na radnom



mestu uče. Učenje odraslih "u dosta slučajeva je nepredvidivo, teško se može dugoročno programirati, pojedinac sam određuje tempo napredovanja, a često i sam procenjuje kvalitet naučenog" (Savićević, 2000, str. 340). To je posebno karakteristično za oblike neformalnog, informalnog i samousmeravanog učenja pomoću kojih svoje obrazovne potrebe zadovoljava sve veći broj odraslih učenika. U takvom razvoju nije teško naći racionalno opravdanje za napuštanje zastarelih i prevaziđenih termina "polaznik" i "učesnik" i prihvatanje naziva "odrasao učenik", koji iskazuje novu realnost u obrazovanju odraslih i afirmiše učenje kao jedan od kategorijalnih andragoških pojmova. U tom smislu, pod odraslim učenikom podrazumevamo socijalno-psihološki i profesionalno manje-više zrelu osobu koja uči i obrazuje se radi sticanja ili usavršavanja i obogaćivanja znanja, veština, stavova i vrednosti.

Takvo određenje znači da je odrasli učenik osoba koja uči i obrazuje se kako u oblicima i programima formalnog obrazovanja odraslih, tako i još više, u raznovrsnim programima i oblicima neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja. Osim toga, andragozi (Stephens and Roderick, 1971) uočavaju specifičnu i kvalitativno različitu poziciju odraslog učenika u obrazovno-vaspitnom procesu, odnosno "... razlike između nastave za decu i nastave za odrasle. Najočividnija od ovih razlika je zrelost odraslog. Ovaj faktor sam doprinosi većoj vrednosti nastave za odrasle. Sa odraslima je lakše utvrditi obim pomoći koji im je potreban u postizanju njihovih ciljeva, bez obzira na to da li je reč o profesionalnom ili drugim oblicima obrazovanja" (Isto, p. 13). Na taj faktor, ali i još neke osobenosti andragoškog procesa ukazuju i drugi autori (Onuškin i Ogarev, 1995), koji naročito izdvajaju tri vrste specifičnosti odraslih učenika:

- a) socijalne - status odraslih učenika, odnosno njihovu uključenost u praktični život društva;
- b) socijalno - psihološke, koje se iskazuju tako što odrasli učenici različite pojave u životu posmatraju kroz prizmu svog sopstvenog iskustva, i
- c) psihološke - uopšte povezane sa formiranjem psihičkih mehanizama opažanja, pažnje, pamćenja i mišljenja.

Na toj osnovi izrastaju specifičnosti nastave za odrasle i bitno drugačija pozicija odraslog učenika u obrazovno-nastavnom procesu. Sve se to odražava i na andragoško osmišljavanje procesa učenja, koje podrazumeva još četiri "kritične" karakteristike odraslih učenika, koje ih "razlikuju od dece i adolescenata" (Smith, 1982):

- 1) Odrasli imaju različite uloge, zadatke i odgovornosti, pa prema tome i raznolike orijentacije prema učenju u odnosu na decu i adolescente;
- 2) Odrasli su akumulirali veliko životno iskustvo ("kvalitativno različito u odnosu na iskustvo dece"), koje je "veoma važan izvor za učenje" i može podstaći individualne stilove učenja;

- 3) Odrasli učenici su prošli kroz brojne razvojne faze u fizičkoj, psihološkoj i socijalnoj sferi, odnosno u razvoju ličnosti, i prelazak iz prethodne u sledeću fazu osigurava reinterpetaciju i ponovo "sređivanje iskustva", i
- 4) Za odrasle koji "žive u dvosmislenom i paradoksalnom svetu" karakteristično je iskustvo anksioznosti i ambivalentnosti, što nalaže nastavnicima da stvore takvu "klimu za učenje, koja će minimizirati anksioznost i ubrzati međusobno poverenje" (Isto, p. 47).

U novijim andragoškim izvorima (Verbickij i Saharova, 1999) napominje se da je uključivanje odraslih u učenje i obrazovanje uslovljeno njihovim individualno-psihološkim karakteristikama, socijalnim stavovima i odnosima, obrazovnim i profesionalnim iskustvom, a isto tako i specifičnijom organizacijom obrazovno-nastavnog procesa u toku "povišenja kvalifikacije". U njima se naročito ističe značaj personalnog faktora, odnosno tri karakteristične situacije, koje doprinose učešću odraslih u "nastavno-saznajnoj delatnosti":

- a) opažanju sebe kao istinskog subjekta nastavne delatnosti, što se izražava u spremnosti odrasle osobe da u cilju ovladavanja novim znanjima svoju profesionalnu poziciju - specijaliste - obogati ulogom osobe koja se obučava;
- b) opažanju sebe kao razvijajuće osobe, što podrazumeva razvoj refleksivnih sposobnosti, shvatanje dinamike individualnog rasta i razvoja i sl.; i
- c) opažanju sebe kao stvaralačke ličnosti, koje se iskazuje u orijentaciji na sticanju novih znanja u svojoj profesiji, kritičnosti u odnosu na ponuđene nastavne sadržaje i dr.

U jednom sažetom prikazu rezultata istraživanja saopštenih u nekoliko studija na engleskom jeziku (prema: Merkeracher, in: Tuijnman, 1996), koji se odnose na faktore koji poboljšavaju proces učenja kod odraslih, ističe se:

- prethodno iskustvo i pozitivno i negativno utiče na spremnost i kapacitete za učenje;
  - generalno gledano, odrasli žele da uče, a najbolje uče kad imaju unutrašnju motivaciju;
  - odrasli učenici su najsigurniji kada znaju zašto i kako uče;
  - njihovo učenje pospešuju izvori i sadržaji relevantni personalnim potrebama i interesima;
  - odrasli postižu najbolje rezultate u učenju kad je ono u funkciji rešavanja njihovih problema i kad imaju povratnu informaciju o uspehu u učenju.
- Anglosaksonski autori (Brookfield, 1986) često pominju "pojam o sebi kao učeniku" kao bitni element u procesu učenja odraslih. Efikasno učenje u velikoj meri zavisi od vere odraslog učenika u sopstvene snage. To, u stvari, znači da je samopouzdanje i oslanjanje na sopstvene snage važna pretpos-

tavka uspešnog učenja odraslog učenika. "Svest o sebi ima još veću važnost u procesima samousmeravanog učenja odraslih koje sve više postaje prepoznatljiva i nezaobilazna andragoška kategorija.

Sa andragoške tačke gledišta, u procesu učenja i obrazovanja odraslih veoma su značajne tri situacije: ravnopravnost nastavnika i odraslog učenika, podsticanje samostalnog rada i shvatanje učenja "kao problemske, a ne subjektivno usredsređene delatnosti".

Savremeni autori afirmišu značaj i potrebu ravnopravnosti učesnika u obrazovno-nastavnom procesu za odrasle (Rozin, 2000) u kome su nastavnici jedino superiorni u znanju i metodičkim sposobnostima, dok mnogo toga izvan svoje specijalnosti mogu naučiti od svojih učenika (Stephens, Roderick, 1971). U takvom razvoju lako se osigurava povoljna emocionalna klima, "prijateljska atmosfera" koja je veoma važna pretpostavka uspeha odraslih u učenju. Povoljna emocionalna atmosfera može ublažiti strahove i nesigurnost odraslih učenika ohrabriti ih i podstaći na učenje. Odrasli učenici iskazuju odbojnost prema "hladnim odnosima" i odnosima na distanci sa nastavnicima. Njihov uspeh je veći ukoliko nastavnici ispoljavaju toplinu i bliskost, ukoliko razumeju odrasle učenike.

Osnaživanje samostalnog oblika rada kod odraslih učenika koji su u principu mnogo samostalniji u učenju od "običnih učenika" (Rozin, 2000), bitna je karakteristika andragoške situacije. S tim u vezi, ruski psiholog Jakunin (Jakunin, 1998) zapaža da je samostalnost najbolja odlika čoveka i kao ličnosti i kao subjekta delatnosti. Pozivajući se na ruske psihologe Anciferovu i Iljenkova, Jakunin stavlja naglasak na to da čovek kao ličnost "uvek samostalno prokrčuje svoj jedinstveni individualni put", odnosno, samostalno "opredeljuje put svoga života, svoje delo..." (Isto, p. 327). No i pored takve vrednosti samostalnog rada, istraživanje ruskih psihologa pokazuje da je to prilično zapostavljen oblik učenja i obrazovanja na svim nivoima obrazovanja. Ovaj oblik učenja najčešće ne prelazi 10 odsto od ukupnog vremena za učenje u opšteobrazovnim školama, odnosno 20 procenata od vremena predviđenog za predavanja, seminarske, laboratorijske i praktične vežbe kod studenata, koji takođe nisu dovoljno osposobljeni, a ni dovoljno motivisani za samostalni rad. Stoga, Jakunin zaključuje da podsticanje i racionalna organizacija različitih oblika samostalnoga rada mogu osetno doprineti formiranju potpunijih znanja, stvaralačkog mišljenja i pozitivnog odnosa studenata, odnosno odraslih, prema učenju i obrazovanju u celini, u čemu je velika uloga i odgovornost nastavnika.

Nepodeljeno je mišljenje među andragozima da učenje shvaćeno u smislu problemske aktivnosti predstavlja izvanredno važan uslov za stvaralačko i efikasno učenje odraslih. U osnovi takvog pristupa je saznanje da se ljudi ne uključuju u obrazovanje namenjeno odraslima da bi unapred utvrđenim koracima savladali neku građu, već da bi našli konkretne odgovore

na svoja pitanja. Pošto odrasli imaju jedinstvene probleme i pitanja, postoji veliko raznovrsje sadržaja, a ti su sadržaji ustrojjeni oko teškoća koje učenici sreću u svakodnevnom životu" (Patterson, 1997, p. 102).

\*

\* \*

Uočene karakteristike odraslih učenika od suštinskog su značaja za organizaciju procesa učenja. Savremeni autori ističu da odrasli bolje uče kad osećaju potrebu da uče i kada osećaju odgovornost za ono što uče i kako uče. U uslovima andragoške situacije, odrasli učenik prestaje da bude pasivni primalac znanja i informacija, jer je to u suprotnosti sa njegovom radnom i životnom situacijom, koja omogućuje različite stilove učenja. Stoga, odrasli učenici daju prednost učenju koje je problemski usmereno i osmišljeno svakodnevnim životnim potrebama. U svemu tome veoma je važna uloga iskustva odraslih, kao bitnog i prepoznatljivog izvora učenja.

### 4.3. Osobnosti saznanog razvoja u odraslom dobu

#### 4.3.1. Socijalno-kulturna determinisanost saznanog razvoja

**N**aše razumevanje saznanog razvoja, uglavnom, sledi ona teorijska shvatanja koja zagovaraju ideju da je saznanji razvoj, pre svega, određen spoljašnjim uticajem, da je vezan za znak, značenje i njihovu kulturnu determinisanost. U svom embrionalnom obliku ta ideja je bila svojina svih romantičara. Njeno sistematsko oblikovanje i eksploatacija, međutim, započinja sa Hegelom (Hegel, 1964, 1986) i njegovim stavom o ukorenjenosti uma u tradiciji. Od Hegela je ona, u donekle transformisanom obliku, preko Marksa i njegovog uticaja na Vigotskog prenetu u područje proučavanja saznanog razvoja. Hegelovom idealizmu, po kome je čovek samo izraz svetskog apsoluta koji se nužnoću svoje imanentne dijalektike razvija i svom razvoju podvrgava sve ostalo, Marks je suprotstavio materijalističko stanovište, po kome se čovekova biološka i psihološka struktura razvijaju zahvaljujući njegovom socijalnom karakteru. Razvoj saznanja nije nekakav apstraktni rezultat ljudske svesti, nego dijalektičkog jedinstva prakse i teorije, pri čemu praksa, svakako, ima prioritet. Mišljenje kao najviši oblik postojanja prirode ima, dakle, svoje objašnjenje u ljudskoj praksi. Marks je to najpotpunije izrazio sledećom sentencom: "Ne određuje svest ljudi njihovo biće, već obrnuto, njihovo društveno biće određuje njihovu svest" (Marks i Engels, 1974, str. 332). Iz ovog Marksovog suprotstavljanja Hegelovom idealizmu, koji se u svom konačnom obliku manifestuje kao anti-psihologizam, nastalo je, što na prvi pogled izgleda paradoksalno, jedno od

najuticajnijih i još uvek modernih psiholoških tumačenja sazajnog razvoja, čiji je rodonačelnik Vigotski (Vigotski, 1983).

Korene intelektualnog razvoja, svakako, ne treba toliko tražiti unutar čoveka koliko van njega, u njegovoj socijalno-kulturnoj sredini, medijumima i sredstvima koje mu ona pruža. Čovekov razvoj je, kako kaže Bruner (Bruner, 1983), pre aloplastičan nego autoplastičan. Sasvim je jasno da sve socijalno-kulturne varijable nemaju status konstrukata intelektualnih funkcija, niti da imaju istu vrednost u tom procesu. Grubu meru njihovog pojedinačnog značaja i vrednosti relativno je lako naći. Ne upuštajući se na ovom mestu u složenu analizu fenomena kulture, smatramo da se njen značaj i važnost za intelektualni razvoj i njena osnovna jedinica mere u tom procesu može, pre svega, pronaći među njenim elementarnim česticama i osobenostima. S obzirom da je osnovni i polazni element socijalno-kulturnog života simbol (znak), to je, onda, ono što bismo mogli nazvati simboličkim kapacitetom, dakle, kompleksom relacija, smisla i značenja koje jedan simbol nosi i podrazumeva, u idealnom smislu, osnovna mera vrednosti svake pojedine socijalno-kulturne varijable u razvoju intelektualnih sposobnosti. Realna mera te vrednosti, razume se, zavisi od niza faktora, ali u prvom redu, od društvene namere i mogućnosti da se simboličkim sadržajima kontinuirano, sistematski i organizovano deluje na sve članove zajednice. Reč je, dakle, o obrazovanju. Učinak te i takve organizacije spoljnih oslonaca na intelektualni razvoj je nesumnjiv. Kada su u pitanju odrasli, istraživanja od Torn-dajka (Thorndike, 1928), Džonsa i Konrada (Jones and Conrad, 1933), Ovensa (Owens, 1953), Vekslera (Wechsler, 1958), preko Katela (Cattell, 1971) i Horna (Horn, 1972) do Ananjeva i Stepanove (Anan'ev i Stepanova, 1972) svedoče da je obrazovanje, kao najznačajniji model organizacije spoljnih oslonaca, snažno povezano sa intelektualnim razvojem.

#### 4.3.2. Relevantnost socijalno-kulturnih podsticaja kao determinanta sazajnog razvoja

Ali, nije samo simbolički kapacitet, kao osnovna mera vrednosti spoljnih oslonaca i društvena forma njegove organizacije i prenošenja ono što determiniše mogućnosti intelektualnog razvoja. U igri su i druge okolnosti, a pre svega one koje dolaze iz područja samog razvoja kao opšteg i celoživotnog procesa, odnosno, uzrasta kao njegove zajedničke mere i antropološko-socijalnih karakteristika koje on podrazumeva. Između razvoja uopšte, i njegovih spoljnih oslonaca i podsticaja, postoji međuzavisnost, nesumnjiva i čvrsta dvostruka veza. Kao što spoljni oslonci i podsticaji omogućuju razvoj, tako i sam razvoj, dosegnuti razvojni nivo i učinak, dozvoljava i zahteva sasvim određenu vrstu i strukturu spoljnih podsticaja. Gladnom novorođenčetu besmisleno je ponuditi biftek za večeru. Ali, izgleda da to jednostavno

pravilo da podsticaj mora, da bi imao efekta, biti prihvatljiv za onoga kome se nudi, dosta teško nalazi svoju primenu u području intelektualnog razvoja. Njegovo poštovanje je, međutim, od ključne važnosti za svaki napor sistematskog oblikovanja intelektualnog razvoja. Jer, ako je razumevanje uticaja spoljnih oslonaca na intelektualni razvoj značajno, pre svega, za nameru njegovog oblikovanja, onda je razumevanje delovanja dosegnutog razvojnog, odnosno, uzrasnog nivoa na spoljne oslonce značajno za način realizacije te namere.

Verujemo da mogućnosti korišćenja spoljnih oslonaca intelektualnog razvoja variraju sa uzrastom, tim opštim pokazateljem dosegnutog razvojnog nivoa. Spoljni oslonci pretpostavljaju prijemčivost, mogućnost i potrebu pojedinca da ih koristi i reaguje na njih. Samo potencijalno, razvoj je celoživotni proces. Realno, on je ograničen nizom faktora različitog porekla i karaktera, a pre svega, uspešnošću uspostavljanja korespondencije između spoljnih oslonaca i mogućnosti njihove upotrebe i korišćenja (princip dostupnosti). Moglo bi se, kao što se to često i čini, međutim, reći da su granice razvoja u odrasloj dobi, pre svega, organskog porekla. Ipak, istraživanja prethodno pomenutih autora svedoče da to nije ono što zaustavlja razvoj ili vodi njegovoj bitnijoj deklinaciji. Negativni trendovi nastaju tek onda kada čovek nije u stanju da nađe, prihvati i koristi adekvatne spoljne oslonce i stimulse razvoja, odnosno, kada oni koji mu se nude nemaju odjeka u njegovim postojećim potrebama i iskustvu, kada nisu u stanju da se u njega integrišu ili ga bitnije transformišu, a pogotovu kada su nesaglasni sa njegovim dosegnutim intelektualnim nivoom i pravcem razvoja intelektualne strukture koja je svojstvena odrasloj dobi.

S obzirom na simbolički kapacitet koji predstavlja osnovnu jedinicu mere i eksplicitnog nosioca formativnog i transformativnog naboja, izgleda da se linija korišćenja mogućih spoljnih oslonaca tokom života kreće i razvija od onih jednostavnih, emocionalnih i čisto perceptivnih u dečijoj dobi, do kompleksnih i apstraktnih sistema značenja i znanja u odrasloj dobi. Moglo bi se reći da čovek, u normalnim okolnostima, zahvaljujući kontinuiranoj integraciji i transformaciji iskustva, u korišćenju spoljnih oslonaca napreduje od majčinog osmeha i zvečke do hipoteze i teorije. Iz te moguće i široke lepeze, na osnovu dosegnute razvojne tačke i nivoa, "bira se" ono što je neophodno za dalju intelektualnu promociju. Shodno tome, a pojednostavljeno rečeno, ambicija celoživotnog intelektualnog razvoja ne može biti zasnovana i zaustavljena na simbolici "kuće" i "mace", kao što ni rani stepnjevi intelektualnog razvoja ne mogu biti oslonjeni na složene i apstraktne naučno-teorijske sisteme značenja i znanja. Bez obzira na apsolutni, relativni simbolički kapacitet, dakle, uzrasna deplasiranost ovih sadržaja, načinio bi od njih samo sredstvo drila i zaglupljivanja, jer ni u jednom, ni u drugom slučaju, oni ne bi bili u stanju da izazovu značajniju modifikaciju iskustva.

U takvim okolnostima nema nikakve šanse da se desi ono što mi nazivamo razvojem ili prevazilaženjem sopstvene prijemčivosti, sopstvenih početnih i prethodnih mogućnosti, u čijoj se osnovi i centru nalazi mehanizam integracije i transformacije iskustva. To prevazilaženje, koje nije, ili bar u odrasloj dobi, nije spontano, uslovljeno je i može se ostvariti samo, kako bi rekao Katel (Cattell, 1971) kroz prethodno investiranje. Znači da je sadašnji nivo i mogućnost u korišćenju spoljnih oslonaca funkcija i rezultat prethodnog nivoa i prethodnih mogućnosti. Kako se, dakle, u osnovi investiranja nalazi vreme, onda ono podrazumeva napredak po aritmetičkoj progresiji u korišćenju spoljnih oslonaca različitog simboličkog kapaciteta. Zbog svega toga, verujemo da se intelektualni razvoj tokom života odvija kroz korišćenje sve složenijih i koherentnijih sistema značenja i znanja, te da se izričit intelektualni napredak u odrasloj dobi, pogotovu kada su u pitanju više funkcije i nivoi, može desiti samo pod njihovim uticajem.

Najvećim svojim delom, razvoj intelektualnih sposobnosti pomoću sistema spoljnih oslonaca odvija se na osnovu njihove međusobne uslovljenosti. U odnosu između intelektualnog razvoja i sistema sredinskih podsticaja, posebno obrazovanja kao sistematskog oblika njihove organizacije i korišćenja, ta dvostruka veza je već odavno uočena. Izuzetan pregled istraživanja koja govore o efektima investiranja u razvoju inteligencije kroz sistem sredinskih podsticaja dao je Kvaščev (Kvaščev, 1981), a o onima koja govore o efektima investiranja kroz obrazovanje - Savićević (Savićević, 1983). Ova istraživanja dozvoljavaju zaključak da je intelektualni razvoj funkcija korišćenja i upotrebe spoljnih oslonaca, a sadašnji nivo i mogućnost njihovog korišćenja - funkcija prethodnog nivoa i prethodnih mogućnosti. U osnovi te, dvostruke veze leži, dakle, princip investiranja. Sve razlike, izuzev onih koje su genetskog porekla, u intelektualnom razvoju potiču od njega. Uzrast može da unese izvesne varijacije i modifikacije u princip investiranja, da utiče na način, vrstu, obim i dinamiku njegove realizacije (zbog specifičnih uzrasnih iskustava, potreba, uloga, funkcija, zadataka, orijentacija i sl), ali ne može da potisne, porekne i preuzme njegovu dominantnu ulogu u mogućnosti korišćenja spoljnih oslonaca.

#### 4.3.3. Integracija kao osnovni princip saznavnog razvoja u odrasloj dobi

Ali, zar činjenica da je priroda razvoja kod dece i odraslih potpuno različita, bez obzira na uticaj socijalno-kulturnih podsticaja, nije ni od kakvog značaja za proces i mogućnost njihovog korišćenja? Zar činjenicu da se korišćenje spoljnih oslonaca u detinjstvu odvija u uslovima organske evolucije, a u odrasloj dobi u uslovima organske involucije, treba potpuno ignorisati? Specifičnost psihološkog razvoja deteta, kako je s pravom isticao još

Vigotski (Vigotski, 1972) je u tome što prirodni i socijalni razvoj predstavljaju jedinstven proces. Kulturni razvoj deteta odvija se u uslovima dinamičnih promena organskog tipa. Taj razvoj se nastavlja na proces rastanja i organskog razvoja deteta i s njim čini jedinstvenu celinu. Ne treba ispustiti iz vida da Vigotski govori o detetu i da prethodni stavovi važe samo u slučaju kada se biološki i socijalno-kulturni razvoj postižu i završavaju paralelno. Opravdano je pretpostaviti da je Vigotski znao da taj paralelizam nije konstantan i da sa uzrastom prirodni i socijalni razvoj postaju oponenti. Prava je šteta što Vigotski nije postavio pitanje šta se dešava kada tokom vremena i sa ulaskom u odraslo doba to jedinstvo o kome on govori počinje da biva razarano, kada socijalno-kulturni razvoj izgubi svoju biološku podršku i kada involutivni procesi počinju da se suprotstavljaju socijalno-kulturnim naporima za daljim unapređenjem, ili bar održavanjem uspostavljene psihičke strukture i dosegnutog nivoa razvijenosti.

Iako nije direktno inspirisan i isprovociran razmatranjima Vigotskog, Huberman (Huberman, 1974) je, na neki način, pružio odgovor na ova pitanja, ističući da ono što odrasli izgube u propadanju tokom sazrevanja, to se kompenzuje impulsima iz okoline, što se izgubi u rezonovanju, brzini i percepciji, dobija se u iskustvu, znanju i mudrosti - naravno, pod uslovom da je mentalna stimulacija konstantna. Na ontogenetskom nivou, teorija intelektualnog razvoja Vigotskog ne pruža pouzdaniju osnovu za bilo kakvo predviđanje rešenja problema o kome je reč.

Razmatrajući ovaj problem, Medićeva (Medić, 1993) ispoljava znatno više opreznosti od Hubermana. Jasno je, kaže ona, da je priroda razvoja kod odraslih drugačija nego kod dece i da je prestanak biološkog rasta tu fundamentalna činjenica. Ali, za razliku od Hubermana, ona ne misli da iskustvo u odrasloj dobi preuzima mesto struktuirajućeg elementa umesto dotadašnjih unutrašnjih snaga, već samo nastavlja svoju funkciju koju je imalo i ranije, ali sada u čistijem vidu, oslobođeno "stopljenosti" sa sazrevanjem. Za nju je pitanje da li ćemo razvoj odraslih pratiti kao liniju daljeg kulturnog razvoja, stvar opredeljenja u shvatanju pokretačkih sila razvoja, gde se kao polariteti ističu shvatanja Vigotskog i Pijažea.

Kada je u pitanju funkcija socijalno-kulturnih varijabli u razvoju koji se dešava posle perioda biološke zrelosti i jedan i drugi odgovor, jer nam se čini da oni nisu oprečni, već samo različito dozirani, može se prihvatiti, ali tek pod određenim uslovima. Ne mislimo, naravno, da je odraslo doba pokretačka sila razvoja i da se ulaskom u njega bitnije menja funkcija spoljnih oslonaca u razvoju, ali smatramo da se menja njihov karakter, dakle, struktura, organizacija i pravac delovanja. Onog momenta kada socijalno-kulturni razvoj počinje da gubi svoju biološku podršku, menja se i celokupan razvojni tok i razvojna šema, a time i karakter, organizacija, struktura i pravac delovanja socijalno-kulturnih varijabli koje u njima učestvuju, menja

se karakter podsticaja koji su potrebni da bi dalji razvoj bio moguć, bez obzira da li on znači kompenzaciju izgubljenog ili samo nastavak onog što se dešavalo ranije, ma šta to konkretno značilo. Prisustvo, odnosno odsustvo biološke podrške u razvoju, kao opštem i celoživotnom procesu, dovodi do toga da se intelektualni razvoj odvija po šemi frontalnog rasta i postepene specijalizacije i diferencijacije funkcija u detinjstvu i adolescenciji i njihove integracije u odraslom dobu. Naravno, nikakve biološke potrebe, osim one za uspostavljanjem strukture u slučaju specijalizacije i diferencijacije, i one za održavanjem već uspostavljene strukture u slučaju integracije, ne determinišu ovakvu razvojnu šemu. Naime, diferencijacija i specijalizacija funkcija u detinjstvu i adolescenciji podržana je biološkim razvojnim procesima. Otuda su prirodni i socijalno-kulturni razvoj, kao što je to primetio Vigotski (Vigotski, 1972) u tom periodu jedinstveni razvojni procesi. U odraslom dobu, biološka podrška socijalno-kulturnom razvoju je sve slabija. Život lagano osvajaju involucija i degenerativne promene, što unosi neravnotežu u postojeću strukturu. Ali organizam, pre svega centralni nervni sistem, sađrži u sebi koncept integrisanosti kao prirodnu, unutrašnju mogućnost svog opstanka i održanja jednom uspostavljene strukture. Da bi se postojeća struktura održala, izbegla ili bar odložila regresiju i raspad, moraju se uspostaviti čvršće i bogatije veze među pojedinim njenim delovima, odnosno funkcijama. U području intelekta to znači da on mora sabrati svoje snage i funkcionisati kao kompaktna celina da bi kompenzovao negativan učinak opštih involutivnih procesa. U tome on nema izbora, osim ako hoće da se prepusti, a vremena i interesa, ako neće, za diferencirano održavanje i unapređenje pojedinih funkcija, za vraćanje korišćenju pojedinih specifičnih amplifikatora njihovog unapređenja, koji sa stanovišta njegovog ukupno dosegnutog nivoa uvek izgledaju trivijalno i demotivisuće. Ali, ako je specijalizacija i diferencijacija, s jedne, i integracija intelektualnih funkcija, s druge strane, biološki inspirisana, ona time nije i omogućena. Sve što se dešava u okviru te opšte šeme, posledica je socijalno-kulturnih uticaja, ali i njihovog, svakako, različitog delovanja s obzirom na varijablu uzrasta.

Mikrogeneza, odnosno svaka pojedina funkcija u svom razvoju, selekcionise, zahteva i dozvoljava sasvim određenu vrstu spoljnih podsticaja, s tim što ta selekcija postaje sve rigoroznija sa uzrastom. Reč je o jednostavnoj činjenici da podsticaji za razvoj pažnje nisu ili bivaju sa uzrastom sve manje identični onima koje zahteva razvoj mišljenja. Kao što je već rečeno, razvoj kao celoživotni i makro proces, odvija se po šemi frontalnog rasta i postepene diferencijacije funkcija u detinjstvu i adolescenciji, da bi sa odraslim dobom započeo proces njihove integracije i stvaranja celovite strukture intelekta, na šta je već ukazivao Vigotski (Vigotski, 1983), a što su podržala empirijska istraživanja Ananjeva i saradnika (Baranova i Dvorjašina, 1971; Stepanova i Petrov, 1971; Ananjev i Stepanova, 1972). Čak i u

psihoanalitičkim šemama, o razvoju se govori kao o kretanju od neintegrisanog i haotičnog ka integrisanom egu. U prvoj fazi tog razvojnog obrasca, odnos između razvoja i njegovih spoljnih oslonaca regulisan je pravilom da sve deluje na sve. Zbog skromnih početnih mogućnosti u slučaju, recimo mišljenja, zbog skromnog simboličkog kapaciteta koji se može apsorbovati u početnim fazama razvoja, spoljni oslonci koji mogu biti korišćeni su jednostavne strukture i skoro ne ispoljavaju diferencirane efekte. Svaka stimulacija, zbog opšte osetljivosti i nestabilnosti ima tada sasvim opšte i nespecifično dejstvo (videti: Radonjić, 1985). Sa uzrastom i daljim organskim promenama evolutivnog tipa dejstvo spoljnih podsticaja postaje sve specifičnije što, u krajnjem slučaju, omogućuje diferencijaciju funkcija i mikrogenezu. Ali, zbog međusobne zavisnosti funkcija, princip nediferenciranog delovanja spoljnih podsticaja održava se do kraja života, s tim što sa uzrastom i organskim promenama involutivnog tipa dobija na značaju i ispoljava nešto drugačiji, rekli bismo obrnut pravac delovanja. Za objašnjenje tog procesa može biti veoma koristan i inspirativan jedan aspekt Gilfordovog razumevanja intelekta. Pojedine intelektualne funkcije, kao što je to dobro objasnio Gilford (Guilford, 1967), nalaze se u hijerarhijsko-kumulativno-zavisnom odnosu, što znači, govoreći njegovim terminima, da ako nema kognicije (opažanja) nema ni memorije, bez nje produkcije (mišljenja), a bez produkcije ni evaluacije. Prema tome, može se reći da sadržaji ili oslonci, koji stimulišu i strukturiraju razvoj kognicije, imaju nespecifičan efekat, jer su na neki način i u nekoj meri ugrađeni u razvoj memorije, a odatle u razvoj produkcije i evaluacije. Mikrogeneza jedne zasniva se na mikrogenezi prethodne, "niže" funkcije i pored sopstvenih podrazumeva i efekte njenih podsticaja. Nespecifičan efekat spoljnih podsticaja se, prema tome, kreće od "nižih" ka "višim" intelektualnim funkcijama.

Kako razvoj odmiče i funkcije se kvalitativno menjaju zahtevajući za svoj razvoj sve specifičnije i direktnije podsticaje, taj pravac posredne veze i nespecifičnog delovanja sve više bleđi, mada se ne gubi. Sa uzrastom i početkom i delovanjem involutivnih procesa koji, kao što smo naveli, inspirišu integraciju intelekta, nespecifično delovanje se ponovo javlja, ali se sada kreće od viših ka nižim intelektualnim funkcijama. To znači da ono što je relevantno za razvoj opažanja nije, ili postaje sve manje relevantno za razvoj mišljenja, ali ono što je relevantno za razvoj mišljenja, postaje u dobroj meri relevantno za razvoj opažanja. Hijerarhijsko-kumulativno-zavisni karakter intelektualnih funkcija dozvoljava i omogućuje višesmerne efekte pojedinih socijalno-kulturnih podsticaja u obrnutom smeru, ali samo pod uslovom neke vrste implozije njihove unutrašnje strukture i organizacije. To znači da se opis karaktera spoljnih oslonaca razvoja, njihovog simboličkog kapaciteta, kreće uzlaznom linijom od empirijskog ka racionalnom, singularnog ka univerzalnom, inkoherentnog i labavog ka koherentnom, sekven-

cijalnog ka holističkom, difuznog ka celovitom, od elementa i jedinice do sistema i strukture. Ovaj obrt u korišćenju spoljnih oslonaca razvoja sa uzrastom postaje sve glasnjiji i posebno dolazi do izražaja u periodu integracije i direktno je omogućuje. Integracija, naime, nije prosto zbir postojećeg. Do nje se ne dolazi jednostavnim mehaničkim ujedinjavanjem prethodno posebno razvijenih funkcija, već stvarnim, sadržajnim uspostavljanjem veza između njih, što se i postiže samo u slučaju kada jedan podsticaj ima višesmerne i u hijerarhijskom smislu retroaktivne efekte.

Specifični efekti vrede i mogući su i dalje, ali sve manje kako godine odmiču. Iskustvo obrazovanja odraslih govori da je sa uzrastom sve manje moguće posebno i nezavisno razvijanje intelektualnih funkcija: opažanja bez pažnje, pažnje bez pamćenja, pamćenja bez mišljenja. Mikrogeneza u njenom klasičnom obliku ili autonomni razvoj, pa time i autonomnost pojedinih funkcija bivaju sve manje mogući, pri čemu je mera razvoja nižih određena stepenom razvoja viših intelektualnih funkcija. Zbog toga sa uzrastom raste značaj razvoja mišljenja za razvoj svih ostalih intelektualnih funkcija. Razume se, on ne dovodi do promene u njima, ali ih uslovljava i omogućuje. Suština razvojnog obrta koji započinje ulaskom u odraslo doba ogleda se u tome da mišljenje počinje da intelektualizuje sve ostale intelektualne funkcije, što znači da uspostavljajući i osmišljavajući veze među njima omogućuje njihov pojedinačni razvoj i stvaranje celovite strukture intelekta.

Najveći deo ove rasprave bio je motivisan pitanjem da li je uzrast, sam po sebi, izvor varijacija u korišćenju spoljnih oslonaca intelektualnog razvoja u smislu da se intelektualni razvoj odvija kroz korišćenje sve složenijih i koherentnijih sistema spoljnih oslonaca, ili su te varijacije izraz "prelomljenog" efekta prethodnog investiranja. Verujemo da princip investiranja ima nezamenljivu i nenadoknadivu ulogu u intelektualnom razvoju, u korišćenju spoljnih oslonaca, kako u funkcionalnom, tako i u dinamogenom smislu, ali da ga uzrast znatno modifikuje. Kada su u pitanju odrasli, nije dovoljna bilo kakva mentalna stimulacija, bilo kakva vrsta podsticaja da bi došlo do intelektualnog napretka. Za to nije dovoljan, iako je neophodan, ni samo progresivan, kumulativan rast znanja i iskustva već, pre svega, takva struktura stimulacije i podsticaja, takva struktura znanja i iskustva koji su primereni osobenostima intelektualnog razvoja odraslih (princip integracije). Spoljni podsticaji deluju kroz unutrašnje uslove i u skladu sa njima. Organsko i socio-kulturno u ljudskom razvoju nalaze se u složenom odnosu figure i pozadine i ne mogu se razdvojiti i postojati jedno bez drugog a da, pri tome, ne unose varijacije i modifikacije u trendove koji su inherentni i jednoj i drugoj strani. Moć u korišćenju spoljnih oslonaca je u svom manifestnom obliku rezultat kombinovanog dejstva godina starosti i prethodnog investiranja, odnosno nivoa ili faze učenja, kao što to, na primer, sugeriše razvojni koncept "regresione hipoteze" u interpretaciji Hornbluma i Overtona

(Hornblum and Overton, 1976). U odraslom dobu spoljni oslonci, kroz princip investiranja, posebno obrazovanja, kompenzuju efekte involucije ili naslavljaju da igraju svoju ulogu u struktuiranju intelekta, ali samo pod uslovom kada je njihova organizacija i struktura prilagođena osobenostima i karakteru razvoja odraslog doba, kada postoji saglasnost između njihove strukture i inherentnog pravca razvoja u odraslom dobu.

#### 4.4. Mogućnosti i granice učenja odraslih

**P**roblematika učenja odraslih odavno je predmet intenzivnog interesovanja psihologa i andragoga u svetu i kod nas. U osnovi povećanog zanimanja savremenih autora za mogućnosti učenja u odraslom dobu leži saznanje da je taj veoma složen i suptilan proces protkan različitim uticajima i okolnostima. Među njima, posebno važno mesto zauzimaju biološke, psihološke, socijalne i andragoške okolnosti i uticaji, bez čijeg razumevanja nije moguće sagledati i na najbolji mogući način osmisлити proces učenja odraslih.

##### 4.4.1. Fizičko-fiziološke promene i učenje odraslih

**B**lagovremen uvid u fizičke i senzorne promene u odraslom dobu nije bez značaja za organizaciju obrazovanja i proces učenja odraslih. Među brojnim promenama koje su karakteristične za ljudski organizam posle njegovog sazrevanja, a naročito u toku srednjih godina i kasne odraslosti, izdvaja se nekoliko najvažnijih: tkivo stanica presušuje, ne raste tako brzo, a njegovo obnavljanje je sporije; telesne stanice gube svoju elastičnost; događaju se različite promene u metabolizmu "na mnogim nivoima"; dolazi do progresivnog gubljenja mišićne mase, odnosno priličnog smanjenja snage i izdržljivosti; nastupa smanjenje brzine, intenziteta i trajnosti neuromuskularnih reakcija i dolazi do izvesnog slabljenja senzornog sistema (Kidd, 1973; Krauss-Whitbourne, 2001). Sa andragoške tačke gledišta, naročito su važne promene vida i sluha, kao i brzina i vreme reagovanja odrasle osobe. To je lako razumljivo, budući da su odrasle i starije osobe često "u stanju senzorne deprivacije, koja bi mogla biti odgovorna za neke slučajeve dezorijentacije i konfuzije. Reduciranje senzorne funkcije verovatno je najuniverzalnije gubljenje sposobnosti povezano sa starenjem" (Perlmutter and Hall, 1992, p. 207).

Funkcija vida osetno slabi u odraslom dobu, ali se podaci o stepenu tih promena u stručnoj literaturi prilično razlikuju. Tako, neki autori (Kidd, 1973) navode da proces slabljenja vida postepeno traje od 18. do 40. godine, da bi posle toga nastupilo intenzivnije slabljenje vida koje traje do 55. godine. Drugi autori (Perlmutter and Hall, 1992) dopunjuju ovo saznanje

tvrdnjom da su promene u vidu intenzivnije i brže posle napunjene 50. godine života, što traje sve do 70. godine, iako taj proces (prema: Krauss-Whitbourne, 2001) ponekad prate određene fiziološke promene i bolesti, kao što su katarakta i glaukom.

Na osnovu istraživanja ruskih autora (prema: Stepanova, 2000) može se zaključiti da se vizuelna osetljivost povećava do 24. godine, kada nastupa postepeno smanjivanje funkcije vida koje traje do 60. godine. Njihovi rezultati, takođe, pokazuju da se najveći obim vidokruga postiže između 20. i 29. godine. Sa andragoškog stanovišta, posebno su važni nalazi ruskih stručnjaka iz oblasti andragoške psihologije (prema: Ananjev, 2001) koji potvrđuju saznanja da se kod odraslih ljudi snižava nivo elementarnih funkcija, ali se zato povećava nivo opšte kulture posmatranja, što je rezultat razvoja funkcije mišljenja u odrasloj dobi. Takvo saznanje prilično relativizuje uticaj slabljenja vizuelnih funkcija na obrazovanje i učenje u odrasloj dobi.

U odrasloj dobi dolazi i do slabljenja funkcije i oštine sluha. Taj proces započinje u tridesetim godinama, da bi prema mnogim autorima (Perlmutter and Hall, 1992; Krauss-Whitbourne, 2001; Kraig, 2002) kod velikog broja ljudi dobio ubrzanje posle 50. godine. Još tačnije, kod muškaraca funkcija sluha počinje da opada posle 32. godine a kod žena posle 37. godine. Ove promene su ponekad opredeljene naslednim, ali i spoljnim faktorima (okolinom), odnosno stručnom delatnošću čoveka (Tjeplov, prema: Stepanova, 2000). Tako, na primer, pijanisti i drugi instrumentalisti dosta dugo održavaju optimalnu oštrinu sluha, što potvrđuje značaj radne, ali i pedagoške delatnosti u očuvanju slušne funkcije. No, bez obzira na to, za većinu ljudi u odrasloj dobi je karakteristično stalno opadanje sposobnosti sluha, što oni doživljavaju kao jedan od najtežih fizičkih nedostataka, pa se povlače u sebe, gube samopouzdanje i nerado uključuju u nove aktivnosti i nove asocijacije (Cross, 1981). Sve to valja uzeti u obzir prilikom organizacije učenja i nastave za odrasle da bi se pomoglo odraslim učenicima sa smanjenom funkcijom sluha, da se što lakše i bezbolnije psihološki prilagode novonastaloj situaciji.

Brzina i "vreme reagovanja" se, takođe, povezuje sa fiziološkim promenama u odrasloj dobi. Utvrđeno je da sa starošću polaganije shvatamo i opažamo, polaganije delujemo "i mislimo polaganije" (Kidd, 1973, str. 41). Iz toga proizilazi potreba da se obrati izvesna pažnja na "faktor brzine" u učenju odraslih, koji je za pojedine andragoge i psihologe još uvek kontraverzan problem. Reč je, u stvari, o tome da mnoga ispitivanja psihologa pokazuju da su odrasli učenici koji postižu najbolje rezultate na testovima sa ograničenim vremenskim trajanjem bili istovremeno i "najinteligentniji ili su imali najveće kapacitete za učenje", što prilično relativizuje "brzinu i vreme reagovanja" u učenju (Cross, 1981, p. 155).

Sasvim je izvesno, dakle, da fiziološke promene u interakciji sa psihološkim i socio-kulturnim faktorima mogu uticati na individualni identitet u odrasloj dobi (Krauss-Whitbourne, 2001), ali nisu velika prepreka za organizovanje procesa učenja i nastave u odrasloj dobi. Stoga, većina savremenih autora ističe da uspeh u procesu učenja češće i više zavisi od fizičkog i psihičkog zdravlja odraslih učenika, utoliko pre što se slabljenje funkcija vida i sluha može prilično uspešno nadoknaditi upotrebom aparata za njihovu korekciju.

#### 4.4.2. Intelektualni kapaciteti i učenje u odrasloj dobi

Američki psiholog E. Torndajk veoma je zaslužan za afirmaciju ideje o mogućnosti i potrebi učenja u odrasloj dobi. U svojim eksperimentalnim istraživanjima najvažnijih intelektualnih funkcija i sposobnosti odraslih Torndajk je osporio do tada prevladavajuće mišljenje da se ne može uspešno učiti u odrasloj dobi, odnosno, da je učenje i obrazovanje monopol mladosti. Njegova istraživanja pokazuju da inteligencija raste do 25-26. godine, a onda postepeno opada do 42. godine u proseku jedan odsto godišnje. Procenat smanjivanja opšte intelektualne sposobnosti u odrasloj dobi može se porediti sa napredovanjem intelektualnih sposobnosti na uzrastu od 12. do 16. godine (Thorndike, 1928, p. 156-158). Za sposobnost pamćenja karakterističan je rast do 16. godine, da bi potom usledilo lagano opadanje. Opadanje u funkcijama pamćenja malo je veće u kasnijim, nego u ranijim odraslim godinama. Torndajk ističe da mnoga istraživanja nalaze da ne postoje naročite razlike u mišljenju između mlađih i starijih odraslih. Stariji pokazuju samo malo više brige i opreznosti u intelektualnim operacijama u odnosu na mlađe odrasle (Isto, p. 174). Na osnovu sopstvenog istraživanja čije metodološke nedostatke je priznavao ("Alfa-skorovi nisu savršena mera inteligencije"), ali i rezultata istraživanja drugih autora, E. Torndajk zaključuje da su opšte zakonitosti učenja suštinski iste od 15. do 50. godine (Ibidem).

Istraživanja intelektualnih kapaciteta u odrasloj dobi koja su preduzeli američki psiholozi, na primer, Konrad i Džons (prema: Cross, 1981) i naročito Veksler, koji je najbolje sagledao "uzrasne karakteristike odraslih ljudi" (u: Ananjev, 2001) kao i drugih autora (Sward, 1945; Tuddenham, 1948; Fox and Birren, 1949; Owens, 1953; Ghiselli, 1957; Kamin, 1957) primenom metodologije slične Torndajkovoju, u osnovi su potvrdila njegove rezultate. No, i pored toga, rezultati dobijeni u ovim istraživanjima donekle modifikuju pojedine Torndajkove nalaze i dopunjuju naša saznanja o intelektualnom razvoju u odrasloj dobi.

Najmanje tri zaključka se mogu izvesti iz prethodnih istraživanja razvoja inteligencije u odrasloj dobi:

1. prvi, iz koga proizilazi da intelektualne sposobnosti odraslih počinju da opadaju kasnije, odnosno, da proces njihovog smanjivanja nije tako oštar kao što je to utvrdio Torndajk;
2. drugi, koji sugerije da prihvatanje prosečnih skorova odraslih različitog uzrasta, a ponekad i obrazovanja, kao "univerzalnog ključa" kojim se može objasniti slabljenje intelektualnih sposobnosti u periodu posle adolescencije nije bez manjkavosti, posebno zbog toga što i u okviru jedne starosne grupe postoje sposobni i sposobniji. Zato poznati američki andragog Noks (Knox, prema: Savićević, 1983) "... pravi razliku između sposobnih i manje sposobnih. Sposobniji brže povećavaju svoje sposobnosti učenja u toku detinjstva i mladosti a zatim ili zadržavaju sposobnosti ili nastavljaju sa postepenim povećavanjem u odraslom dobu. Nasuprot njima, manje intelektualno sposobni povećavaju sposobnosti učenja laganije, ranije dostižu plato i kod njih se opadanje sposobnosti dešava brže" (Savićević, 1983, str. 186); i
3. treći, koji sugerije da se korišćenje intelektualnih sposobnosti i opšti intelektualni nivo, koji je u priličnoj meri povezan sa formalnim obrazovanjem, značajno odražava na ukupni intelektualni razvoj, odnosno slabljenje intelektualnih snaga u odraslom dobu.

Savremeni izvori na našem i stranim jezicima iznose rezultate istraživanja psihologa u kojima se još potpunije osvetljava razvoj inteligencije u doba odraslosti. Tako, američki psiholozi Vortmen i Loftus (Wortman, Loftus and Marshall, 1992) na osnovu istraživanja Kangasa i Bredveja iz 1971. godine i Ejkorna i saradnika iz 1981. godine i drugih, ističu da se inteligencija povećava u srednjim godinama za razliku od motornih veština, koje često opadaju u tom razdoblju odraslosti. I verbalne veštine i sposobnost rezonovanja kod odraslih su bolje u tom razdoblju nego u prethodnom, pod uslovom da su sačuvali zdravlje.

Da je inteligencija višeslojna sposobnost u kojoj se svi njeni segmenti ne ponašaju podjednako, pokazuju i druga istraživanja. Njihov osnovni zaključak je da rešavanje problema generalno i apstrakcija - generalizacija posebno opadaju u odraslom dobu. Tome valja dodati i saznanje da vežbanje u rešavanju problema i kritičkom mišljenju može umanjiti njihovo slabljenje i pozitivno uticati i na druge intelektualne funkcije (Bromley, 1971).

Eksperimentalna istraživanja ruskih autora (prema: Ananjev, 2001) svedoče o složenoj slici razvoja intelekta za koju je posebno karakteristična ritmičnost i promenljivost. Takav razvitak odlikuje "opšti intelekt uz opadanje u 20-21. godini, 23, 31-34. godini, koji svoj optimum dostiže u 30. godini, dok se i u 35. godini zapaža izvestan njegov uspon. Ritmičnost i kolebljivost odlikuju i razvitak neverbalnog intelekta koji je izrazito stabilan od 31-33. godine, a "vrhunac" dostiže u 19, 21, 25, 29. i 34. godini. Za razliku

od neverbalnih, verbalne sposobnosti su, u principu, stabilnije na ranijim uzrastima, dok svoj najveći uspon ostvaruju u 30. godini.

U analizi i obrazloženju ovih rezultata, Ananjev naglašava da intelektualne sposobnosti svoj maksimum dostižu u periodu kasne mladosti odnosno rane odraslosti, što je povezano sa uticajem nastave i obrazovanja.

Veliki broj savremenih autora (Smiljanić, 1979; Perlmutter and Hall, 1992; Krauss-Whitbourne, 2001; Kraig, 2002) smatra da Katelova teorija o fluidnoj i kristalizovanoj inteligenciji predstavlja najpotpunije tumačenje o razvoju opšte sposobnosti u odraslom dobu. Fluidna inteligencija je prevashodno povezana sa bazičnim kognitivnim procesima, dok kristalizovana inteligencija "korespondira sa sticanjem znanja i razvojem intelektualnih veština" (Perlmutter and Hall, 1992, p. 271). Prva je biološki determinisana i razvija se do okončanja mladosti, a zatim postepeno opada, dok se druga, koja je blisko povezana sa jezikom, znanjem i kulturom (Smiljanić, 1979; Krauss-Whitbourne, 2001) "često povećava u toku celoga života" (Kraig, 2002, p. 771). Novija istraživanja psihologa (prema: Boucouvalas and Krupp, 1989) potvrđuju osnovne Katelove nalaze o razvoju inteligencije u odraslom dobu. Iz njih proizilazi da opadanje fluidne inteligencije iskazano u brzini pamćenja i vremenu reagovanja i nezavisno od iskustva i vaspitanja, može u mnogim slučajevima biti nadoknađeno kristalizovanom inteligencijom - znanjem, strategijama i iskustvom stečenim sa godinama koje se reflektuju kroz rasuđivanje i mudrost. Ali, u Katelovoj teoriji inteligencije verovatno se nalazi najpotpunije objašnjenje različitih rezultata u najranijim psihološkim istraživanjima o mogućnostima i granicama razvitka intelektualnih sposobnosti u odraslom dobu.

Novija istraživanja psihologa (Schaie, 1996), takođe pokazuju da najveći broj kognitivnih sposobnosti dostiže vrhunac u ranoj ili srednjoj odraslosti, zadržava određenu stabilnost do kasnih pedesetih ili ranih šezdesetih godina, kada dolazi do njihovog postepenog opadanja. Proces opadanja intelektualnih sposobnosti kod odraslih je ubrzaniji u kasnim sedamdesetim godinama, iako jedan broj odraslih i u tim godinama iskazuje zavidan nivo u funkcionisanju intelekta. I drugi psiholozi (Kraig, 2002) ističu značaj individualnih razlika u sposobnostima čoveka za učenje u toku životnog veka. Takav zaključak utemeljuje se na rezultatima longitudinalnih istraživanja iz kojih proizilazi da je jedan broj odraslih, na različitim testovima "kognitivnih navika" postizao zavidne rezultate i u pedesetoj godini, koji su identični rezultatima koje su ovi ispitanici imali u dvadesetoj godini. Stoga, Šai (Schaie, 1996) zapaža, da nije mali broj odraslih i starijih osoba koje su sačuvale svoje sposobnosti za učenje. On je identifikovao više faktora koji doprinose očuvanju vitalnosti intelekta u odraslom dobu, od kojih su najvažniji:

- a) odsustvo kardiovaskularnih i drugih hroničnih bolesti,
- b) visok socio-ekonomski status odraslih,



- c) život u intelektualno-stimulirajućoj okolini,
- d) fleksibilan personalni stil,
- e) visok kognitivni status supružnika i
- f) zadržavanje sposobnosti da se brzo uoči i izvrši zadatak.

Za Šaia je potpuno prirodno da ljudi uče u odraslom dobu i u starijim godinama, jer ovi periodi obuhvataju tri četvrtine životnog veka, ali je neophodno maksimalno prilagoditi obrazovni proces osobama u tim godinama. Njegova istraživanja, kao i istraživanja brojnih autora (detaljnije u: Kraig, 2002) potvrđuju saznanje da je funkcionisanje i razvoj određenih sposobnosti u odraslom dobu povezano sa učenjem i radnom delatnošću.

U psihološkim izvorima (Cohn, prema: Perlmutter and Hall, 1992) nailazimo na ocenu da kreativnost, kao vrsta imaginativnog mišljenja, koja podrazumeva veštinu u određenom području, koncentraciju, istrajnost i konvergentno mišljenje, kao i unutrašnju motivaciju, odnosno "uživanje u obavljanju posla" skoro uopšte nije povezana sa godinama. Reč je o tome da je kreativnost, u najvećem broju slučajeva, povezana sa "godinama u karijeri", s tim što vreme njenog vrhunca zavisi od područja specijalizacije. Još preciznije, izgleda da kreativnost opada posle dostignutog vrhunca u sredini karijere, dok se drugi vrhunac često postiže u kasnoj odraslosti.

Šai (Shaie, 1977, prema: Kenedy, 1989) naročito naglašava značaj "intelektualne kompetencije" za učenje odraslih koja se razvija u toku cele odraslosti, i koja je "za razliku od inteligencije, više situaciona - specifična kombinacija intelektualnih osobina, koje će sa odgovarajućom motivacijom omogućiti prilagodljivo ponašanje" (Isto, p. 178). Neki psiholozi (Nahemow and Lawton, prema: Perlmutter and Hall, 1992) individualnu kompetenciju svode na "sposobnost ličnosti da odgovori" ističući da se ljudi sa visokim nivoom kompetencije mogu lakše adaptirati na pritiske koji dolaze iz okruženja. Oni smatraju da umereni nivo pritisaka iz jedne sredine u relaciji sa kompetencijom može doprineti najefikasnijoj adaptaciji i pozitivnim načinima u ponašanju ličnosti, što je od velikog značaja za obrazovanje i učenje odraslih.

Pojedini autori (Botwinic, prema: Darkenwald and Merriam, 1982) prilično relativizuju uticaj intelektualnih sposobnosti na uspeh u učenju u odraslom dobu, posebno naglašavajući da "nekognitivni faktori" mogu olakšati ili otežati postignuće u učenju; među njima su, po mišljenju Botwinic, najvažniji: brzina, tj. vreme potrebno da se ispita problem ili odgovori na situaciju, važnost sadržaja i motivacija, odnosno stepen motivisanosti odraslih za učenje.

Na uticaj nekognitivnih faktora na uspeh u učenju kod odraslih ukazuju i drugi istraživači. Jedno američko istraživanje (prema: Griffith and Hayes, 1970), koje je u osnovi ispitalo uticaj godina na postignuće u uče-

nju, naročito je naglasilo značaj nekognitivnih varijabli u procesu učenja odraslih. Tri su njegova zaključka najvažnija za bolje razumevanje učenja u odraslom dobu:

- 1) utvrđeni slabi rezultati učenja sa porastom godina uslovljeni su većom osetljivošću odraslih na psihološke stresove,
- 2) stepen do koga starija odrasla osoba može učiti kontraverzni materijal u većoj je meri pod uticajem njenih stavova, nego što je to slučaj kod mladih odraslih,
- 3) stariji odrasli ne znaju da uče tako dobro kao mladi ljudi.

Tome valja dodati i zaključak američkih istraživača da do sada ne postoji jasna indicija da sposobnosti za učenje opadaju za vreme "normalnog radnog veka".

Radovi ruskih psihologa od velikog su značaja za potpunije razumevanje razvoja i strukture intelektualnih sposobnosti u odraslom dobu (Stepanova, 2000; Ananjev, 2001). Eksperimentalna istraživanja kojima je rukovodio poznati ruski psiholog Ananjev odnose se na intelektualni razvoj odraslih u periodu od 18. do 46. godine, odnosno na razvitak i razvojnu dinamiku pojedinih njihovih sposobnosti. Ruski psiholozi su, tako, ustanovili tri makroperioda u psihofiziološkom razvitku odraslih: prvi, koji obuhvata odrasle na uzrastu od 18. do 25. godine, drugi - od 26. do 35. godine i treći - od 36. do 46. godine, za koje je karakterističan različit tempo u razvoju psihičkih funkcija i intelekta u celini. Osnovni zaključak koji proizilazi iz ovog istraživanja je utvrđena ritmičnost u intelektualnom razvoju odraslih, odnosno, usponi i padovi u razvitku njihovih najvažnijih funkcija - pažnje, pamćenja i mišljenja. Osim toga, zapaženo je da se prvi makro period odlikovao čestim smenjivanjem uspona i padova svake od ispitivanih funkcija intelekta, dok je u drugom i trećem makroperiodu utvrđena umerena ritmičnost u razvoju intelektualnih sposobnosti i veći intervali u smenjivanju uspona i padova.

Kada je reč o razvoju pažnje (prema: Stepanova, 2000), njega karakteriše neravnomernost i izraženija ritmičnost na uzrastu od 22. do 25. godine. Umereni uspon pažnje događa se od 26. do 29. godine, tako da pažnja u tom uzrasnom intervalu prečiće razvoj drugih intelektualnih funkcija, odnosno, pamćenja i mišljenja. Pažnja kod odraslih dostiže vrhunac u 29, 32. i 33. godini, dok se snižava u 34-35. godini, što je korespondentno snižavanju u funkcijama mišljenja i pamćenja u tom periodu. Zanimljivo je da pažnja kod odraslih u trećem makroperiodu - od 36. do 46. prečiće razvoj mišljenja i posebno pamćenja, a svoj najveći uspon dostiže u 38. i 42. godini.

Za razvoj pamćenja kod odraslih karakteristična je ritmičnost i kolebljivost, odnosno, usponi i padovi koji su nešto ravnomerniji u odnosu na mišljenje, jer se dešavaju kroz 3-4 godine (kod mišljenja za jednu do dve godine). Pamćenje je nešto stabilnije od 21. do 22. godine (na sniženom ni-

vou) i od 23. do 24. godine - na povišenom nivou (Petrov, prema: Ananjev, 2001). Najveći uspon pamćenje dostiže u 19, 23-24. i 30. godini, dok poslednji makroperiod - od 36. do 46. godine odlikuje "ravnomerno snižavanje sa kolebanjima" (Stepanova, 2000, p. 77), koja su posebno vidljiva u 45-46. godini.

I za razvoj mišljenja kod odraslih (Isto) karakteristična je neravnomernost i ritmičnost, odnosno usponi i padovi posebno izraženi na uzrastu od 18. do 25. godine. Od 26. godine izmene u mišljenju su nešto ravnomernije i takav razvoj traje do 32. godine, iako taj proces prate i dva pada u funkcijama mišljenja, i to u 28. i 31. godini. Od 32. godine, kada je mišljenje dostiglo svoj vrhunac, dolazi do postepenog opadanja ove intelektualne sposobnosti, da bi do njegovog porasta došlo u 38-39. godini. Opadanje u funkciji mišljenja traje i od 39. do 46. godine sa usponom u 45. godini koji, kao i uspon, odnosno vrhunac u mišljenju u 39. godini, nije na nivou postignutih "vrhunaca" u misaonim funkcijama utvrđenim u prvom i drugom makroperiodu.

Eksperimentalna istraživanja ruskih autora imaju veliku andragošku vrednost i značaj. Ruski psiholog Abramova (Abramova, 1990) zapaža da jedna od najznačajnijih poruka ovih istraživanja jeste saznanje o tome da nivo funkcionalnog intelekta (sposobnost rešavanja zadatka) odraslog čoveka na raznim etapama uzrasne evolucije ostaje dovoljno visoka.

Ali, veoma je važno, takođe, što su ruski psiholozi utvrdili strukturalnu povezanost intelektualnih funkcija kod odraslih koja, kao što je isticao Ananjev (Ananjev, 2001), obezbeđuje njegovu celovitost "kao složenog sistema". Isto je tako značajno što su ruski istraživači utvrdili strukturalne preobražaje u razvoju intelektualnih funkcija, koji se dešavaju pod uticajem obrazovanja i radne delatnosti, što može doprineti još većoj afirmaciji i unapređivanju obrazovanja i učenja odraslih.

\* \* \*

Sveobuhvatna i sistematska istraživanja i analize savremenih psihologa i andragoga navode na zaključak da kognitivni razvoj traje kroz celu odraslost, a pojedine opšte sposobnosti, kao što je kristalizovana inteligencija, ne samo da ne opadaju, nego se pod uticajem iskustva i obrazovanja još i povećavaju. Najnovija saznanja o ritmičkom karakteru razvitka intelekta i međufunkcionalnim vezama i povezanosti intelektualnih funkcija, kao i o velikim mogućnostima učenja i obrazovanja u njihovom očvršćivanju i unapređivanju, od suštinskog su značaja za osnaživanje i podsticanje raznovrsnih andragoških oblika i aktivnosti. U istraživanjima je, isto tako, uočen uticaj nekognitivnih faktora (motivi, interesi, stavovi, pojam o sebi i dr) na postignuće odraslih u učenju, što svedoči o tome da je obrazovanje i učenje u odraslom dobu višeslojan i složen proces.

## 5. UČENJE U ODRASLOM DOBU

### 5.1. Pojam i funkcija učenja

Učenje je fundamentalni ljudski fenomen. Ljudi uvek uče, iako često nisu svesni da to čine. Putem učenja oni zaista postaju ljudska bića i ličnosti. U najširem smislu učenje se može odrediti kao aktivnost koja vodi do promene. Učiti znači menjati se. Zdrava ljudska bića, bez obzira u kom dobu života se nalaze, teže učenju, jer je to jedini način njihovog opstanka i razvoja.

U psihologiji i naukama o vaspitanju nema opšte saglasnosti o tome šta je zapravo učenje i kako se ono odvija. Radonjić (Radonjić, 1985) kaže da svakodnevno, odnosno laičko poimanje učenja, sadrži sledeće karakteristike:

- ono je svesna, namerna, cilju usmerena aktivnost,
- cilj te aktivnosti je sticanje znanja i veština,
- učenje je najčešće vezano za ponavljanje.

Učenje se, dakle, uglavnom vidi kao proces koji se odvija kroz nastavu, odnosno obrazovanje, što je blisko i tradicionalnom pedagoškom poimanju učenja. Naravno da je razumevanje učenja kao sticanja znanja isuviše usko. Pojam i fenomen učenja ne odnosi se samo na sticanje znanja, već i na celokupnu ličnost, njeno ponašanje i nastajanje.

Za Ganjea učenje je "promena u ljudskim dispozicijama ili sposobnostima koja traje izvesno vreme, a koja se ne može pripisati procesima rasta" (Gagné, 1985, p. 2) Ganje je razvio informaciono-procesni model učenja gde je učenje definisano kao serija sledećih koraka:

- selektivna percepcija stimulusa,
- skladištenje u kratkotrajno pamćenje,
- dekodiranje,
- skladištenje u dugoročno pamćenje,
- prizivanje informacija iz dugoročnog pamćenja,
- odgovor,
- učinak i
- feedback.

Ono što se nauči može se sastojati od intelektualnih veština, verbalnih informacija, kognitivnih strategija, motornih veština ili stavova (Gagné, 1985).

Radonjić definiše učenje na nešto sveobuhvatniji način: "Učenje je trajna ili relativno trajna i relativno specifična promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom doživljavanju ili aktivnosti i koja je rezultat njenog prethodnog doživljavanja ili aktivnosti"

(Radonjić, 1985, str. 34). Pod aktivnošću se podrazumevaju kako spoljne vidljive aktivnosti, tako i čisto mentalne aktivnosti. Pod doživljavanjem se podrazumevaju pasivna receptivna stanja svesti, koja se karakterišu nepostojanjem namere i cilju usmerene aktivnosti (to je sve ono što nam se dešava kada čitamo poeziju, slušamo muziku ili vodimo ljubav).

U okviru psihologije različite psihološke škole i pravci različito gledaju na učenje. Bihejvioristi definišu učenje, njegove uslove, posledice i manifestacije (vrstu promene) na jedan, predstavnici kognitivne psihologije na drugi, a humanističke psihologije na treći način. Kroz takozvano značajno učenje (significant learning), koje se odvija u toku klijentom-usmerene psihoterapije, "klijent" uči da:

- sebe opaža na drugačiji način;
- potpunije shvata sebe i svoja osećanja;
- postaje samopouzdaniji i samousmereniji;
- sve više postaje onakav kakav bi želeo da bude;
- postaje fleksibilniji u svojim opažanjima;
- bira ostvarljivije ciljeve;
- ponaša se zrelije;
- menja svoja bolesna ponašanja, čak i ona tako ukorenjena kao hronični alkoholizam;
- otvoreniji je za ono što se dešava u njemu i van njega;
- na konstruktivan način menja svoje osnovne odlike ličnosti (Rodžers, 1985).

## 5.2. Učenje kao konstrukcija i rekonstrukcija iskustva i ličnost

Sva pomenuta gledišta govore o učenju kao rezultatu, (ne)željenom efektu, odnosno postignuću. Međutim, učenje je, pre svega, kontinuiran proces i to proces manipulacije vlastitim iskustvom (iskustveno učenje). Želeći da, pre svega, apostrofiraju aktivnost onoga koji uči, neki savremeni autori iz područja obrazovanja i učenja odraslih definišu učenje kao proces "pomoću koga se stvara znanje kroz transformaciju iskustva" (Kolb, 1984, p. 38), odnosno "proces transformacije iskustva u znanje, veštine i stavove, vrednosti i osećanja" (Jarvis, 1995, p. 59).

Učenje je, u suštini, proces konstrukcije i/ili rekonstrukcije iskustva, odnosno ličnosti. Smisao učenja u odraslom dobu je, bez obzira da li se manifestuje kao konstrukcija ili rekonstrukcija, unošenje reda i značenja u svet u kome odrasla osoba funkcioniše (misli i deluje). Zbog osobenosti odraslog doba i osobenosti razvoja u odraslom dobu, pri čemu, pre svega, imamo u vidu generalni trend u razvoju intelektualnih funkcija, koji smo

opisali kao razvojni obrt<sup>1)</sup>, učenje se odvija kao koherentan i strukturalan proces. To znači da se učenje u odraslom dobu odvija kao pokušaj da se na racionalno prihvatljiv način internalizuje realnost kroz njene, manje ili više, kompleksne celine i elemente i oblikuje njen jedinstven model, odnosno, koncepcija, koji odraslom čoveku služe kao vlastito oruđe za stvarni susret i komunikaciju sa njom. Da bismo skrenuli pažnju na njihov osnovni sadržaj skloni smo da u situaciji učenja i obrazovanja taj model, ili koncepciju realnosti, označimo kao *mreže znanja*. To su strukturalne i funkcionalne celine, čiji svaki poseban segment i element nosi i podrazumeva bogat potencijal informacija o realnosti i pretpostavkama na kojima se ona zasniva. Kao takve, mreže znanja predstavljaju, manje ili više, jedinstven kompleks značenja, pomoću koga je pojedinac u stanju da uđe u komunikaciju sa sopstvenom realnošću. Ovakvo shvatanje smisla učenja u odraslom dobu ima u osnovi jednu metafizičku pretpostavku, po kojoj postoji potpuna povezanost svih stvari i zbivanja u svetu.

U isečku prostora i vremena koji mu pripadaju, čovek mora da "uhvati" nešto od tih veza, da bi razumeo svet i u njemu opstao. Njegova je sreća, i osnovni izvor njegove moći, što to može da čini kako retrospektivno, tako i prospektivno. Iako govorimo o mrežama znanja, njihov sadržaj nije zasićen samo onim što bi se moglo nazvati znanjem u klasičnom smislu, mada je naučno-teorijsko znanje njihov noseći konstruktivni element. S obzirom da je reč o odraslim ljudima, koji po definiciji poseduju i stiču bogato životno iskustvo, koji kroz životne uloge i pozicije koje kao odrasli imaju, stiču i druge vrste znanja, osim naučno teorijskog, mreže znanja se sastoje od sistematsko-eksplicitnog (naučno-teorijskog) i implicitnog, svakodnevnog znanja i iskustva, koje podrazumeva sve ono što se kreće između neposrednog empirijskog znanja i iskustva do prećutno prihvaćenih metafizičkih pretpostavki. Iako se sastoje od raznovrsnih i raznorodnih sadržaja, mreže znanja funkcionišu kao prilično integrisani sistemi i strukture. Jer, bez obzira koliko su bogate, one imaju ograničenu upotrebu i domet ako horizontalne, vertikalne i dijagonalne veze među njima, njihovim pojedinačnim segmentima i elementima nisu takvog karaktera i jačine da one mogu biti upotrebljene kao celina. Zbog toga, tokom vremena odrastanja i starenja, stalno se modifikujući ili iznova izgrađujući kroz proces učenja i sticanja iskustva, a vođene integracijom kao osnovnim razvojnim principom odraslog doba, ove mreže znanja se postepeno uopštavaju, kondenzuju svoje značenje i poprimaju obeležja svog konačnog oblika i rezultiraju u nešto što bi se najbliže moglo označiti kao ono što Olport (Olport, 1969) naziva ujedinjujuća filozofija života. Reč je o jasnom shvatanju i oblikovanju ži-

<sup>1)</sup> Videti poglavlje o osobenostima saznanjog razvoja odraslih.

votnog cilja u vidu jedne shvatljive teorije (Isto), o nečemu što bi se moglo nazvati vrhovnim ličnim principom ponašanja i mišljenja, i shodno tome, daljeg rasta i razvoja.

Mreže znanja ne regulišu delatnost individue, njeno mišljenje i ponašanje po principu - "drž' se onog' što znaš". Zbog njihove širine, konstantne modifikacije i transformacije, koje se dešavaju pod dejstvom učenja i sticanja iskustva, mreže znanja joj omogućuju da reaguje i deluje na raznolik, ali jedinstven način, i što je još važnije, da ne reaguje i ne deluje po principu "sve ili ništa". Saznajni razvoj kod odraslih ne odvija se kao nastajanje nekih potpuno novih struktura, procesa i funkcija, već pre svega, procesa pojačavanja (intenziviranja) i umnožavanja međustrukturalnih veza među elementima pojedinim elementima dostupne mreže znanja, odnosno mišljenja. Taj proces je rezultat potrebe odraslog čoveka da uspostavi relacije između saznajnog konteksta, interpretativnog okvira, paradigme ili mreže znanja koju poseduje i nove informacije i sadržaja sa kojim se suočava. U susretu sa novim informacijama i sadržajima odrastao čovek poseduje svoju stajnu tačku, posmatra ih iz perspektive nekog sistema znanja i iskustva sa kojim raspolaže, neke interiorizovane koncepcije stvarnosti, koja je, razume se, nesavršena, ali koja mu omogućuje pridavanje značenja, i njegovom mišljenju i delovanju daje obeležja smislaonosti, racionalnosti i svrsishodnosti.

Struktura raspoloživog znanja i iskustva ima funkciju filtera, dešifrujućeg i kodirajućeg sistema kroz koji se propušta i čini pristupačnom svaka informacija i sadržaj sa kojim se on suočava. Ta struktura je ustvari opšti okvir ili strategija prijema i upotrebe informacija. Ona je ono što zahteva i dozvoljava sasvim određenu vrstu i količinu novih informacija i sadržaja, odnosno, eventualnih podsticaja daljeg razvoja<sup>2)</sup>. Ako su nove informacije i sadržaji u stanju da uspostave smislaone i racionalne veze sa pojedinim elementima te strukture, i sa strukturom u celini, bivaju u nju integrisani, prihvaćeni (potvrđeni). Ukoliko to ne mogu, bivaju odbačeni, pri čemu to odbacivanje ne nanosi nikakvu štetu samoj strukturi. Ona može da funkcioniše kao koherentan sistem i bez tih informacija i sadržaja da obrazloži njihovo odbacivanje i održi svoju saznajnu vrednost, odnosno moć svog konstantnog uobličavanja, tj. integracije drugih informacija i sadržaja. Ako su informacije i sadržaji sa kojima se suočavamo dovoljno postojani, ako više snažan empirijski i racionalni pritisak na postojeću strukturu znanja i pri tome joj protivreče, ako ona ne može da ih prihvati, ali ni ignoriše, potpuno odgovori na njih, ili to čini delimično i neubedljivo, nastaje potreba za dezintegracijom i transformacijom same strukture. U tom slučaju, odrastao čovek je prisiljen da, u većoj ili manjoj meri, transformiše postojeću strukturu

<sup>2)</sup> Videti poglavlje o osobenostima saznajnog razvoja odraslih.

ili je potpuno odbaci i pristupi konstrukciji nove, koja će uvažiti datu informaciju i sadržaj. Prema tome, odrastao čovek ne uči i ne razvija se tako što je jednostavno podvrgnut učenju i poučavanju, izložen određenoj vrsti sadržaja i informacija već, uglavnom, tako što aktivno konstruiše i rekonstruiše svoje znanje, svoj model, paradigmu ili koncepciju realnosti ili njihove pojedine segmente, svoj sistem očekivanja u odnosu na svet i život.

Učenje je, dakle, složen i kontinuiran proces konstrukcije i samokonstrukcije ličnosti koji ima kognitivne, afektivne i psihomotorne i socijalne dimenzije i rezultat je njihove interakcije. U njemu je, pre svega, reč o procesima samoostvarenja, samooblikovanja, samodefinisanja, samousmeravanja, samokonstruisanja i samoprevazilaženja (samousmeravano učenje). Ali, iako je vezano za ličnost i na nju se odnosi, ono se dešava u društvu, u odgovarajućoj socijalno-kulturnoj sredini, i kao takvo, može biti i kolektivni fenomen (organizaciono učenje). Kao složen i multideterminisan proces, ono ima različite podsticaje, neposredne ciljeve i oblike od kojih ćemo razmotriti samo neke.

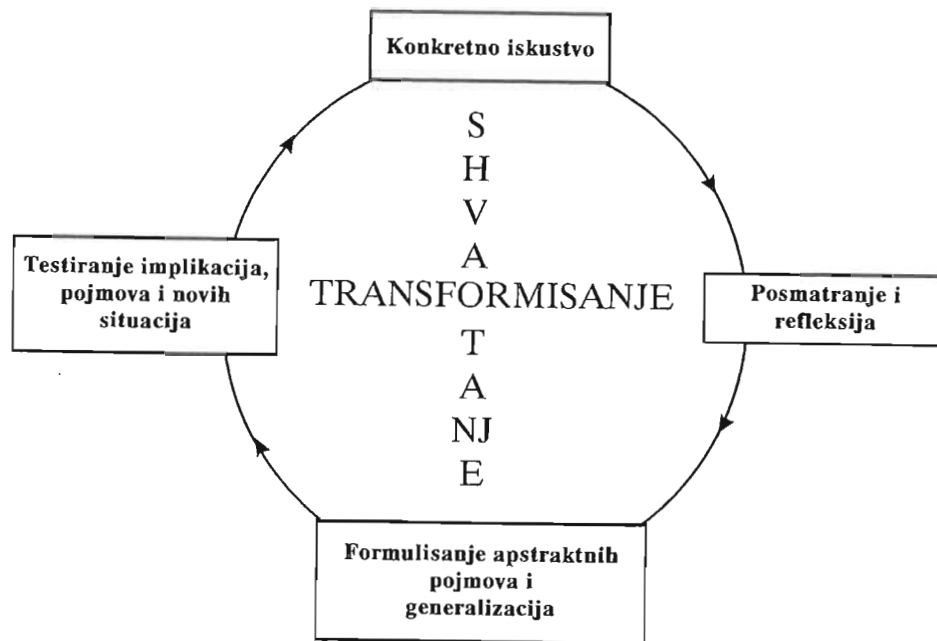
### 5.3. Iskustveno učenje

**I**skustvo je jedan od onih difuznih, svakodnevnih i samorazumljivih pojmova koji izmiče preciznom definisanju, a koji ima izuzetnu ulogu u samom činu učenja i njegovom teorijskom razumevanju. Afirmacija fenomena iskustva započela je nastojanjem da se prevaziđe bihejvioristički pristup i model "crne kutije" u obrazovanju i nastavi i ljudskom učenju i razvoju uopšte, i potiče iz različitih naučnih i teorijskih pravaca: psihologije - teorije sposobnosti (Spearman, 1923), kognitivne teorije (Pijaže, 1968; 1983; Vi-gotski 1972; 1983), socijalne teorije učenja (Lewin, 1947; 1951), kliničke psihologije, odnosno, psihologije ličnosti (Rogers, 1969; Rodžers, 1985; Maslov, 1982), pedagogije (Dewey, 1933; Džui, 1970; Freire, 1970; 1978) i andragogije (Lindeman, 1926b).

Raznoliko poreklo pojma i fenomena iskustvenog učenja uslovalo je i njegove današnje različite interpretacije (videti: Tight, 1996), mada se čini da je najkoherentnija ona koju je dao Kolb (Kolb, 1984), a koja je u najvećoj meri inspirisana Džuijevim shvatanjem iskustva kao delatnosti i istraživanja i Levinovim (Lewin, 1951) shvatanjem učenja i akcionog istraživanja. Kolbov model zasnovan je na Levinovom četvorofaznom modelu učenja koji podrazumeva: konkretno iskustvo, posmatranje i promišljanje, formulisanje apstraktnih pojmova i generalizacija i testiranje njihovih implikacija u novim situacijama (videti: Kolb, 1975; 1984). Shodno tome, Kolb definiše učenje kao proces stvaranja znanja kroz transformaciju iskustva. On, naime, smatra da naši neuspesi i greške, uglavnom, proizilaze iz naše nesposobno-

sti da učimo iz iskustva, odnosno, naše nesposobnosti da ga promišljamo, prerađujemo i modifikujemo. Grafički oblik procesa učenja, kako ga vidi Kolb, je sledeći:

**Kolbov model iskustvenog učenja**



Prema Kolbovom modelu, učenje, odnosno promene i rast, dešavaju se kroz jedan integrisan proces, odnosno ciklus, koji se sastoji od nekoliko faza:

- (1) *Konkretno iskustvo, odnosno doživljavanje.* Učenje započinje kada se ličnost, tim ili organizacija suoči sa novim konkretnim iskustvom (događanje ili delovanje), udubljuje se u njegovo razumevanje kroz procese posmatranja, osećanja i reagovanja.
- (2) *Refleksivna opservacija.* Ova faza je, u stvari, traganje za odgovorom na pitanje: šta je primećeno, šta je učinjeno i/ili doživljeno. U suštini, reč je o prikupljanju podataka o doživljenom i njihovoj kritičkoj proceni. Vladajuća paradigma (vrednosti, stavovi, verovanja) predstavlja bitnu determinantu onoga što se opaža kao važno i kako se ono vrednuje.
- (3) *Konceptualizacija.* U ovoj fazi učenje se odvija kao proces analiziranja podataka i njihovo osmišljavanje. Pojedinaac, tim ili organizacija se pitaju za značenje onog što su doživeli, a to znači da "ulaze" u interpretaciju doživljenog i da, shodno tome, razvijaju odgovarajuće teorije i poj-

move da bi ga razumeli. Vladajuća paradigma je od odlučujuće važnosti za proces interpretacije.

- (4) *Aktivno eksperimentisanje ili testiranje implikacija u novim situacijama.* U ovoj fazi, učenje se dešava kao razmatranje implikacija i modifikovanje ponašanja, odnosno znanja. Ličnost, tim ili organizacija se nalaze pred pitanjima: Šta će se desiti? Šta treba izmeniti? Koje akcije treba preduzeti?

Srž Kolbovog modela učenja je opažanje i prerada informacija. On kazuje da iskustvo nije samo ono što nam se događa već, pre svega, ono što činimo sa onim što nam se događa. Samo kroz taj proces činjenja i delovanja dešava se ljudski razvoj. Ceo ciklus, u suštini, opisuje dve primarne bipolarne dimenzije procesa učenja: *shvatanje*, koje kombinuje konkretno iskustvo i apstraktnu konceptualizaciju, i *transformisanje*, koje kreće od refleksivne opservacije do aktivnog eksperimentisanja. Na osnovu ovog modela, Kolb je razvio inventar stilova učenja (ne kognitivnih stilova), koji govori o nečijim preferencijama u učenju, i koji varira od situacije do situacije, a koji celokupnom procesu učenja iz iskustva daje koherentan i integrisan oblik, čija je osnovna namena razumevanje i predikcija nečijeg ponašanja u situaciji iskustvenog učenja. Reč je, u suštini, o dominantnim načinima kognitivne kontrole koji se odvijaju prilikom učenja i rešavanja problema. U teorijskom smislu, inventar predstavlja produkt kombinovanja Pijažeovog (Pijaže, 1968; 1983); razumevanja inteligencije kao procesa uspostavljanja ravnoteže između asimilacije i akomodacije i Gilfordovog (Gilford, 1967) svatanja strukture intelekta, odnosno, njegovog razumevanja konvergentnog i divergentnog mišljenja. Prema Kolbovom shvatanju, stilovi se razvijaju tokom adolescencije i mladog odraslog doba kroz interakciju individue sa okolinom. Kolb (Kolb, 1979) govori o sledećim stilovima učenja koji predstavljaju dominantnu kombinaciju različitih faza učenja:

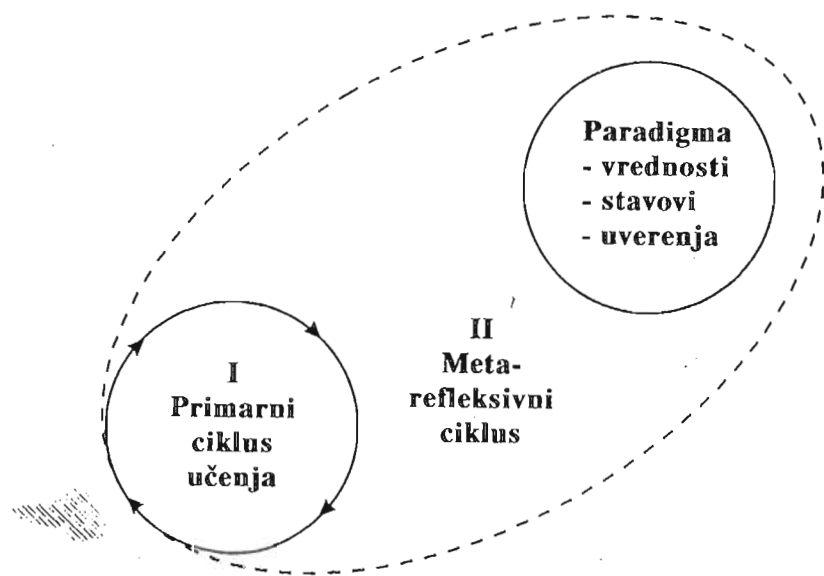
- (1) *Konverger* - apstraktna konceptualizacija i aktivno eksperimentisanje. Konverger je onaj koji pokušava da reši problem, strogo se oslanjajući na hipotetičko deduktivno rezonovanje. Konverger je izuzetan kada postoji samo jedno rešenje za dati problem. Njih uglavnom opažaju kao neemocionalne i kao one koji više vole da se bave stvarima i idejama, nego ljudima.
- (2) *Diverger* - konkretno iskustvo i refleksivna opservacija. Ovom stilu pripada onaj ko nastoji da sagleda stvari iz različitih perspektiva težeći njihovoj sinergiji i organizaciju u "geštalt", oslanjajući se, pri tome, pre svega, na "oluju ideja" ili "produkciju ideja". Oni su potpuna suprotnost divergerima, što znači da ih drugi opažaju kao emocionalne i kao one koji se pre svega bave ljudima.
- (3) *Asimilator* - apstraktna konceptualizacija i refleksivna opservacija. Induktivno rezonovanje i sintetizovanje različitih zapažanja u jedno celo-

vito objašnjenje. Ovaj tip je izuzetan u ispitivanju podataka i smišljanju teorijskih modela, ali je nezainteresovan za njihovu praktičnu primenu.

- (4) *Akomodator* - konkretno iskustvo i aktivno eksperimentisanje. Pre nego što upotrebi svoje analitičke sposobnosti, akomodator se u učenju i rešavanju problema oslanja na druge ljude. Njegova osnovna briga je kako da se realizuje određeni plan ili eksperiment, i kako da se adaptira na specifične okolnosti. Sticanje novih iskustava i rešavanje problema odvija se, pre svega, kroz proces pokušaja i pogrešaka.

Učenje iz iskustva ima svoja ograničenja, i to pre svega, u vladajućem sistemu verovanja, vrednosti, stavova i uverenja (paradigma), pogotovu ako je on nefleksibilan i zastareo, i drugo, ako nije slobodno od kulturnih normi. Zato efikasno učenje iz iskustva uvek podrazumeva i meta refleksiju, odnosno, proces preispitivanja vlastitih vrednosti, verovanja, stavova i pretpostavki na osnovu kojih funkcionišemo, a koji usmeravaju našu pažnju i interpretiraju naše celokupno mišljenje i ponašanje (videti sliku na ovoj strani). To je proces koji je blizak onome što Ardžiris i Šon (Argyris and Schön, 1978) nazivaju "*double-loop learning*", Brukfil (Brookfield, 1987) "kritička refleksija", Aps (Apps, 1985) "emancipatorno učenje", a Mezirou (Mezirow, 1981; 1991) "kritičkom refleksijom" i "perspektivnom transformacijom" (videti: Despotović, 1997).

### Model metarefleksije u iskustvenom učenju



Kolbov model ima značajnu ulogu u obrazovanju odraslih, jer sledi onu tradiciju u obrazovanju i učenju odraslih koju je afirmisao Lindeman, ističući da je celokupno obrazovanje odraslih, ustvari, "kontinuiran proces evaluacije iskustva" (Lindeman, 1926b, p. 85), a zatim Noules (Knowles, 1990) i Savićević (Savićević, 1991). Iako je empirijski proveravan (videti: Jarvis, 1995) njegova puna primena u obrazovanju odraslih ima izvesnih ograničenja. Naime, svaki proces obrazovanja i učenja podrazumeva potrebe, ciljeve, namere, izbore i odluke, kojim Kolbov model ne operiše i kojima bi se, svakako, moralo naći mesta.

### 5.4. Samousmereno učenje

U nacionalnom upitniku (*national survey*) obrazovanja koji su sačinili Džonston i Rivera, pojam učenja je definisan kao "sistematski organizovana aktivnost", dok je pojam samopoučavanja posmatran kao rezidualna kategorija o kojoj nisu prikupljane detaljnije informacije. Tokom proučavanja otkriveno je, međutim, da je njegov opseg mnogo veći nego što su autori prvobitno pretpostavljali, zbog čega su i zaključili da je reč o najvećoj aktivnosti koja je potpuno zanemarena u celokupnoj oblasti obrazovanja odraslih (videti: Cross, 1981).

Pojam samousmerenog učenja je prvobitno bio povezan sa praksom obrazovanja na daljinu, gde su učenik i nastavnik prostorno i vremenski odvojeni, pa je učenik u velikoj meri u svom učenju nezavisan ili samousmeren. Danas se, međutim, pojam samousmerenog učenja odnosi na sve slučajeve gde je kontrola učenja i odgovornost za učenje preneti sa institucije na pojedinca.

Intenzivna proučavanja fenomena samousmerenog učenja i obilje literature o njemu donela su ne samo nova saznanja, već i nove nesporazume.

Najbrojniji su oni terminološke prirode. Pored samousmerenog učenja u opticaju su i sledeći pojmovi: samoplanirano učenje, samoobrazovanje, samoučenje, autonomno učenje, nezavisno učenje, otvoreno učenje, samopoučavanje, samoproučavanje (videti: Tough, 1989; Hiemstra, 1985). Odi (Oddi, 1987) navodi sedamnaest autora koji koriste dvanaest različitih termina da opišu pojam samousmerenog učenja, od kojih jedan samousmereno učenje i samoostvarenje tretira kao sinonime.

Hiemstra (Hiemstra, 1985) ističe da je samousmereno učenje postojalo još u klasičnoj antici. Ono je imalo izuzetnu ulogu u životu pojedinaca kao što su Sokrat, Platon, Aristotel, Aleksandar Veliki i drugi. Teorijska elaboracija ovog pojma započela je pre nekih 150 godina, kada Krajc (Craik, 1840) govori o samousmerenom učenju jedne grupe ljudi. Nešto kasnije, Smajls (Smiles, 1859) u Velikoj Britaniji objavljuje studiju "Samopomoć", u kojoj govori o vrednosti samousmerenog učenja za personalni

razvoj. Savremena proučavanja samousmerenog učenja inspirisao je Hul (Houle, 1961). On je, u svojim empirijskim istraživanjima, identifikovao tri grupe učesnika s obzirom na razloge participacije u procesu obrazovanja odraslih:

- a) *ciljem orijentisani*, koji participiraju u procesu obrazovanja uglavnom da bi postigli neki cilj;
- b) *aktivnošću orijentisani*, koji participiraju zbog socijalnih ili razloga druženja i
- c) *učenjem orijentisani*, koji učenje opažaju kao vrednost i cilj po sebi i koji teže znanju radi samog znanja. Ova poslednja grupa je, u suštini, grupa samousmerenih učenika.

Dalje sistematske pokušaje da se bolje razumeju učenjem orijentisani pojedinci, odnosno samousmereni učenici, učinili su Noules (Knowles, 1975) i Tof (Tough, 1979). Đulielmino (Guglielmino, 1978) je razvio "Skalu spremnosti samousmerenog učenja" (*Self-directed Learning Readiness Scale - SDLRS*), koja je značajano eksploatisana u empirijskom proučavanju samousmerenog učenja, da bi 1987. godine bio osnovan stalni godišnji simpozijum o samousmerenom učenju (videti: Brookfield, 1996).

Tof je verovao da se najveći deo učenja odraslih dešava nezavisno i izvan institucija formalnog obrazovanja u obliku *projekata učenja*, pod kojim podrazumeva "visoko promišljen napor da se dobiju određena znanja i veštine..." (Tough, 1979, p. 1). Neki projekti predstavljaju napor da se stekne znanje, shvatanje ili razumevanje, dok se drugi odnose na pokušaje da se unaprede vlastite veštine, izmene stavovi, emocionalne reakcije ili ponašanje i suzbiju neke navike. Taj napor da se nešto nauči je sveprisutan. Odrasli ljudi preduzimaju nekoliko projekata učenja svake godine, iako ih ne moraju biti svesni. Oni obično troše oko 700 časova godišnje na vlastite projekte učenja (100 časova po projektu). Iako je to samo 10 odsto njihovog budnog vremena, ono je isto toliko značajno za njihov individualni i društveni život, kao i onih ostalih 90 procenata.

Projekat učenja je, u stvari, serija povezanih epizoda učenja u ukupnom trajanju od sedam časova. Epizoda je period vremena posvećen srodnim ili bliskim aktivnostima koje neke druge aktivnosti ne prekidaju. Svaka epizoda ima svoj vremenski definisan kraj i početak i podrazumeva celokupno iskustvo koje pojedinac ima u toku tog vremena (sve ono što on čini, misli, oseća, čuje i vidi). Epizode učenja mogu se dešavati u biblioteci, učionici, kuhinji, hotelu ili vozu. Pojedinac može učiti sa instruktorom, u grupi ili sam. Željena znanja i veštine mogu biti sasvim jednostavni ili kompleksni, duboko lični, ili čak trivijalni. Tof (Ibidem) je celokupnu aktivnost učenja odraslih opisao metaforom "ledenog brega", gde je vidljiv samo onaj deo "iznad vode", odnosno onaj deo koji se dešava u organizovanim oblicima učenja i obrazovanja (kursevi, seminari) i koji iznosi oko 20 odsto.

Ostatak od 80 procenata je teško dostupan i odnosi se na samoplanirano, odnosno, samovođeno učenje u kome pojedinac sam planira i usmerava učenje potpuno svestan zašto to čini i kakvu korist ima od toga. Tof (Tough, 1978) je našao da 90 procenata odraslih realizuje bar jedan projekat, a da prosečan odrastao čovek realizuje pet do sedam projekata, trošeći 100 časova na svaki od njih. Do sličnih nalaza došao je i Šiklej (Sheckley, 1985) na uzorku studenata. Njegovi nalazi pokazuju da su studenti angažovani u proseku na sedam projekata, provodeći 285 časova na svakom, a da je 56 odsto ovih projekata potpuno samousmereno.

U jednoj studiji Tof (Tough, prema: Cross, 1981) navodi neke primere projekata učenja, koji omogućuju potpuniji uvid u njihovu prirodu:

- Stručnjak za investicije koji je shvatio da njegova kompanija postaje zainteresovana za razvijanje reklamne kampanje, pa je shodno tome, odlučio da stekne neophodno znanje za pripremu preporuka u pogledu medija, sadržaja i budžeta;
- Čovek koji je naučio ~~svu~~ o Zapadnoj obali, da bi doneo odluku o tome da li da otputuje tamo, gde da ide, šta da razgleda i koliko novca da potroši;
- Nastavnik koji je odlučio da unapredi svoju brzinu čitanja i razumevanja, tako da može da čita više materijala nego pre.

Mogući obim sadržaja projekata učenja je zaista veliki, mada praktični sadržaji svakako dominiraju. Penland (Penland, prema: Cross, 1981) se interesovao za razloge samousmerenog učenja i dobio sledeće rezultate:

Kategorija	Veoma važno %
1. Želja da odredim vlastiti tempo učenja	46,8%
2. Želja da koristim vlastiti stil učenja	37,4%
3. Želim da se pridržavam fleksibilne strategije učenja	31,0%
4. Želja da oblikujem vlastitu strukturu projekta učenja	27,8%
5. Želim da naučim ovo odmah i ne mogu da čekam ostale	36,2%
6. Nije mi poznat nijedan oblik obrazovanja koje poučava onome što sam želeo da naučim	29,8%
7. Ne volim formalnu razrednu situaciju sa nastavnikom	14,0%
8. Nedostatak vremena za angažovanje u grupnim programima učenja	17,9%
9. Prevoz do institucije je težak i skup	5,3%
10. Nemam dovoljno novca za kurs ili predavanje	5,2%

Iz prethodne liste sasvim je jasno da odrasli, pre svega, žele kontrolu nad situacijom učenja i da, shodno tome, izražavaju prilično negativno osećanje prema formalnim oblicima obrazovanja i učenja.

Polazeći od stava da je samousmerenost jedna od osnovnih karakteristika odrasle osobe, Noules (Knowles, 1975) definiše samousmereno uče-

nje kao proces u kome pojedinac pokreće inicijativu za učenje, dijagnostifikuje potrebe, formuliše ciljeve, lokalizuje resurse, vrši izbor i primenu strategija učenja i evaluira njegove rezultate.

U literaturi postoje veoma različita određenja samousmerenog učenja, što zavisi od osnovnih filozofsko-teorijskih polazišta autora i što unosi suštinske razlike u razumevanje samousmerenog učenja. Tako Mezirow (Mezirow, 1985) definiše samousmereno učenje kao sposobnost odraslih za kritičku samorefleksiju i menjanje života.

Spir i Moker (Spear and Mocker, 1984) smeštaju samousmereno učenje u deskriptivni model doživotnog učenja, koji se zasniva na mestu kontrole u donošenju odluka o ciljevima i sredstvima učenja. Model ima oblik 2x2 matrice i pokazuje stepen samousmerenosti učenja koji postoji pod određenim okolnostima.

<b>SAMOUSMERENO</b>	<b>NEFORMALNO</b>
učenik kontroliše i ciljeve učenja i sredstva učenja	učenik kontroliše ciljeve, ali institucija kontroliše sredstva učenja
<b>INFORMALNO</b>	<b>FORMALNO</b>
institucija kontroliše ciljeve, ali učenik kontroliše sredstva učenja	institucija kontroliše i ciljeve i sredstva učenja

Matrica pokazuje da se samousmereno učenje dešava kada učenik kontroliše sve ključne komponente učenja, a da se ne dešava u formalnom učenju, gde učenik tradicionalno ima veoma malo kontrole. Odgovornost i kontrola učenja osnova su samousmerenog učenja. Mera u kojoj učenik odlučuje o ključnim elementima procesa učenja je mera njegove samousmerenosti. Svaki pojedinac doseže, pod određenim okolnostima, određeni stepen samousmerenosti. S obzirom da je učenje celoživotni proces, prethodni model bi pre trebalo posmatrati kao kontinuum u kome se pojedini oblici učenja nalaze u stanju naizmenične sukcesije i alternacije. S druge strane, granice među pojedinim oblicima učenja postaju sve fluidnije, a njihovo kombinovanje sve češće. Tajt (Tight, 1998) navodi primer Univerziteta istočnog Londona gde su razvijene metode koje omogućavaju studentima da samostalno stiču kvalifikaciju uz podršku specijalizovanog osoblja. Taj proces se odvija po kriterijumima i standardima koje je formulisala ovlašćena institucija. Sam student je odgovoran za definisanje vlastitog nastavnog plana i programa, nastavne metode i preuzete obaveze. Drugačije rečeno, studenti i institucija sklapaju sporazum ili ugovor o učenju kroz koje su jasno definisane obaveze oba "partnera". Iako je ovakav način učenja afirmisao otvoren put kroz visoko obrazovanje, najčešći predmet kritike bio je kvalitet

ponuđene podrške i stvarna mogućnost studenata da realizuju preuzete obaveze. Tajt ističe da ovakav način učenja neki autori, pre svega, vezuju za pojmove kritičke refleksije, konverzionog učenja, iskustvenog učenja i sl. Tako Boud i saradnici kažu da se samoorganizacija "sastoji u sposobnosti da se razgovara sa sobom o svojim vlastitim procesima učenja i da se posmatra, traga, analizira, formuliše, ispituje, sudi, odlučuje i na osnovu takvih kreativnih susreta deluje" (prema: Isto, p. 102). Ipak, jako mali broj odraslih će biti u poziciji da uradi ovo bez pomoći, pa osnovna svrha obrazovanja odraslih postaje razvoj sposobnosti i veština samousmerenog učenja kod pojedinih učenika.

Noules (Knowles, 1990) govori o sledećim veštinama, odnosno, sposobnostima samousmerenog učenja:

1. Sposobnost da se bude radoznao, odnosno, sposobnost za divergentno mišljenje.
2. Sposobnost da se vlastita ličnost opazi objektivno i prihvati povratna informacija o vlastitim osobinama.
3. Sposobnost za dijagnozu vlastitih potreba učenja u svetlu modela kompetencija koji se zahteva za izvršenje odgovarajućih životnih uloga.
4. Sposobnost da se formulišu ciljevi učenja u terminima karakteristika rezultata.
5. Sposobnost da se identifikuju odgovarajući resursi za različite ciljeve učenja.
6. Sposobnost da se oblikuje strategija efikasne upotrebe adekvatnih resursa učenja.
7. Sposobnost da se plan učenja realizuje sistematično i sekvencijalno.
8. Sposobnost da se prikupe podaci o postignuću ciljeva učenja.

Osnovne teorijske pretpostavke o samousmerenom učenju (Tough, 1971; Knowles, 1975) sugerišu uverenje da su godine starosti osnovna determinanta samousmerenog učenja. Prethodno navedena lista sposobnosti i veština samousmerenog učenja sugeriše da je to, možda, nivo obrazovanja. Međutim, rezultati nekih empirijskih studija ukazuju da same godine nisu faktor angažovan u aktivnostima samousmerenog učenja (Ellsworth, 1992) a to nije ni nivo obrazovanja (Brockett, 1983; Herbeson, 1991). Izgleda da je afirmacija ličnosti i njeno postignuće, osećaj zadovoljstva i ego od presudne važnosti za angažovanje u samousmerenom učenju, posebno kada su u pitanju stariji odrasli (Fisher, 1988).

Opseg primene samousmerenog učenja je zaista veliki. Odrasli kroz samousmereno učenje savlađuju probleme iz oblasti od ličnog i porodičnog života do hobi aktivnosti i rekreacije. Međutim, poslednjih godina, fenomen samousmerenog učenja se sve više vezuje za radno mesto i profesionalni razvoj, zato što samousmereno učenje nije samo način da se unapredi i održi radna fleksibilnost (Pedler et al., 1990) i smanje troškovi realizacije sku-



pih programa obrazovanja i učenja, već omogućuje zaposlenima da nauče ono što zaista treba da znaju da bi obavili svoj posao, pri čemu se vodi računa o njihovom osobenom tempu i stilovima učenja i raspoloživom vremenu (Piskurich, 1993). S druge strane, samousmereno učenje je utkano u zapadne pojmove odgovornosti, samopouzdanja i individualizma (Ravid, prema: Marsick, 1987), kao i pojam odrasle, odnosno, zrele osobe, koja kroz samousmereno učenje stiče veštine učenja kako da uči i učenja iz iskustva, kao ključne pretpostavke i posledice realizacije sopstvene odraslosti, odnosno zrelosti. Razume se da se učenje odraslih ne iscrpljuje kroz samousmereno učenje i da odrasli u svom učenju ne preferiraju uvek samousmerenost (Apps, 1985), odnosno, da su naklonjeni i od drugih usmerenom učenju.

### 5.5. Organizaciono učenje

Učenje nije samo individualni i psihološki, odnosno kognitivni, već i socijalni fenomen. U savremenoj literaturi sve više se govori o organizacionom učenju, kao učenju koje se dešava u grupi (organizaciji), pomoću grupe i zbog njenih namera i ciljeva. Učenje na organizacionom nivou je mnogo kompleksnije, nego učenje na individualnom nivou. Naravno, čak i kada organizacija uči kao celina, kao složeni socijalni organizam, učenje se uvek dešava kroz individualne aktivnosti članova organizacije, što govori da su individualno i organizaciono učenje neraskidivo povezani. Međutim, između ova dva fenomena, odnosno oblika učenja, postoje i veoma značajne razlike.

U tradicionalnom psihološkom shvatanju smisao učenja je da poveća nezavisnost reakcije u odnosu na neposredni stimulus. Individualno učenje se dešava i manifestuje kada je osoba u stanju da na iste stimuluse daje različite odgovore. Ali, osnovna svrha organizacije nije učenje. U odnosu na njene osnovne ciljeve, učenje je uvek sredstvo. Organizacija ne postoji da bi učila, već uči da bi postojala. Ona je specifičan sklop i konstelacija ljudi, sredstava, metoda i principa rada, vrednosti i normi ponašanja, čija je osnovna svrha jedinstveno i koherentno delovanje u realizaciji njenih onovnih ciljeva. Ideal u funkcionisanju svake organizacije jeste njena sposobnost da daje jedinstven, sinhronizovan i standardizovan odgovor na različite podsticaje koji dolaze iz okruženja. Polazeći od toga, moglo bi se reći da se individualno učenje dešava kada ljudi daju različite odgovore na iste stimuluse, a organizaciono kada grupe ljudi daju iste odgovore na različite stimuluse.

Da bi se potpunije razumeo pojam organizacionog učenja neophodno je razumeti fenomen organizacije koja uči.

Organizacija koja uči rezultat je efikasnog organizacionog učenja, kao što je i organizaciono učenje rezultanta organizacije koja uči, pa se od-

nos između organizacije koja uči i organizacionog učenja najbolje može odrediti kao odnos između strukture i procesa.

U teorijsko-konceptualnom smislu organizacije koja uči, artikulisan je međusplet antropologije, sociologije organizacije, psihologije organizacije, socijalne psihologije, kibernetike i teorije menadžmenta.

U fenomenološkom i praktičnom smislu, ideja o organizaciji koja uči kao, uostalom, i ideja o doživotnom učenju, doživotnom i povratnom obrazovanju, rezultat je potrebe za promenom, opstankom, kompetetivnošću i razvojem. Kao takva, ona je fenomen postmoderne. U postmodernim ekonomijama učenje se posmatra kao jedino stabilno sredstvo održavanja konkurentne sposobnosti i razvoja. Promene kojima su izložene savremene organizacije ili prete ili znače mogućnost opstanka i razvoja. Da bi opstale u uslovima konstantnih, brzih i često neočekivanih promena, organizacije su prinuđene na učenje. Današnje organizacije, međutim, ne biraju samo između učenja i neučenja. One su pred mnogo težim zahtevom i zadatkom. U igri je, pre svega, brzina učenja. Učenje je svakako imperativ, ali opstanak organizacije zavisi, u prvom redu, od toga da li su stepen i brzina učenja veći od stepena i brzine promena koje se dešavaju u organizaciji i njenom okruženju. U savremenim organizacijama učenje, prema tome, nije samo posledica promena, već pre svega, njihov anticipator i organizator.

U širem smislu organizacija koja uči se može definisati onako kako to čini Senž (Senge, 1990), koji govori o organizaciji koja uči kao o onoj u kojoj ne možete, a da ne učite, zato što je učenje utkano u njen život. On organizaciju koja uči određuje kao "grupu ljudi koja kontinuirano uvećava svoje sposobnosti da bi stvorila ono što želi da stvori" (Senge, 1990, p. 67). U takvim organizacijama neguju se novi načini mišljenja, oslobađaju se kolektivne aspiracije i zaposleni kontinuirano uče da uče zajedno (detaljnije videti u: Senge, 1990).

I neki drugi autori, na sličan način, definišu organizaciju koja uči. "Organizacija koja uči je organizacija u kojoj vlada klima koja pospešuje individualno i grupno učenje. Organizacije koje uče poučavaju svoje zaposlene procesima kritičkog mišljenja radi razumevanja onoga što one čine i zašto to čine. Ovi pojedinci pomažu samim organizacijama da uče iz grešaka kao i iz uspeha. Kao rezultat toga, one shvataju promene u svojoj okolini i na njih se efikasno adaptiraju. Organizacija koja uči, može se posmatrati kao grupa zaposlenih, koji su osposobljeni da proizvode nova znanja, proizvode i usluge" (Marquardt and Reynolds, 1994, p. 22).

I Pedler i saradnici insistiraju na činjenici da učenje treba da se dešava u celokupnoj organizaciji i da obuhvata sve njene članove, jer samo to može dovesti do njene transformacije, odnosno razvoja. "Kompanija koja uči je vizija o onom što je moguće. Ona se ne stvara jednostavnim obukom pojedinaca; ona nastaje samo kao rezultat učenja na celokupnom organizacio-

nom nivou. Kompanija koja uči je kompanija koja omogućuje učenje svih svojih članova i koja se konstantno transformiše” (Pedler et al., 1991, p. 1).

Mi razumemo organizaciju koja uči kao organizaciju koja poseduje sisteme, mehanizme i procese, odnosno, organizacionu infrastrukturu za unapređenje i razvoj svojih članova, a u funkciji postizanja organizacionih ciljeva i ciljeva zajednice u kojoj organizacija funkcioniše.

Shodno tome, osnovne karakteristike organizacije koja uči brzo i efikasno su:

- Sposobnost za adaptaciju na spoljne okolnosti;
- Stalno prisutno i negovano osećanje lične i kolektivne odgovornosti za uspeh organizacije i njeno funkcionisanje;
- Shvatanje da je promena jedino stabilno organizaciono stanje;
- Shvatanje i prihvatanje individualnih i kolektivnih grešaka i uspeha kao vrednih i suštinskih komponenti učenja, jer one stvaraju metamogućnosti, odnosno ohrabruju traganja za novim viđenjima i rešenjima;
- Participativna kultura, odnosno međusobni odnosi u kojima preovlađuju dijalog, istraživanje i klima međusobnog poštovanja i poverenja;
- Sposobnosti članova organizacije da identifikuju i analiziraju probleme sa kojima se suočavaju i proizvode relevantna rešenja;
- Usmerenost na organizacione, pre nego na individualne procese učenja;
- Formalizovan i u hijerarhijsku strukturu funkcionalno ugrađen mehanizam, odnosno, jedinica koja se na sistematski i kontinuiran način bavi problemima učenja organizacije kao celine i njenih pojedinih članova (centar, odsek ili služba za učenje ili obrazovanje) i korišćenjem rezultata učenja za postizanje ciljeva organizacije (centar, odsek ili služba za razvoj); i
- Vrednovanje sposobnosti samoučenja kao ključnih personalnih veština.

Kao i pojam organizacije koja uči, tako se i pojam organizacionog učenja danas shvata veoma različito.

Huber (Huber, 1991) shvata učenje kao promenu ponašanja, koja je povezana sa sticanjem znanja, distribucijom informacija, interpretacijom informacija i organizacionom memorijom. Čovek uči ako su kroz procesiranje sadržaja i informacija obim i vrsta njegovog ponašanja prošireni.

Ardžiris i Šon (Argyris and Schön, 1978) smatraju da organizacije uče kroz svoje članove. Individualne aktivnosti učenja podstiču se ili sputavaju kroz sredinski sistem faktora koji se mogu nazvati organizacionim sistemom učenja. Oni definišu organizaciono učenje kao proces “otkrivanja i ispravljanja grešaka” (Argyris and Schön, 1978, p. 2). Međutim, oni istovremeno prave razliku između dve vrste učenja, odnosno, dve vrste otkrivanja i ispravljanja greške koje imaju sasvim različite posledice po organizaciju. U prvom slučaju, reč je o otkrivanju i ispravljanju greške unutar datog sistema normi i pravila (*single-loop learning*), a u drugom, o otkrivanju i is-

pravljanju greške kroz procese preispitivanja samih normi i pravila (*double-loop learning*). Dok se, dakle, u prvom slučaju radi o sticanju znanja da bi se rešio specifičan problem koji proizilazi iz postojećih premisa, u drugom slučaju se radi o utvrđivanju novih premisa, odnosno, paradigmi šema, mentalnih modela ili perspektiva, pomoću kojih se prevazilaze postojeće. Prva vrsta učenja omogućuje organizaciji da nastavi dotadašnju politiku i kretanje ka već definisanim ciljevima i planiranim postignućima. Organizacija se pridržava istih ciljeva i ideala, čak iako su oni očigledno neadekvatni. Ona odbija da vrši njihovu re-evaluaciju i prihvati da postoje alternative koje treba razmotriti. Druga vrsta učenja podrazumeva modifikaciju samih organizacionih normi, politike i ciljeva organizacije. Ona preispituje ciljeve i traga za novim rešenjima, otvorena je za nove načine rešavanja problema, pa čak i za mogućnost da se najbolja rešenja mogu naći u domenima i načinima rada koje organizacija nikada ranije nije iskusila. Organizacija treba da podržava i jedan i drugi tip učenja kroz otvorenost prema informacijama i odsustvo defanzivnosti.

I neki drugi autori prave razliku između ova dva oblika učenja. U literaturi se susrećemo sa pojmovima višeg i nižeg organizacionog učenja (Fiol and Lyles, 1985) ili taktičkog i strategijskog učenja (Dodgson, 1993). Swieringa i Wierdsma (Swieringa & Wierdsma, 1992, u: Isto, 1993) razlikuju učenje na nivou pravila (*single-loop*), na nivou razumevanja (*double-loop*) i na nivou principa (*triple-loop*). Senž (Senge, 1990) govori o adaptivnom i generativnom učenju. U adaptivnom učenju se ne preispituju pretpostavke koje se nalaze u osnovi postojećih načina rada. Adaptivno učenje je usmereno na rešavanje trenutnih, (do)sadašnjih, uobičajenih problema i odvija se, u suštini, kao ponavljanje i kopiranje. Njegov cilj je da adaptira, a ne da postigne adaptibilnost. Kao takvo, ono je samo prva faza organizacionog učenja, pre nego što se pređe na generativno učenje. Generativno učenje podrazumeva kontinuirano eksperimentisanje i povratnu informaciju u toku ispitivanja samog načina na koji organizacija definiše i rešava problem. Za razliku od adaptivnog, generativno učenje zahteva nove načine posmatranja sveta. Senž smatra da je generativno učenje kao stvaranje, ono zahteva “sistematsko mišljenje”, “oblikovanje vizije”, “personalne veštine”, “timsko učenje” i “mentalne modele” (detaljnije videti u: Senge, 1990).

S obzirom da se sve važne odluke donose u grupi, Senž smatra da su timovi, a ne pojedinci, ključne jedinice učenja. Ako tim ne može da uči, ni organizacija ne može da uči. Odrasli najbolje uče jedni od drugih. Sa timskim učenjem, sposobnosti učenja grupe postaju veće nego sposobnosti učenja bilo kog pojedinca u grupi. Dobri timovi imaju veliku sposobnost da menjaju kolektivno mišljenje, da mobilizuju energiju i deluju na postizanje kolektivnih ciljeva. Tim mora da razume procese koji leže u osnovi grupne interakcije. To podrazumeva različite veštine, uključujući aktivno slušanje,

prijem i pružanje jasnih povratnih informacija, otvaranje ključnih pitanja, kolektivno učenje i osećaj personalne jednakosti u pogledu formalnih uloga i statusa. Naravno, timsko učenje nije isto što i timsko delovanje - u timskom učenju reč je o tome kako članovi tima uče zajedno, a ne kako rade zajedno.

Mentalni modeli su načini posmatranja sveta. Reč je o duboko ukorenjenim pretpostavkama, generalizacijama ili zamislama koje utiču na to kako razumemo svet i kako delujemo u njemu. Upravljanje mentalnim modelima znači ohrabrivanje refleksije i razvoja svesnosti o stavovima, verovanjima i percepcijama koji oblikuju naše mišljenje, akcije i interakcije što omogućuju njihovo menjanje.

Sva pomenuta gledanja na organizaciono učenje mogu se u osnovi svesti na dva teorijski različita, mada ne i suprotna shvatanja učenja - učenje kao sticanje znanja, procesiranje informacija i promena ponašanja koja se pri tom dešava, s jedne, i učenje kao transformacija iskustva u znanje, stavove i vrednosti, s druge strane (videti: Jarvis, 1995).

Razume se, kao što je to i rečeno na početku ovog poglavlja, da organizaciono učenja podrazumeva individualno učenje. Burns (Burns, 1995) smatra da je organizacioni odgovor na potrebu da se upravlja promenom bio podsticanje učešća svih zaposlenih u procesu doživotnog učenja. On ističe da su efikasne one organizacije koje neguju individualno, grupno i organizaciono učenje kao ključne komponente nastojanja da postanu sistem koji uči. Polazeći od činjenice da učenje nije samo kognitivni fenomen, već da ono uvek podrazumeva delatnost ili akciju, organizaciono učenje vidimo kao seriju sukcesivnih procesa i transformacija unutar organizacije kao celine ili unutar njenih pojedinih strukturalnih delova. Na prvom mestu, reč je o procesima kroz koje se stiče uvid u vlastito iskustvo, odnosno vrši razumevanje vlastitog iskustva kroz posmatranje, analizu, preispitivanje, pa i eksperimentisanje. Na taj način, organizacija se transformiše u organizam sa visokim stepenom samorefleksije koji je u stanju da stiče, razvija i osvešćuje znanje o odnosu između vlastitih akcija i postignutih efekata. U drugom krugu iskustvo (učenja) se pretvara i prevodi u organizacione standarde procedure, norme, vrednosti strategije, pravila, sistem i strukture, što vodi kontinuiranom (pre)komponovanju ciljeva koji postaju predmet nove organizacione samorefleksije. Prema tome, organizaciono učenje je način upravljanja promenama. Ono je instrument koji pod određenim uslovima može pomoći organizaciji da razvija i doseže svoje ciljeve.

## 6. FORMALNO, NEFORMALNO I INFORMALNO UČENJE I OBRAZOVANJE

U andragoškim izvorima s kraja šezdesetih i tokom sedamdesetih godina nailazimo na produbljenije zanimanje, odnosno, veliki broj rasprava teoretičara obrazovanja odraslih o suštini i smislu formalnog, neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja. Ovu raspravu, prema mišljenju N. Kolete (Colletta, 1996), naročito je podstakla knjiga F. Kumsa "Svetska kriza obrazovanja" (Kums, 1971), u kojoj je njen autor izneo prilično obrazloženu ocenu da školski sistem, rigidan u organizaciji i, uglavnom, usmeren na jednu kategoriju stanovništva, i to na najmlađu, ne može zadovoljiti obrazovne potrebe društva u promenama. Zalažući se za alternativne oblike formalnog učenja i obrazovanja, primerenije razvojnim potrebama i ciljevima zemalja u razvoju, ali i ekonomski razvijenih zemalja, Kums je posebnu pažnju usmerio na afirmaciju neformalnog, ali i informalnog učenja i obrazovanja. On je, među prvima, i definisao "ove tri kategorije" obrazovanja odraslih:

- a) formalno obrazovanje, koje podrazumeva učenje i obrazovanje u školskim institucijama, na primer: školama, stručnim školama, koledžima i univerzitetima,
- b) neformalno obrazovanje, "gde se obrazovanje izvodi izvan takvih organizacija", što po njegovom mišljenju odgovara komunalnom ili narodnom obrazovanju i
- c) informalno obrazovanje, u kome odrasli uče kroz personalnu interakciju i participaciju (Isto).

Iako prethodne definicije nisu najsavršenije pa su, kako ističe Koleta (Colletta, 1996), drugi pokušali da ove pojmove definišu u specifičnijem kontekstu, uzimajući u obzir razlike između obrazovanja, školovanja i treninga, sve dileme i nesporazumi u operacionalizaciji ovih oblika učenja i obrazovanja, kao i oko njihovih međusobnih relacija nisu u potpunosti raščišćene". Savremeni andragozi su, međutim, saglasni u tome da je obrazovanje odraslih, kao društvena i naučna pojava, izraslo u pokret svetskih razmera, obuhvatajući sve aktivnosti, kako formalne, tako i neformalne i informalne prirode (Savićević, 2000), što je u funkciji istinske afirmacije ideje o društvu koje uči, odnosno, obezbeđivanja širokog okvira za zadovoljavanje raznolikih obrazovnih potreba odraslih.

### 6.1. Formalno (školsko) obrazovanje

Formalno (školsko) obrazovanje označava delatnost koja se izvodi u institucionalnim oblicima obrazovanja i ima instrumentalno značenje.

Poznati američki andragog S. Brookfield (Brookfield, 1986), kao sinonim za ovaj oblik obrazovanja koristi izraz “učenje u formalnim okolnostima”, koje se, generalno gledano, izvodi pod rukovodstvom nastavnika “ili trenera koji radi unutar jedne institucionalne osnove” (Isto, p. 166). U novijim izvorima na francuskom jeziku formalno obrazovanje se shvata “kao obrazovna aktivnost u školskom okviru” (Legendre, 1993), dok nešto drugačiju definiciju ovog oblika obrazovanja nalazimo u “Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja”, u kojoj se pod formalnim obrazovanjem podrazumeva “hijerarhijski strukturiran, hronološki stepenast obrazovni sistem, od osnovne škole do univerziteta, uključujući kao dopunu akademsko obrazovanje i različite specijalizovane programe i institucije za redovno obrazovanje i profesionalnu pripremu” (Husen and Postlethwaite, 1985, p. 3536). Shvatanja formalnog obrazovanja kao “sistema obrazovanja” nisu rasprostranjena u novijim andragoškim izvorima, ali se ukazuje na njegov organizacioni okvir, odnosno organizaciju “po ustaljenim principima” (Savićević, 1983) što, u osnovi, vodi do sticanja diplome, stepena, odnosno, određene kvalifikacije u profesiji ili struci. To, drugačije rečeno, znači da u ovom obliku obrazovanja “institucije usmeravaju, stepenuju i ozvaničuju svoje diplomce za obavljanje poslova i za status u spoljašnjem svetu” (Bola, 1985, str. 217). U tom smislu, formalno obrazovanje se ponekad izjednačava sa profesionalnim obrazovanjem, iako je to preusko shvatanje formalnog obrazovanja, jer se na taj način iz njega isključuje osnovno obrazovanje odraslih, koje je u funkciji zadovoljavanja bazičnih obrazovnih potreba, a ima i funkcionalno značenje.

Za formalno obrazovanje odraslih je, takođe, karakteristično finansiranje od strane države, ali određeno mesto i ulogu u tome imaju i drugi finansijeri, “kao što su poslodavci, profesionalne organizacije, sindikati, privatne i dobrovoljne obrazovne agencije, kao i crkva” (Jarvis, 1996, p. 160). Njegove programe sastavljaju eksperti za određene oblasti, pri čemu se, uglavnom, uzimaju u obzir šire društvene potrebe ili potrebe određene grupe, dok se mnogo manje pažnje poklanja individualnim željama i potrebama za znanjem. Obrazovanje u strogo formalizovanim institucijama odlikuje i grupno planiranje, kao i visok stepen spoljne kontrole (Krajnc, 1972).

U savremenim andragoškim izvorima se formalno obrazovanje operacionalizuje i s obzirom na prirodu institucionalnih procesa i ciljeva. U takvom razumevanju problema, formalno obrazovanje se određuje kao “namerna transmisija znanja, veština i stavova (sa naglaskom na znanjima) unutar jedne eksplicitne, definisane i strukturirane forme, za prostor, vreme i sadržaj, sa setom kvalifikacija za nastavnike i učenike, tipične za tehnologiju školovanja” (Colletta, 1996, p. 22). Stoga, pojedini autori (Knowles, Brembeck and Grandstaff, prema: Colletta, 1996) ističu da je za formalno obrazovanje pretežno karakteristična “pedagoška strategija” u kojoj su od-

nosi nastavnika i učenika mehanistički, gde je učenik pasivni primalac informacija i gde nisu dovoljno prepoznate njegove obrazovne potrebe.

Nesporno je, isto tako, da formalno učenje i obrazovanje, bez obzira na to gde se izvodi (“u školi ili u preduzeću”) odlikuje nekoliko specifičnih situacija:

- 1) Formalno učenje i obrazovanje naglašava značaj individualnog rada i procene, dok je zajednički rad manje popularan;
- 2) Sadržaj naučenog u formalnim okolnostima je programiran za blizu prosečnog studenta, što znači da se u dovoljnoj meri ne uvažavaju mogućnosti i sposobnosti studenata i njihovo prethodno iskustvo;
- 3) Formalno učenje i obrazovanje je visoko strukturirano i nedovoljno fleksibilno, dok su programi, ciljevi učenja i buduće kompetencije ranije definisani;
- 4) Formalno učenje i obrazovanje se izvodi pod rukovodstvom nastavnika i u osnovi je saglasno “filozofiji obrazovanja”, utemeljenoj na shvatanju da znanje nastavnika treba da bude “usađeno” u “glave učenika”;
- 5) U formalnom učenju i obrazovanju naglasak je na naučenom, dok se akcija zapostavlja;
- 6) U formalnom učenju i obrazovanju ističe se značaj i važnost teorijskih znanja, ali se teorija mnogo manje primenjuje u praksi;
- 7) Formalno učenje i obrazovanje se stiče u okolnostima koje odlikuje pomanjkanje bogatstva realnih životnih situacija (Johnson, 1997).

U izvorima na engleskom jeziku ukazuje se na još jedan broj odlika “formalnog školovanja”, koje se negativno odražavaju na kasnije učenje odraslih: nastavnik inicira najveći broj interakcija u razredu; transmisija, evaluacija i kontrola su u rukama nastavnika; nastavnik dodeljuje i afirmiše ocene, poene i druge simbole individualnog postignuća, znanja do učenika dolaze “spolja”, nastavnik priznaje legitimitet samo znanjima koja su stečena u školi, što ne važi za znanja koja su učenici stekli “izvan škole” (Richer, prema: Apps, 1985).

Sva ova zapažanja i analize imaju, u osnovi, jedan zajednički imenitelj: znanja i veštine stečene u institucijama formalnog obrazovanja se nedovoljno, ili sa poteškoćama primenjuju na nove situacije, prevashodno zbog toga što “sistem znanja”, usvojen u školi, često nije neophodno potreban u kasnijem životu. Stoga se, na poslu i u drugim svakodnevnim životnim situacijama, koriste alternativne strategije, koje ne proizilaze iz “formalne instrukcije”, ali su više primerene odgovarajućoj radnoj i životnoj situaciji. Tako, pojedine studije o čitanju pokazuju da radnici koriste drugačije i efikasnije strategije čitanja, u odnosu na one koje su naučili u školi (Diehl and Mickulecky, prema: Johnson, 1997). U istraživanjima je, takođe, utvrđeno da su kognitivne veštine koje su koristili odrasli, opismenjeni u neformalnim programima obrazovanja, bile vrlo različite od kognitivnih veština koje

su pojedinci stekli kroz formalno školovanje (Scribner and Cole, prema: Johnson, 1997). Iako rezultati navedenih istraživanja sugeriraju da formalno učenje i obrazovanje prenaplaćava mehanički aspekt znanja (učenje činjenica i formula i sl), zapostavljajući aktivnosti mišljenja, odnosno, da je rigidno u organizaciji i dogmatično u tumačenju predmetnih sadržaja, u pravu su autori (Johnson, 1997) koji ističu da sve što se nauči u školi nije “potpuno formalno”, odnosno, da školske okolnosti otvaraju izvestan prostor za podsticanje i primenu različitih oblika učenja i obrazovanja, primerenijih svakodnevnim radnim i životnim situacijama.

## 6.2. Neformalno obrazovanje

**N**eformalno obrazovanje predstavlja sve rasprostranjeniji oblik učenja i obrazovanja i realnu perspektivu obrazovanja odraslih u savremenom svetu. Ono ne zahteva strogu didaktičku artikulaciju, ali obezbeđuje široku skalu organizacije i izvođenja obrazovno-vaspitnih aktivnosti. Ovaj obrazovni put podrazumeva svesno i organizovano obrazovanje, učenje i osposobljavanje odraslih s ciljem zadovoljavanja njihovih raznovrsnih obrazovnih potreba.

Neformalno obrazovanje “je nov naziv za staru pojavu” (Bola, 1985) koja se krajem šezdesetih godina našla u centru interesovanja teoretičara obrazovanja u Evropi i u svetu. Savremeni autori su saglasni u tome da je presudnu ulogu u tom pogledu imala već pominjana knjiga F. Kumsa “Svetska kriza obrazovanja” (Kums, 1971), za koga je “kriza obrazovanja” u osnovi značila “krizu formalnog sistema obrazovanja” (Videti: Bola, 1985; Bock and Bock, 1989; Colletta, 1996; Jarvis, 1996; Tight, 1996). Kumsova je osnovna ocena da je kriza obrazovanja, prvenstveno u zemljama u razvoju, nastala kao rezultat nezadovoljenih društvenih potreba za obrazovanjem, bez obzira na to što je formalni sistem obrazovanja u posleratnom periodu bio u stalnoj i snažnoj ekspanziji. Kao glavne uzročnike nastajanja krize obrazovanja Kums označava: porast broja studenata, porast troškova za obrazovanje, oskudicu resursa potrebnih za ekspanziju obrazovanja, neprilagođenost proizvodnje i neefikasnost upravljanja i nastavnih metoda, odnosno, nedelotvornost formalnog sistema obrazovanja (Kums, 1971). On smatra da delotvorniji sistem formalnog obrazovanja, i naročito, afirmacija neformalnog učenja i obrazovanja, mogu osetno doprineti prevazilaženju uočenih činilaca krize obrazovanja. Tako je neformalno obrazovanje “postalo nužda” (Bola, 1985), jer je omogućavalo zainteresovanim osobama da “budu u toku” i nadoknađivalo “zahvaljujući svojoj velikoj elastičnosti, ono što nedostaje školskom nastavnom sistemu, čijem je zaostajanje uzrok sporost u brzom prilagođavanju potrebama koje se stalno menjaju” (Kums, 1971, str. 140).

Kriza škole u savremenom društvu, odnosno veoma formalizovan i nedovoljno fleksibilan sistem obrazovanja, podstakla je više poznatih teoretičara obrazovanja da zaključie da takav obrazovni sistem ne odgovara ni potrebama sadašnjosti, a još manje budućnosti (Ilič, 1980; Savićević, 1983; Lesourne, 1993 i dr). To znači da škola, shvaćena kao “proces kroz koji se prolazi u određeno doba starosti koji je povezan sa nastavnicima i koji iskazuje redovno praćenje nastavnog programa” (Ilič, 1980, str. 6) ne može zadovoljiti raznolike obrazovne potrebe “društva koje uči”.

Krizu sistema formalnog obrazovanja francuski autor Žak Lezurn iskazuje kroz “četvorostruki zaključak”:

1. Ne postoji potpuna saglasnost između proizvodne strukture privrede i tražnje kompetentnosti, pa u takvim uslovima pojedince prvenstveno valja osposobiti za ono što će se od njih kasnije zahtevati;
2. Tražene kompetencije se sve manje određuju na temelju diploma i svedočanstava, jer se to pokazalo nedovoljno delotvornim;
3. Produžavanje školovanja nije najbolji način da se poboljšaju potrebne kompetencije, što znači da bi bilo neophodno osmisliti takvo školsko ili profesionalno obrazovanje koje bi najuspešnije omogućilo pojedincima da na najbolji i najefikasniji način iskoriste svoje stvaralačke potencijale, bilo u okviru formalnog sistema obrazovanja, bilo izvan tog sistema;
4. U uslovima velike nezaposlenosti, koja u svetu godinama raste, zadatak je obrazovno-vaspitnog sistema da mlade pripremi za delatnosti “profesionalnog ne-rada”, kao i da uspešno odgovori na posleškolske potrebe za obrazovanjem na koje često upozoravaju mladi ljudi koji su izgubili zaposlenje (Lesourne, 1993).

Nesporno je da se danas sve više traže kompetencije, shvaćene “kao smisao za inicijativu, prilagodljivost promjenama i sposobnost preuzimanja odgovornosti” (Lesourne, 1993, str. 127), što formalizovani sistem obrazovanja ne obezbeđuje u dovoljnoj meri. Takva tendencija podstakla je teoretičare škole, ali i andragoške teoretičare da reafirmišu i aktuelizuju ideju o neformalnom obrazovanju odraslih. “U traženju alternativnih puteva školi preovladava uvjerenje da su učenje i obrazovanje doživotan proces i da treba da budu dostupni čovjeku u svim periodima njegovog života. Traže se fleksibilniji putevi učenja i izlaska iz obrazovanja. Oštre kritike upućuju se formalizaciji i institucionalizaciji obrazovnog sistema i traži revitalizacija neformalnog obrazovanja na svim nivoima, kako bi se uspješnije ostvarila ideja o doživotnom učenju ili o ‘društvu učenja’” (Savićević, 1983, str. 88).

|| Takvo viđenje obrazovnih strategija za sadašnjost i budućnost iskazuju i drugi savremeni autori (Coombs, 1989; Delors, 1998. i dr). Kums, na primer, ističe da buduće obrazovne strategije moraju biti sveobuhvatne i inovativne, prevazilazeći tako preveliku ekspanziju, ali i rigidnost formalnog sistema obrazovanja, što je “kulminiralo u svetskoj krizi obrazovanja”.

Njegovo je mišljenje da se obrazovne strategije za budućnost ne mogu zadovoljiti samo u okviru školovanja, jer su učenje i obrazovanje procesi koji traju u toku celog života, pa shodno tome, podrazumevaju različite oblike formalnih, neformalnih i informalnih obrazovanih aktivnosti (Coombs, 1989). Istovremeno, Žak Delor smatra da je naglo širenje obrazovne ponude izvan formalnog sistema odgovor na zahtev "... za raznolikošću izraženom u svim društvima te omogućuje raznolikost obrazovnih karijera. Shodno tome, trebao bi postojati dinamičan odnos između škole i fakulteta i različitih alternativnih tipova učenja, odnos koji uključuje komplementarnost i partnerstvo, ali i proces promjene i propitivanja tradicionalne obrazovne prakse" (Delors, 1998, str. 122-123). Delor obrazovanje shvata kao proces od interesa i značaja za sve građane koji mogu učiti u okviru različitih obrazovnih situacija i u idealnim okolnostima biti naizmenično i učenici i nastavnici u društvu koje uči. "Uključivanjem neformalnog obrazovanja u formalno, obrazovanje se ugrađuje u društvo, koje je potpuno odgovorno za njega, a koje se kroz njega i obnavlja" (Isto, str. 123).

Očigledno je da zahtevi za podsticanje i afirmaciju neformalnog učenja i obrazovanja nisu nimalo slučajni. Interesovanje za oblike neformalnog učenja i obrazovanja odraslih "prvobitno se razvilo iz rastuće svesti o složenosti veza između obrazovanja i razvoja" (Ahmed, 1985) u trenutku kada se shvatilo da formalni sistem obrazovanja nije u mogućnosti da zadovolji obrazovne potrebe različitih kategorija stanovništva, naročito stanovništva iz ruralnih oblasti. U takvim okolnostima, u neformalnom obrazovanju se nalazi "mogućnost za efikasnu upotrebu nedovoljnih sredstava (koja stoje na raspolaganju) za širenje obrazovnih usluga, za proširivanje jednakih mogućnosti za obrazovanje i uvećanje značaja obrazovanja u skladu sa zahtevima društveno ekonomskog razvoja" (Isto, str. 199). U takvom razumevanju suštine i smisla neformalnog obrazovanja odraslih, navodi se nekoliko njegovih funkcija:

- 1) da omogući obrazovanje onima za koje školovanje nije realistička alternativa,
- 2) osigura nove veštine i stavove podesne za siromašno ruralno stanovništvo,
- 3) izbegne kulturne prepreke u iskorišćavanju školske efikasnosti,
- 4) iskoristi oskudne obrazovne resurse i
- 5) modifikuje postojeći školski sistem, (Deleon, prema: Bock and Papagiannis, 1983).

Značaj i važnost neformalnog obrazovanja odraslih sagledava se i iz aspekta njegovog uticaja na poboljšanje elementarnih uslova opstanka stanovništva, kao i širenja znanja povezanih sa efikasnijom poljoprivrednom proizvodnjom i u vezi sa ishranom i unapređivanjem opšteg zdravlja, ali i iz aspekta uloge tog "skupa" obrazovnih aktivnosti u osposoblja-

vanju "seoskih aktivista i novatora" (Videti: Kums, 1971; Ahmed, 1985; Tight, 1996. i sl).

Analizirajući složeni kompleks različitih obrazovnih strategija početkom osamdesetih godina, pojedini autori (Brembeck, prema: Bock and Papagiannis, 1983) vide u školovanju i neformalnom obrazovanju "dva osobena sistema učenja", koji imaju jedinstvene ciljeve i zadatke u izvođenju nastavnog procesa. Procenjuje se da će školovanje "nastaviti da dominira na obrazovnoj sceni", ali se, istovremeno, naglašava da neformalno obrazovanje odraslih poseduje specifične karakteristike, kao što su bliskost sa radom, neposrednost akcije i mogućnost da se odmah primeni ono što je naučeno, što omogućuje ovom obliku obrazovanja da značajno doprinese razvoju ruralnih oblasti.

Jedan broj autora (Bock and Papagiannis, 1983; Bock and Bock, 1989) naročito ukazuju na ulogu neformalnog obrazovanja odraslih u povećanju produktivnosti poljoprivredne i industrijske proizvodnje i poboljšanju profesionalnog statusa zaposlenih, pošto školovanje, po njihovom mišljenju, nije uspelo da pripremi siromašne "kao modernu radnu snagu", odnosno, da im omogući sticanje specifičnih profesionalnih veština. Oni, isto tako, ističu da neformalno obrazovanje poseduje osoben, "alternativni kanal", za promociju i pospešivanje socijalne i ekonomske mobilnosti najsiromašnijih slojeva stanovništva. Tako je jedan od najvažnijih zadataka neformalnog učenja i obrazovanja da smanji razlike u statusu i dohotku između školovanih i neškolovanih, bogatih i siromašnih, seoskog i gradskog stanovništva (Bock and Papagiannis, 1983). Istovremeno, više savremenih autora (Kums, 1971; Ahmed, 1985; Bock and Papagiannis, 1983; Bock and Bock, 1989) skoro nedvosmisleno zaključuje da neformalno obrazovanje odraslih ima važno mesto i ulogu u rešavanju različitih društveno-ekonomskih problema u zemljama u razvoju, bitnih za njihovu ukupnu nacionalnu razvojnu politiku, odnosno, da su programi neformalnog učenja i obrazovanja pouzdana "strategija za nacionalni i komunalni razvoj" (Ewert, 1989, p. 84).

U današnjim uslovima, neformalno obrazovanje odraslih dobija još širi smisao i značenje. Neformalne obrazovne aktivnosti više nisu samo deo ruralne razvojne strategije, namenjene siromašnim, nepismenim, polupismenim ili nedovoljno obrazovanim i profesionalno nedovoljno obučanim kategorijama stanovništva, odnosno osobama "koje su napustile regularne škole" (Lohithakshan, 2002, p. 272), što je prilično pojednostavljeno tumačenje suštine neformalnog učenja i obrazovanja. Reč je o tome da danas, u programima neformalnog učenja i obrazovanja participiraju ljudi različitog životnog i obrazovnog statusa, uključujući visoko obučene eksperte, lekare, inženjere ili menadžere i rukovodioce, koji moraju biti osposobljeni za korišćenje novih znanja i tehnologija. Takav razvoj podrazumeva korišćenje svih oblika, kao i drugih pogodnosti za učenje i obrazovanje odraslih. Tako

se pruža povoljna prilika odraslima različitog socijalno-kulturnog i obrazovnog statusa da zadovolje svoje raznovrsne potrebe i aspiracije. Ali, afirmacija značaja i vrednosti neformalnih oblika učenja i obrazovanja, i njihovo sve češće korišćenje, ne znači potiskivanje formalnog obrazovanja iz "obrazovne mreže", u kojoj će ovaj oblik obrazovanja i dalje ostati, ali "ne bi trebao biti dominantan" (Coombs, 1989), kako je to bilo u prošlosti.

Termin neformalno obrazovanje je u stručnoj javnosti prihvaćen sredinom šezdesetih, da bi naročito popularan postao početkom sedamdesetih godina, posle objavljivanja knjige F. Kumsa "Svetska kriza obrazovanja" (Kums, 1971). U to vreme, Kums neformalno obrazovanje definiše kao "skup vanškolskih aktivnosti za obrazovanje i stručno osposobljavanje", koje bi trebalo da budu bitna dopuna školskoj nastavi. Međutim, neformalno obrazovanje nije potpuno nov izraz, jer su mu ranije prethodili nazivi, kao što je komunalni razvoj i komunalno obrazovanje u pedesetim godinama, i pismenost i funkcionalna pismenost, u sedamdesetim godinama (Husen and Postlethwaite, 1985), koji međutim, imaju uže značenje od termina neformalno obrazovanje. Ovaj oblik učenja pojavljivao se i pod drugim nazivima, kao što su: vanškolsko obrazovanje, nekonvencionalno obrazovanje, netradicionalno obrazovanje, mreže učenja, a kod nas - i kao kulturno-estetsko obrazovanje.

Sasvim je izvesno, međutim, da je termin "neformalno obrazovanje odraslih" danas opšteprihvaćen u savremenoj andragoškoj literaturi, kako na engleskom, tako i drugim evropskim i svetskim jezicima. Tako je izraz "neformalno obrazovanje" ušao u profesionalne enciklopedije i rečnike i na francuskom i ruskom jeziku (Videti: Legendre, 1993; Onuškin i Ogarev, 1995). U francuskim stručnim izvorima neformalno obrazovanje se skoro opisno svodi "na druga mesta gde obrazovne ustanove"<sup>3)</sup>... nude odraslima... zadovoljenje potreba za obrazovanjem" (Legendre, 1993). Za ruske autore je, još uvek, pretežno karakteristična "kulturno-estetska koncepcija" neformalnog obrazovanja, koja podrazumeva "proširenje kulturnog vidokruga" kod odraslih, odnosno sticanje znanja i veština potrebnih u slobodnom vremenu i komunikaciji ličnosti (Onuškin i Ogarev, 1995).

Kod nas, termin "neformalno obrazovanje odraslih" među prvima koriste Samolovčev (Videti: Grupa autora, 1966), koji ga izjednačava sa slobodnim, opštim obrazovanjem i Savićević (Savićević, 1983), da bi taj izraz kasnije koristilo više naših autora (Kulić, 1995; Kulić i Despotović, 2001; Alibabić, 2002. i drugi).

Sasvim je sigurno, međutim, da se neformalno obrazovanje ne može izjednačiti sa liberalnim ili opštim obrazovanjem odraslih. Liberalno obra-

<sup>3)</sup> kao što su narodni univerziteti, socijalne ustanove, sindikati, dobrovoljne organizacije, profesionalna udruženja, preduzeća i mediji

zovanje, kao područje obrazovanja odraslih, ima dugu tradiciju u jednom broju zemalja zapadne Evrope i Amerike. Ovo obrazovno područje uglavnom je shvaćeno ili kao opšte obrazovanje, ili kao obrazovanje koje obuhvata umetnost, nauku i "humanitas" (Prosser, 1967). Za razliku od liberalnog obrazovanja, kao obrazovnog područja koje je u najoptimalnijoj formi usmereno na "sazrevanje individue" i njen razvoj, neformalno obrazovanje kao oblik učenja i obrazovanja podrazumeva i omogućava usvajanje raznovrsnijih programskih sadržaja, uključujući i stručno-tehničke i profesionalne kompetencije.

U izvorima na engleskom jeziku "neformalno obrazovanje" se najčešće određuje kao organizovana obrazovna aktivnost izvan utvrđenog sistema formalnog obrazovanja. Pri tome, ističe se da to nije sistem u istinskom smislu reči, već konvencionalni generički naziv za raznovrsne obrazovne aktivnosti izvan formalnog školskog sistema koje su "usmerene na zadovoljavanje posebnih potreba za učenjem posebnih podgrupa populacije" (Coombs, 1989, p. 58). Najveći broj neformalnih obrazovnih aktivnosti je formalno institucionalizovan, ali je institucionalizovanost manje formalna "i po sadržini, i po metodi i obliku nastave" (Bola, 1985), tako da je neformalno obrazovanje, zaista, veza na kontinuumu između formalnoškolskog i informalnog učenja i obrazovanja.

Savremeni andragozi posebno naglašavaju da neformalno obrazovanje označava organizovanu i sistematsku obrazovnu aktivnost usmerenu na osposobljavanje odraslih za rad, socijalne aktivnosti i privatni život. Oni zapažaju da je, u komparaciji sa formalnim obrazovanjem, neformalno učenje i obrazovanje manje strukturirano obrazovna aktivnost, u osnovi orijentisana na sticanje veština, fleksibilnija u vremenu i neposrednija u ciljevima (Radcliffe and Colletta, 1989; Colletta, 1996). Oblici neformalnog učenja i obrazovanja sadrže jedinstvene mogućnosti za "upotpunjavanje specijalizovanih funkcija odraslih, koje školovanje nikada nije uspelo da osigura" (Bock and Bock, 1989, p. 65), što je lako razumljivo s obzirom na prirodu i suštinu neformalne obrazovne strategije. Radi se o tome da je neformalno obrazovanje specifičnije u primeni, dok su njegovi zadaci i neposredni i utilitarni, jer proizilaze iz individualnih potreba odraslih za učenjem. Odlikuje ga i primena različitih metoda nastave, koje "često variraju, a ponekad su i inovativne" (Bola, 1985, str. 217), kao i pogodan ambijent za usvajanje i primenu motornih i tehničkih veština (Radcliffe and Colletta, 1989).

Za neformalno obrazovanje odraslih karakteristična je, i u andragoškoj literaturi često pominjana, "andragoška strategija" (Knowles, Brembeck and Grandstaff, prema: Colletta, 1996), koja podrazumeva "orijentaciju na proces", za razliku od pedagoške strategije, koja je "centrirana" na učenika, nastavnika i sadržaj. To istovremeno znači da se u oblicima neformalnog učenja i obrazovanja znanja stiču iz iskustva, kroz intenzivan dijalog i dina-

mičku interakciju između nastavnika i odraslih učenika. Programi neformalnog učenja i obrazovanja su konkretniji i u praksi primjenjiviji, a participacija odraslih u oblicima neformalnog obrazovanja uglavnom je opredeljena njihovom sklonošću, interesima i iskustvom. Odnosi između nastavnika i odraslih učenika su realni, zasnovani na međusobnom poštovanju i razumevanju, pa je dominacija nastavnika u neformalnim obrazovnim aktivnostima isključena.

Sve to prilično doprinosi da neformalne aktivnosti učenja i obrazovanja odraslih budu veoma poželjna i rado prihvatana obrazovna strategija u društvu znanja i učenja.

### 6.3. Informalno učenje i obrazovanje

**I**nformalno učenje i obrazovanje ima važno mesto i ulogu u koncepciji “društva koje uči”. U savremenim andragoškim izvorima informalno obrazovanje se najčešće definiše kao “istinski doživotan proces u kome svaka individua usvaja stavove, vrednosti, veštine i znanja iz dnevnog iskustva i obrazovnih uticaja i izvora koji dolaze iz njene ili njegove okoline - iz prirode i od suseda, sa radnog mesta i iz igre, iz trgovinskog centra, biblioteke i masovnih medija” (Coombs, prema: Radcliffe and Colletta, 1989, p. 60). Ovaj oblik učenja i obrazovanja se pojavljuje i pod nazivom “spontano obrazovanje”, dok izvesni autori koriste izraz “slučajno učenje” kao sinonim za informalno učenje i obrazovanje. Još tačnije, informalno obrazovanje se određuje kao “slučajna transmisija stavova, znanja i veština (sa naglaskom na stavovima) sa visoko podeljenim i kulturno relativnim obrascima za vreme, prostor i materijal i takođe za personalne uloge i odnose, takve kakvi su implicirani u različitim konfiguracijama porodice, domaćinstva i zajednice” (Colletta, 1996). Suština ovog oblika učenja, koje se naziva i “prigodnim učenjem” (Krajnc, 1972) je u tome da učimo i u situacijama kada to nismo nameravali, a u takvim okolnostima i naše osobine se “takođe preoblikuju”. Izjednačavanje informalnog obrazovanja sa slučajnim učenjem nije naišlo na širu podršku u stručnoj literaturi. Tako, Savićević ističe da je informalno obrazovanje “... učenje iz života i putem društvenog i radnog djelovanja. Ne možemo označiti da život živimo slučajno. Da li ćemo živjeti, to nije naš izbor, ali kako ćemo živjeti, u mnogome zavisi od nas i od našeg odnosa prema svijetu. U te odnose uključuje se učenje kao svjesna djelatnost” (Savićević, 1983, str. 201). Većina savremenih autora (Boła, 1985; Savićević, 1983; Onuškin i Ogarev, 1995) shvata informalno obrazovanje kao nestruktuiran doživotan proces, za koji nisu karakteristični “andragoški atributi”, i u kome se usvajaju informacije, stavovi, veštine i znanja. Kao jedan od najvažnijih ciljeva informalnog učenja i obrazovanja navodi se međugeneracij-

sko prenošenje ideja, stavova i vrednosti i podučavanje odgovarajućim kulturnim normama.

Pojedini autori (Tight, 1996) smatraju da je informalno učenje tesno povezano sa idejama iskustvenog, nezavisnog i samousmerenog učenja. Takav pristup nije potpuno stran ni Brookfeldu, koji informalno obrazovanje, odnosno “učenje u informalnim okolnostima”, označava kao proces u kome grupe odraslih ujedinjene nekim zajedničkim interesom i “saglasne u nameri da razmene informaciju, ideje, veštine i znanja izvode izvesne funkcije kroz rešavanje problema i kreaciju novih praktičnih rešenja i novih formi znanja” (Brookfield, 1986, p. 151). On ističe da taj proces obično nije institucionalizovan, ali se takva mogućnost u potpunosti ne isključuje. Da je informalno učenje i obrazovanje složena kategorija andragoške teorije i prakse, potvrđuje i Džarvis (Jarvis, 1996), koji napominje da se mnogi naučnici pitaju da li je informalno obrazovanje zaista obrazovanje, s obzirom na to da je individualističko, neinstitucionalno i iskustveno. Međutim, Džarvis zaključuje da postoje institucionalni procesi nastave i učenja, koji su više informalni, što naročito važi za učenje na radnom mestu, na kome uloga supervizora ima i institucionalni i obrazovni karakter.

Većina savremenih andragoga ne misli da je informalno obrazovanje “učenje pri kojem ljudi nisu imali namjeru da uče, steknu ili sačuvaju neko znanje ili vještinu ili promijene neke svoje određene karakteristike” (Krajnc, 1972, str. 58), već je saglasna u tome da ovaj obrazovni oblik podrazumeva i namerno i nenamerno učenje i obrazovanje, koje podstiče razvoj tehnike i tehnologije, kompjutera i softvera. Kao najvažnije odlike informalnog učenja i obrazovanja Džonson (Johnson, 1997) navodi:

- 1) Informalno učenje nije ograničeno mestom i vremenom i izvodi se u uslovima gde su najbolje mogućnosti za primenu poželjnih i potrebnih veština;
- 2) Informalno učenje najčešće podrazumeva interakciju sa drugima i usvajanje potrebnih veština uz saradnju, posmatranje, podelu odgovornosti i dogovore;
- 3) Informalno učenje je orijentisano na cilj ili projekt, uglavnom je samoinicirano i često podrazumeva imaginaciju, igre i takmičenja;
- 4) Bez obzira na to što informalno učenje može biti vođeno ili olakšano nadgledanjem supervizora ili roditelja, spoljna kontrola u ovom obrazovnom obliku obično nije prisutna.

|| Sasvim je sigurno da informalno učenje i obrazovanje sa svojim specifičnim karakteristikama, koje ga razlikuju od formalnog i neformalnog obrazovanja, zauzima značajnu poziciju u ovoj “trilogiji”, pa se može iskoristiti prilikom osmišljavanja velikog broja raznovrsnih obrazovnih aktivnosti u svakodnevnom radu i životu.



\*  
\*   \*  
\*

Iako su formalno, neformalno i informalno učenje i obrazovanje prihvaćeni kao komplementarne aktivnosti na "obrazovnoj sceni" u andragoškoj literaturi još uvek ima izvesnih nejasnoća, pa i konfuzije nastale kao rezultat određenih razlika u tumačenju njihove suštine i smisla. Tako pojedini autori (Brookfield, 1986; Johnson, 1997) razlikuju samo dva oblika učenja i obrazovanja - formalni i informalni, ali nije dovoljno jasno da li tako koncipirano informalno obrazovanje u sebi sadrži i oblike neformalnih obrazovnih aktivnosti, što se s obzirom na isprepletanost ova dva oblika učenja ne može u potpunosti isključiti.

Osim toga, ponekad se, naročito u ranijim andragoškim izvorima (Krajnc, 1972), neformalno obrazovanje shvata kao neinstitucionalna aktivnost, pošto ga osoba "sama planira, uz pomoć filma, čitanja, opažanja i putovanja" što se, kako autor ističe, tradicionalno svrstavalo u samoobrazovanje, na osnovu čega se može zaključiti da takvo poimanje neformalnih obrazovnih aktivnosti prilično nalikuje informalnom učenju i obrazovanju u današnjem razumevanju njegove suštine i smisla. Da ovakva naša ocena nije bez logičkog uporišta, pokazuju i drugi autori, koji napominju da se informalno učenje i obrazovanje "ostvaruje putem međusobnih kontakata, projekata učenja, medija, biblioteka - prirodnim i situacijskim učenjem. Pretraživanjem informacija putem interneta naglo su se otvorile nove obrazovne mogućnosti. Informalno obrazovanje i samoobrazovanje neslućeno se širi, ali je sve to znatno teže pratiti od onoga što se zbiva u formalnom i neformalnom obrazovanju" (Klapan, Pongrac, Lavrnja, 2001, str. 27).

Neosporno je, dakle, da razlikovanje neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja prate određene poteškoće, naročito zbog toga što se i jedan i drugi obrazovni oblik, u osnovi, svode na obrazovanje izvan školskih okolnosti, a u mnogim obrazovnim situacijama se i prožimaju. Stoga je najbliže istini mišljenje, izneto u andragoškoj literaturi (Colletta, 1996), da su formalno, neformalno i informalno učenje i obrazovanje različiti u strukturi i prioritetu obrazovne funkcije, ali da nisu međusobno izolovani i da ne vrše samo jednu funkciju. Iz takvog razumevanja međusobnih odnosa osnovnih oblika učenja i obrazovanja odraslih proizilazi i zaključak da su formalno, neformalno i informalno učenje i obrazovanje u saglasnosti sa mogućim individualnim i socijalnim razvojnim strategijama životnog ciklusa. To, u stvari, znači da formalno učenje i obrazovanje preovladava u adolescenciji i u školi, neformalno obrazovanje u odraslom dobu i na radu, dok je informalno učenje naročito pogodno i više izraženo u detinjstvu i u porodici. Ovakvo razumevanje međuzavisnosti formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja i obrazovanja nije bez manjkavosti, naročito kada je

reč o informalnom učenju i obrazovanju koje, kao što je poznato, ima značajnu ulogu u skoro svim razvojnim fazama životnog ciklusa. Zato se u "Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja" (Husen and Postlethwaite, 1985) iznosi ocena da ne postoji čvrsta linija podele između formalnog, neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja, da mnoge aktivnosti mogu biti opažene u okviru jednog oblika učenja, odnosno, da određene aktivnosti učenja sadrže u sebi dva ili sva tri oblika učenja odraslih.

## 7. OBRAZOVNE POTREBE U KONCEPCIJI LJUDSKIH POTREBA

Obrazovne potrebe su poslednjih godina u centru interesovanja teoretičara iz različitih naučnih disciplina, naročito andragogije, psihologije i sociologije. To potvrđuju brojni teorijsko-empirijski radovi iz tog područja u svetu i kod nas, u kojima se problematika obrazovnih potreba promišljala iz mnogih aspekata. Stoga ne iznenađuje mišljenje engleskog andragoga Viltšajra da su potrebe, už učenje, "postale dominantne teme u raspravama savremenih teoretičara obrazovanja odraslih" (Wiltshire, 1973, pp. 26). Iako Viltšajr nije šire obrazložio ovo svoje stanovište, tj. nije analizirao razloge velikog zanimanja andragoga za fenomen obrazovnih potreba, njegova procena je racionalna i tačna. U osnovi ovakvog razvoja je neosporno saznanje da obrazovne potrebe, posmatrano sa naučnog stanovišta, predstavljaju temeljno pitanje nauka o vaspitanju. One "izražavaju socijalnu stranu ljudske suštine i imaju bitno društveno i individualno obeležje. Ako se tako posmatraju, njihovo zadovoljavanje doprinosi razvoju društva i podstiče aktivnu čovekovu delatnost, formirajući ga fizički i psihički" (Savićević, 1989, str. 88). Takvo shvatanje iskazuje suštinu i smisao obrazovnih potreba odraslih, koje možemo u potpunosti razumeti jedino ako ih promišljamo kao deo "sistema razumnih ljudskih potreba", što nije uvek bilo dovoljno prisutno u literaturi. Za najveći broj autora, međutim, nikada nije bilo sporno da ljudske potrebe imaju neprocenjiv uticaj na razvoj i sazrevanje ljudske ličnosti, o čemu najbolje svedoči slikovito, ali i veoma osmišljeno zapažanje Grebenikova: "što je manje u čoveku potreba, tim je bednija njegova socijalna suština, tim je uža sfera njegovih društvenih odnosa" (Grebennikov, 1978, str. 166). Grebenikov dobro uočava da potrebe nisu apstraktan fenomen i da ih u celosti možemo razumeti samo ukoliko ih dovedemo u vezu sa radom i radnom sredinom u kojoj se čovek iskazuje kao ličnost. Sistem potreba u percepciji Grebenikova se pojavljuje kao oblik manifestovanja konkretnog sadržaja ličnosti, kao vid njenog samopotvrđivanja i samorazvoja. Na osnovu čovekovih potreba, formiraju se socijalni interesi ljudi, njihovi stavovi i orijentacije, pokretački motivi ponašanja i delatnosti.

Ruski autor V.S. Magun smatra da je "fenomen potreba značajan za tri kruga problema u okviru izučavanja individue" (Magun, 1983, str. 6). Također Magun "prvi krug problema" svodi na to da je "normalno i zdravo funkcionisanje i razvitak čoveka" nezamislivo bez zadovoljenja njegovih potreba. Drugi krug problema odnosi se na delatnost, aktivnost čoveka, tj. na puteve pretvaranja potreba u dejstva i postupke ljudi. Treći krug problema obuhvata uzajamni odnos potreba individue sa potrebama socijalnih

grupa. U tom smislu, kao ključni zadatak, pojavljuje se opisivanje i objašnjavanje mehanizama koji osiguravaju determinaciju delatnosti čoveka njegovim sopstvenim potrebama i potrebama spoljnih, po odnosu prema njemu, socijalnih sistema - malih grupa, socijalnih organizacija i institucija, društva i čovečanstva u celini.

Shvatajući potrebe ličnosti kao bitnu odrednicu njene ljudskosti i izvoriste sveukupnog razvoja, naučnici iz različitih oblasti odavno pokazuju postojan interes za njihovo proučavanje. I dok je to u početku bilo posebno karakteristično za ekonomiste, koji su prvi uočili da se potrebe rađaju direktno iz proizvodnje, danas o ljudskim potrebama, kao naučnom pitanju, svestrano raspravljaju teoretičari iz skoro svih oblasti društvenih nauka, a naročito filozofi, antropolozi, sociolozi i psiholozi. Iz pretežnog broja njihovih analiza, bez obzira na različite metodološke pristupe, proizilazi da se kroz ljudske potrebe može najpotpunije ispoljiti socijalna suština čoveka i obezbediti širok okvir za razvoj svih njegovih potencijalnosti. Sasvim je izvesno, međutim, da će potrebe, kao temeljno društveno i ljudsko pitanje, u budućnosti izazvati još više zanimanja i pažnje društvenih teoretičara. Jer, humanizacija ljudskog rada u koju verujemo, šira i dublja demokratizacija savremenog društva i njegovo ekonomsko i kulturno napredovanje, povoljno će uticati na rađanje, proširivanje, oplemenjivanje, ali i zadovoljavanje ljudskih potreba.

## 7.1. Različita gledišta o potrebama

Nesporna istina, da čovek ne bi mogao ljudski biti kada ne bi bio i biće potreba i mogućnosti njihovog zadovoljavanja, nije isključila brojne kontraverze u razumevanju ljudskih potreba, kako to s pravom zapaža Tanović (Tanović, 1975). Kontraverzna tumačenja ljudskih potreba dolaze do izražaja i prilikom njihovog određivanja, što pokazuje uvid u literaturu iz područja društvenih nauka koja razmatra ovaj problem. Raznolikost u određivanju ljudskih potreba podstiču njihova promišljanja iz aspekta različitih nauka, ali je neusklađenost u definisanju potreba karakteristična i za teoretičare u okviru jedne naučne discipline, kao što je na primer, psihologija, ili sociologija, koji odavno, ali prilično neujednačeno, pristupaju odredbi ovog civilizacijskog i ljudskog fenomena.

Termin "potrebe" uveden je u akademsku psihologiju početkom tridesetih godina našeg veka, zahvaljujući Levinu, da bi ubrzo postao centralna motivaciona varijabla, ali i "specifična želja" (Eysenck et al., 1972), što do danas nije definitivno prevladano. Takvom konceptu potreba znatno se približavaju Kreč i Kračfeld, za koje je potreba kad obuhvata pozitivne pokretačke sile čoveka - želja (Kreč i sar., 1972). Doduše, autori dodaju da se

u mnogim teorijama motivacije potrebe izjednačavaju i sa motivima i nuždom, što i oni, u principu, prihvataju. Sklonost prema izjednačavanju potreba i želja ispoljavaju i drugi autori. Tako, Pejdz i Tomas sa saradnicima (Page, Thomas et al., 1977, p. 240), u "Međunarodnom rečniku vaspitanja" ističu da "ličnost na aktivnost prema izvesnim objektima ili ciljevima pokreću pozitivno usmerene snage čoveka - želja, žudnja i potreba", da bi u kasnijoj analizi izjednačili želje i potrebe.

Bez obzira na izvesnu bliskost "potrebe" i "želje", njihovo izjednačavanje nailazi na sve veću kritiku među psiholozima. Berou i Milburn primećuju da "potreba nije želja, jer nešto možemo poželeti, a da ga ne trebamo, ili možemo nešto zatrebati, a da ga ne želimo" (Barrow and Milburn, 1986, p. 163). Kid zapaža da su želje slabije od potreba, "one mogu dovesti do akcije, ali ih pojedinac može prihvatiti, a da ništa ne preduzima u odnosu na njih. Potrebe se odnose na zahteve i kao takve uvijek dovode do neke aktivnosti da zadovolje ili uklone neku napetost" (Kidd, 1973, str. 80). Autor u svojoj definiciji očigledno naglašava veću motivacionu vrednost potreba u odnosu na želju, polazeći od toga da se potrebe nalaze u osnovi aktivnosti čoveka kao socijalnog i psihološkog bića, što je veoma rasprostranjeno stanovište u psihološkoj literaturi.

U literaturi su prisutnija i drugačija tumačenja potreba i njihovih obeležja. Havighurst i Or, na primer, izjednačavaju potrebe sa ciljem i zadatkom koji pojedinac izvršava u pojedinim periodima svoga života. S obzirom na to, individua se suočava sa "različitim razvojnim zadacima, koji zavise od tri faktora, i to od: društvenih zahteva i očekivanja od ličnosti, biološkog razvoja ličnosti i individualnih vrednosti i aspiracija" (Havighurst and Orr, 1956, p. 7).

U obrazloženju uočenih faktora, autori naglašavaju da su razvojni ciljevi dece (npr. hodanje, skakanje) strogo biološki determinisani, dok su razvojni ciljevi odraslih manje-više stvar društvenog očekivanja i individualnih aspiracija (Isto).

Na potrebe slično gledaju i američki autori Marfi i Kulen u radu "Psihološke potrebe odraslih". I oni potrebe izjednačavaju sa ciljevima koje pojedinac izvršava u pojedinim periodima svoga života, s tim što ukazuju na dve suprotne potrebe: "pozitivne sile usmerene postignuću pozitivnih ciljeva (u srednjim godinama) i negativne sile karakteristične po težnji da se potrebe konzumiraju" (Murphy and Kuhlen, 1955, p. 23-24).

Naš autor D. Krstić, u "Psihološkom rečniku", naročito naglašava da su potrebe "sve šire korišćen termin dinamike ličnosti" (Krstić, 1991, str. 425). U tom smislu, identifikacija potreba utvrđuje se na osnovu dva kriterijuma: prvo, potreba mora sadržati dovoljno dinamike u sebi da utiče na saznanje i druge psihološke funkcije u selekciji onog što je uočeno i dalje psi-

hološki razmatrano, i drugo, potreba bi svojom dinamikom trebalo da utiče na konkretnu aktivnost, usmeravajući je u određenom pravcu.

S obzirom na složenost potreba i poteškoće prilikom njihovog razumevanja, među psiholozima su prisutne još dve interpretacije: prva, koja je zasnovana na "tendenciji samopoboljšanja u čoveku", i druga, koja polazi od toga da postoji praznina ili nedostatak između sadašnje i poželjne situacije.

Prvo stanovište se temelji na čovekovoj želji za samoupotpunjavanjem, njegovoj težnji "da ostvari ono što u njemu postoji kao mogućnost" (Maslov, 1982, str. 102). Istovremeno, upotreba sposobnosti dovodi do zadovoljstva i izaziva potrebu za daljim njihovim korišćenjem, što je u funkciji ostvarivanja vlastitih potencijala čoveka. Na tom konceptu izrasla je i Maslovljeva teorija potreba kojoj se, bez obzira na prigovore da nije dovoljno empirijski utemeljena, ne može osporiti da u pojedinim segmentima doprinosi boljem razumevanju procesa *zadovoljavanja* obrazovnih potreba odraslih.

Druga interpretacija potreba, uz iznijansirane razlike među njenim predstavnicima, predstavlja preovlađujući pristup potrebama u psihološkoj literaturi na Zapadu. Tako, Engliš i Engliš potrebu određuju kao "nedostatak nečega, što bi, kad bi bilo, doprinelo blagostanju organizma ili vrste ili olakšalo njihovo uobičajeno ponašanje; ili stvar aktivnosti, ili stanje (unutrašnje ili spoljne) koje nedostaje" (Engliš i Engliš, 1972, str. 389). U dodatnom obrazloženju autori izjednačavaju ljudske potrebe sa motivima, nagomima, nuždom, žudnjom, željom i čežnjom.

Potrebe slično određuju i Hariman; Lindgren i Vitig i Belkin. U njihovim interpretacijama potrebe se definišu kao "nedostatak ili neuravnoteženost koja inicira ponašanje" (Lindgren, 1990, p. 79-80), kao "nedostatak nečeg vitalnog ili važnog za organizam-deficit" (Wittig and Belkin, 1999, p. 146). Ovakva, u osnovi individualno-psihološka tumačenja potreba, nailaze na kritike u savremenoj sociološkoj i psihološkoj literaturi u kojoj se sve više uočava da potreba, osim što je nedostatak, koji zahteva uklanjanje u određenom smislu podrazumeva i nedostajanje uslova, koji su važna pretpostavka čovekovog bitisanja. Otuda, ruski psiholog Petrovskij potrebu određuje kao "stanje ličnosti koje izražava njenu zavisnost od konkretnih uslova postojanja i koja se pojavljuje kao izvor aktivnosti čoveka" (Petrovskij, 1970, str. 94). Autor, očigledno, u svojoj definiciji uzima u obzir da se potrebe ne nalaze samo u čoveku, već da ih valja potražiti i u sredini u kojoj ličnost živi i deluje.

U drugom tekstu A.V. Petrovskij i M.G. Jaroševskij napominju da su potrebe uslovljene prirodom čovekovog vaspitanja u najširem smislu reči, ali dodaju da je od suštinskog značaja naglasiti da su potrebe opredeljene

"sadržajem razvitka proizvodnje" (Petrovskij, Jaroševskij, 1990, str. 287). Potrebe, dakle, nisu samo subjektivne, nego su i objektivne kategorije, što su eksplicitno istakli pojedini autori. Ruski autor A. D. Naletova ističe da bez potreba "nema i ne može biti proizvodnje". Potrebe su, sledeći Naletovu, "osnovni pokretač čoveka na delatnost i izražavaju zavisnost subjekta delatnosti od spoljnog sveta" (Naletova, u: Ran Osipova, 1995, str. 571). Savićević, isto tako, potrebe određuje "kao dinamičko-aktivističke procese objektivno-subjektivnog odražavanja stvarnosti i pokretačku snagu razvoja društva i pojedinca" (Savićević, 1989, str. 71). U ovoj definiciji iskazana je suština potreba i prevaziđene izvesne nedorečenosti karakteristične za jedan broj shvatanja potreba, pre svega, njihovo subjektivističko poimanje.

Na subjektivno-objektivni karakter potreba, ali i na neka druga njihova bitna obeležja koja pomažu da potpunije razumemo suštinu i smisao ljudskih potreba, ukazuje i Grebenikov:

- "za ličnost, aktivnost počinje njenim potrebama, koje obezbeđuju konkretan sadržaj manifestovanja suštine ličnosti;
- ljudske potrebe iskazuju se u procesu čovekovog uzajamnog delovanja sa okolnom sredinom;
- ljudske potrebe su u dvostrukoj vezi sa čovekovom životnom delatnošću: sistem potreba stimuliše životnu delatnost, s jedne strane, dok je životna aktivnost osnovna potreba, s druge strane;
- potrebe se javljaju u dijalektičkom jedinstvu objektivnog i subjektivnog;
- iako su ljudske potrebe uslovljene društvenim odnosima, postoji njihov povratni uticaj na društvene odnose (ličnost je subjekt društvenih odnosa);
- ljudske potrebe mogu se zadovoljiti samo u procesu međusobnog uticaja ljudi jednih na druge" (Grebennikov, 1978, str. 32).

Koncepcija ljudskih potreba Grebenikova, kao i drugih autora humanističke orijentacije, utemeljena je na saznanju da one imaju subjektivno-objektivni karakter, što znači da su uslovljene kako prirodnom i društvenom sredinom i odgovarajućom biološkom i socijalnom organizacijom, tako i ličnim poimanjem sveta u kome se sistem potreba ispoljava. Ovi autori ukazuju i na specifična svojstva razumnih ljudskih potreba, njihovo predmetno bogatstvo, univerzalnost, nedovršenost i neograničenost, otvorenost i dinamičnost, kao i na to da je samo čoveku svojstvena potreba za razvojem i umnožavanjem sposobnosti. Autori humanističke orijentacije su potpuno saglasni i u tome da se aktivnost ličnosti ispoljava u procesu zadovoljavanja potreba, odnosno, da se čovekove potrebe formiraju u toku njegovog vaspitanja, tj. u procesu ovladavanja znanjima, veštinama, navikama i vrednostima. Takvo tumačenje "sistema ljudskih potreba" otklanja izvesne kontraverze, koje smo delimično pominjali, i doprinosi boljem razumevanju suštine i smisla potreba, kao i njihovog mesta i uloge u procesu obezbeđivanja i osmišljavanja ljudskih uslova života.

## 7.2. Klasifikacije ljudskih potreba

Svaki pokušaj produbljenijeg razmatranja ljudskih potreba neizbežno otvara problem njihove klasifikacije, o čemu se poslednjih godina šire raspravlja u literaturi iz oblasti društvenih nauka. Tom pitanju najviše pažnje posvećuju psiholozi i sociolozi, ali nisu retke ni klasifikacije potreba u ekonomskoj, pedagoškoj i andragoškoj literaturi, koje nastaju kao posledica aktuelizacije potreba kao temeljnog naučnog i ljudskog pitanja u savremenoj psihologiji i sociologiji.

U savremenoj psihologiji pojavile su se brojne klasifikacije potreba. Među najvećim brojem njih nema suštinskih razlika, ali specifičnosti ne izostaju, a svedoci smo i veoma originalnih pristupa u podeli ljudskih potreba. Na osnovu izvesnog uvida u psihološku literaturu može se zapaziti da psiholozi potrebe najčešće dele na fiziološke i psihološke. Takvu podelu nalazimo kod Lindgrena (Lindgren, 1990), Vitiga i Belkina (Wittig and Belkin, 1999), Lefransoa (Lefrancois, 1988) i mnogih drugih psihologa. Određene razlike se pojavljuju jedino prilikom operacionalizacije psiholoških potreba. Tako, Vitig i Belkin psihološke potrebe izjednačavaju sa potrebom za postignućem, dok Lefransoa daje širu klasifikaciju ovih potreba. On naglašava da psihološke potrebe nikada nisu potpuno zadovoljene, odnosno da predstavljaju "višeslojnu varijablu koja podrazumeva: potrebu za naklonošću, potrebu za pripadanjem, potrebu za postignućem, potrebu za nezavisnošću i potrebu za društvenim priznanjem i samopoštovanjem" (Lefrancois, 1988, p. 268). Većina psiholoških potreba u njegovoj percepciji je socijalne prirode, na osnovu čega bi se moglo zaključiti da autor izjednačava socijalne i psihološke potrebe, što nije retkost u literaturi. Tako je u ruskoj psihološkoj literaturi, pod uticajem Leontieva, prisutna podela na fiziološke i potrebe ličnosti, ("potrebe prvog reda" i "potrebe drugog reda"), da bi se ove druge podelile na materijalne i duhovne. U duhovne potrebe pojedini ruski psiholozi uvršćuju: potrebu za radom, potrebu za opštenjem sa drugim ljudima, potrebu za sticanjem različitih informacija i dr. koje "možemo s punim pravom nazvati socijalnim" (Kuzmin i Svenciskij, 1982, str. 79).

Podela potreba na fiziološke i socijalne je veoma česta među psiholozima. Bujas, na primer, potrebe deli na "biotičke" (fiziološke) i stečene, odnosno socijalne, "koje se isključivo zasnivaju na društvenim oblicima života, na društvenim vrednostima i idealima" (Bujas, 1964, str. 53).

Kreč, Kračfild i Balaki daju nešto drugačiji sistem "društvenih potreba koje utiču na društveno ponašanje ljudi zapadne civilizacije:

- potreba za udruživanjem sa drugom osobom ili drugim osobama (ima sveopšti karakter),
- potreba za sticanjem (izražava se u želji za sticanjem materijalnih dobara i sl),

- potreba za prestižom (iskazuje se u želji za visokim uvažavanjem od strane svoje okoline),
- potreba za vlašću (izražava se u želji za kontrolom nad drugim osobama),
- altruistička potreba (želja da se pomogne drugima - izražava se kroz simpatiju i čovekoljublje) i
- potreba za radoznalošću (pogonska snaga za ispitivanje sredine u kojoj čovek živi i deluje)" (Kreč i sar., 1972, str. 93-104).

Ima autora koji socijalne potrebe dele na osnovu različitih kriterija. Ukrajinski psiholog Suimenko, s obzirom na "subjekt potreba" zagovara podelu na društvene, grupne i lične potrebe. Uzimajući u obzir nivo, autor potrebe deli na bazične potrebe i potrebe svestranog razvitka, a saglasno tim nivoima i formama potreba, Suimenko ljudske potrebe klasifikuje i na potrošačke i potrebe ličnosti. Do šireg spektra potreba autor dolazi na osnovu "sadržajnog predznaka": u tom smislu, potrebe se dele na materijalne (odnose se na ishranu, stanovanje, odeću, predmete masovne potrošnje) i duhovne potrebe, koje obuhvataju intelektualne, sazajne potrebe naučnog pogleda na svet, moralno-političke, umetničko-estetske, komunikativne i druge. Simuenko potrebe klasifikuje i na "razumne i nerazumne, neophodne i pseudoneophodne" (Buslinskij, 1987, str. 26-27).

Nešto različitiju podelu potreba susrećemo kod ruskog psihologa Petrovskoga, koji za njenu osnovu uzima nekoliko kriterija. Po svom poreklu, potrebe mogu biti prirodne (izražavaju aktivizirajuću delatnost čoveka potrebnu radi održanja njegovog života i života potomstva) i kulturne potrebe, u kojima se iskazuje zavisnost aktivne delatnosti čoveka od proizvoda čovekove kulture. Petrovskij ljudske potrebe klasifikuje i po karakteru svoga predmeta - na materijalne i duhovne. Prve izražavaju čovekovu zavisnost od proizvoda društvene svesti, odnosno, podrazumevaju usvajanje duhovne kulture. U duhovne potrebe autor uvršćuje ne samo sazajne potrebe, nego i potrebu "opštenja sa drugim ljudima", koja je prvenstveno socijalna potreba (Petrovskij, 1970, str. 96).

Ruski psiholog Kovalev klasifikuje "potrebe čoveka" na osnovu "principa usmerenosti ličnosti na ovaj ili onaj objekat" (Bogoslovskij i sar., 1981, str. 83). Po tom kriterijumu, Kovalev razlikuje tri grupe potreba: materijalne, duhovne i društvene potrebe. Materijalne potrebe se nalaze u osnovi materijalne delatnosti čoveka (jelo, odeća, stanovanje). Duhovne potrebe "su specifične ljudske potrebe", a odnose se na potrebu za saznanjem i potrebu za estetskim uživanjem. Sazajne potrebe mogu biti opšte (u orijentaciji, u upoznavanju sveta kao celine i dr) i posebne (strast prema saznanju specifičnih pojava stvarnosti). Iako to autor izričito ne ističe, očigledno je da u njegovoj percepciji obrazovne potrebe pripadaju grupi posebnih sazajnih potreba. On, takođe, smatra da se na osnovu sazajnih potreba obrazuje samostalna potreba za naučnim stvaralaštvom, dodajući da u tom

slučaju saznavanje nije cilj, nego sredstvo zadovoljavanja potreba u stvaralaštvu. Potrebe za estetskim uživanjem zauzimaju, isto tako, značajno mesto u životu čoveka, jer zahvaljujući njima, ljudi teže da učine svoju svakodnevicu, svoj život, lepšim i srećnijim. Društvene potrebe obuhvataju potrebu za doseganjem određenog statusa, potrebu za društvenim priznanjem, potrebu za prijateljstvom, potrebu za drugarstvom i ljubavlju i potrebu za društvenom delatnošću i slično.

Vredna pažnje je i klasifikacija potreba Zvonarevića koja, prema njegovom mišljenju, "nije idealna" ali je, bez obzira na to, zasnovana na nekoliko karakterističnih principa i kriterijuma. Zvonarević potrebe klasifikuje na temelju četiri sledeća kriterijuma:

- prema ulozi koju imaju u životu čoveka - primarne i sekundarne,
- prema postanku - nasleđene i stečene,
- prema području čovekova života u kome se javljaju - biološke i socijalne i
- prema rasprostranjenosti među ljudima - univerzalne, regionalne i individualne potrebe.

Zvonarević, nešto kasnije, konstatuje da bi uzimajući u obzir kriterijume na kojima je njegova klasifikacija utemeljena, najprikladnije bilo potrebe podeliti na tri vrste: primarno biološke, neophodne "za samo biološko čovjekovo postojanje", primarno socijalne potrebe, koje su pretpostavka normalnog funkcionisanja čoveka u zajednici i sekundarne potrebe, koje za razliku od primarnih nisu povezane sa samom suštinom ljudske egzistencije, dok su po svojoj prirodi individualne, a po svom poreklu stečene (Zvonarević, 1981, str. 231-235).

U psihološkoj literaturi nailazimo i na specifičnije pristupe podeli potreba. Američki psiholog Mek Donald, na primer, pravi razliku između normativnih i psiholoških potreba. Prva grupa potreba je "propisana", što znači da ova kategorija potreba mora biti zadovoljena, za šta su kao ilustrativni primer karakteristični - čitanje, pisanje i računanje kao nužnost u svakom društvu. Slično je stanje i kad neko želi da bude nuklearni fizičar, jer u tom slučaju mora neizbežno više učiti matematiku i fiziku. S druge strane, psihološke potrebe, prema Mek Donaldu, nisu propisane ni od koga, već se pomoću njih ostvaruju specifični ciljevi; "one mogu biti, ili i ne moraju biti u saglasnosti sa određenim pedagoškim i društvenim standardima" (McDonald, 1965, p. 150-155).

Zanimljiva je i klasifikacija potreba američkih autora Bleira, Džonsa i Simpsona, koji potrebe dele na biološke i potrebe aktivnosti i odmora, dodajući da svaka osoba u svim ljudskim društvima ima i izvesne socijalne ili potrebe ličnosti. Autori napominju da se socijalne potrebe ponekad označavaju kao socijalne ili potrebe učenja i da se mogu ubrojiti u najvažnije ljudske potrebe. U najznačajnije socijalne potrebe ovi autori uvršćuju: potrebu za statusom (svako želi priznanje i pažnju), potrebu za sigurnošću (svako

želi regularnost i stabilnost u životu), potrebu za ljubavlju (svako žudi za ljubavlju), i potrebu za nezavisnošću (svako želi da prihvati odgovornost i učini izbor, koji je u skladu sa njegovim sposobnostima)" (Blair et al., 1962, p. 46).

Među psiholozima na zapadu, uglavnom preovladava saznanje da su u klasifikaciji i analizi potreba najdalje otišli Maslov, Murej i Li Kronbah (Maslov, Murray, Lee Cronbah). Stoga se njihove klasifikacije ljudskih potreba najčešće pominju i citiraju u savremenoj psihološkoj literaturi. To se, naročito, odnosi na Maslovljev koncept potreba, koji je i danas predmet polemičkih rasprava, prihvatanja, ali i osporavanja. U njegovoj osnovi su fiziološke potrebe, a zatim slede potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe za cenjenjem i potrebe za samoostvarivanjem. Maslovljev sistem potreba, znači, ima hijerarhijsku strukturu, jer se jasno zadovoljavanje potreba za samoostvarivanjem obično "zasniva na prethodnom zadovoljavanju fizioloških potreba, potreba za sigurnošću, ljubavlju i cenjenjem" (Maslov, 1982, str. 102). Ali, Maslovljeva hijerarhija potreba ima i dinamičku strukturu, pošto se "efektivnost" potreba menja u zavisnosti od njihovog zadovoljavanja, na šta je već ukazano u literaturi.

Savremeni psiholozi pokazuju veliko zanimanje i za Murejev (Murray) sistem potreba, koji je prema Lindgrenu (Lindgren, 1990) kompleksniji nego Maslovljev. Za razliku od Lindgrena, koji ističe da Murejeva lista sadrži 20 "specifičnih potreba" koje mogu motivisati ljude na različite načine i u različitim situacijama, Fulgozi (Fulgozi, 1985) operacionalizuje 27 psihogenih potreba (za razliku od 12 viscerogenih i fizioloških potreba) i to: "poniženje (predati se), *postignuće* (savladati teškoću, vežbati snagu), *sticanje* (steći posed i nekretnine, raditi za novac ili drugu materijalnu dobit), *udruživanje* (izgraditi prijateljstvo i družiti se), *agresija* (napadati ili povrediti), *autonomija* (odupreti se uticaju, boriti se za nezavisnost), *izbegavanje ukora* (izbeći ukor, dobro se ponašati i pridržavati se zakona), *protivdejstvo* (hrabro izbeći mogućnost poraza i uzvratiti udarac), *saznanje* (istraživati, čeznuti za znanjem), *konstrukcija* (organizovati i graditi), *priklanjanje* (diviti se i sa zadovoljstvom slediti sopstvenog vođu), *odbrana* (pravdati akciju, ponuditi objašnjenje i izvinjenje), *vladanje* (kontrola drugih, rukovoditi), *prikazivanje* (namamiti pažnju na jednu osobu, samodramatizacija), *izlaganje* (izneti činjenice, dati informaciju), *izbegavanje povrede* (izbeći bol, fizičku povredu i smrt, izbeći opasne situacije), *izbegavanje inferiornosti* (izbeći neuspeh, sramotu, poniženje), *negovanje* (hraniti, izdržavati, pomagati bespomoćnog), *red* (biti uredan i čist, precizan), *igra* (igrati se i zabavljati), *odbijanje* (ukoriti, ignorisati ili isključiti, ostati uzdržan i indiferentan), *zadržavanje* (odbiti pozajmicu, biti škrt i štedljiv), *čulna osetljivost* (čeznuti i uživati u čulnim utiscima), *seks* (podupreti i formirati erotski odnos), *sažaljenje ili pomoć* (tražiti pomoć, protekciju ili simpatiju, plakati za pomoć), *superiornost* (potreba je povezana sa postignućem i priznanjem) i *razume-*

vanje (analizirati iskustvo, apstrahovati, definisati odnose, sintetizovati ideje)” (McDonald, 1965, p. 118-119).

Mnogi psiholozi su saglasni u tome da je Murej svestrano pristupio proučavanju čovekovih potreba, imajući u vidu da su one, s jedne strane, osnova teorije ličnosti, a s druge strane, osnova motivacionog ponašanja individue. S obzirom na to, Murej je, osim koncipiranja sistema potreba, predstavio i razloge “zbog kojih je pojam potreba nužan za psihologiju” (Fulgozi, 1985, str. 84-91), kao i osnovne kriterije za prepoznavanje potreba, što upotpunjuje njegovu teoriju potreba i potvrđuje njenu vrednost i značenje.

Kronbahova temeljita analiza “razvoja i zadovoljenja potreba” podrazumevala je i njihovu klasifikaciju, koja je zapažena i prilično vrednovana u psihološkoj literaturi. Najvažnije potrebe u njegovom sistemu su sledeće:

- *“Potreba za osećajnošću (ljubavlju).* Potreba za osećajnošću je važna za mnoge Amerikance, jer su dom i porodica centralna američka institucija.
- *Potreba za poštovanjem autoriteta.* Karakteristična je za sve starosne i socijalne grupe - dete čini ono što njegovi roditelji zahtevaju, radnici poštuju poslodavce, vozači voze oprezno pored policajaca - svi, dakle, poštuju autoritet.
- *Potreba za prihvatanjem jednakosti - ravnopravnim statusom.* Ovde je reč o želji osobe da se dopadne i uključi u aktivnost grupe, o osećanju da se toj grupi pripada, odnosno, da joj njena grupa nudi dobrodošlicu.
- *Potreba za nezavisnošću.* Ova potreba prisutna je i kod mladih i kod odraslih, a uči se postepeno.
- *Potreba za kompetencijom i samorespektom.* Samorespekt predstavlja svest o sopstvenoj vrednosti dovedenoj u vezu sa “idealnom vrednošću” što, takođe, znači da ‘učimo na osnovu standarda i imamo ideal prema kome se usmeravamo’. U njoj dolazi do izražaja i prilagođavanje okolini i njeno kontrolisanje” (Cronbach, 1963, p. 112-118).

Kronbahova klasifikacija potreba razlikuje se i od Maslovljeve i od Murijeve ali, po našem mišljenju, više asocira na Maslovljevu hijerarhiju ljudskih potreba. Tu sličnost postepeno ilustruje njegova potreba za kompetencijom i samorespektom, koja veoma korespondira sa Maslovljevom potrebom za samoostvarivanjem.

Proučavajući ličnost kako sa psihološkog, tako i još više sa filozofsko-etičkog i sociološkog stanovišta, From je dodirnuo fenomen potreba “koje su specifično ljudske i koje prevazilaze fiziološke potrebe organizma”. Među potrebama koje proizilaze iz uslova čovekove egzistencije, iz “ljudske situacije”, najvažnije su:

- 1) *pripadnost* (udruživanje) nasuprot narcizmu;
- 2) *prevazilaženje* - stvaralaštvo nasuprot destruktivnosti;
- 3) *ukorenjenost* - bratstvo nasuprot rodoskrnavljenju;

- 4) *osećaj identiteta* - individualnost nasuprot konformizmu grupe;
- 5) *potreba za okvirom orijentacije i verovanja* - razum nasuprot iracionalnosti čoveka (From, 1963, str. 50).

Iako Fromov koncept ljudskih potreba nije šire analiziran u nama dostupnoj našoj i stranoj literaturi, pojedini psiholozi ukazuju na njegovu nedovoljnu psihološku utemeljenost, pa shodno tome, i ograničenost.

Filozofi i sociolozi pristupaju klasifikaciji potreba i na drugačiji način. Grebenikov, na primer, potrebe ličnosti deli na materijalne, duhovne i socijalne (Grebennikov, 1978), što je prilično rasprostranjena podela u sociološkim izvorima na ruskom jeziku.

U materijalne potrebe ulaze biološko-fiziološke (hrana, spavanje i dr) i biološko-ekonomske (stan i sl). Duhovne potrebe se dovode u vezu sa sticanjem obrazovanja, povećanjem i proširivanjem idejno-političkog i kulturnog vidokruga, što znači da se one, u dobroj meri, identifikuju sa obrazovno-kulturnim potrebama. Socijalne potrebe se svode na socijalnu delatnost čoveka - njegov rad, socijalnu komunikaciju i dr.

Osnovni nedostatak ove, kao i drugih srodnih klasifikacija potreba dolazi do izražaja u tome, što je veoma teško razlučiti socijalne i duhovne potrebe. Stoga, pojedini ruski i ukrajinski autori dele ljudske potrebe na dve velike grupe: primarno-fiziološke i socijalne. U ovim klasifikacijama socijalne potrebe se dovode u vezu ne samo sa socijalnom delatnošću čoveka kao člana društvene zajednice, nego i “sa potrebom komunikacije, obrazovanja, kulture i dr.” (Mahnarylova, 1981, str. 186).

Na zanimljiv pristup potrebama i njihovoj klasifikaciji nailazimo i u “Sociološkom rečniku”, čiji autori ukazuju na to da se koncept potreba koristi u dva smisla:

- 1) Kao teorija individualne motivacije, gde su radnje objašnjene pozivanjem na potrebe. U tom smislu, oni govore o fiziološkim potrebama, kao što su hrana, spavanje i stanovanje, dodajući da postoje i potrebe koje nisu fiziološke - potrebe za prijateljstvom, upoznavanjem ili značenjem;
- 2) U drugom smislu, u socijalnim sistematskim teorijama, potrebe su “deo koncepta funkcionalnih preduslova”. Autori tako slede T. Parsonsa, koji veruje da svaki socijalni sistem ima četiri potrebe ili funkcionalna imperativa, koji su u osnovi opstanka svakog sistema. Ove potrebe “korespondiraju sa četiri podsistema: ekonomskim, političkim, motivacionim i integracionim” (Abercrombie et al., 1994, p. 280).

I francuski autori R. Budon i F. Buriko, u “Kritičkom rečniku sociologije”, opširno raspravljaju o ljudskim potrebama. Njihov pristup tom konceptu, a naročito klasifikaciji potreba, pomalo je neuobičajen i može biti predmet kritičkih analiza. Oni u svom razmišljanju o potrebama pravilno zapažaju da se ljudsko biće karakteriše brojnim potrebama “koje pokazuju

njegovu zavisnost u relaciji sa spoljnom okolinom". Ova definicija nije ni malo sporna, kao ni njihovo ukazivanje na značaj materijalnih potreba, koje su samo jedna od grupa potreba. Francuski autori, s pravom, uočavaju da ljudsko biće ima i druge potrebe, odnosno, da postoji socijalna geneza potreba. Stoga, ukazuju na značaj potrošačkih potreba, ekonomskih potreba, i naročito, moralnih potreba, dodajući da bi se "o moralnim i ekonomskim potrebama moglo raspravljati". Usmeravajući svoju pažnju na moralne potrebe, ističu da se one mogu objasniti zahtevom za ostvarivanjem naših prava da budemo priznati, voljeni ili da učestvujemo (u nekoj aktivnosti). Ove potrebe su, po mišljenju R. Budona i F. Burikoa, društvene na više načina: prvo, način na koji su opisane i formirane. O njihovoj zaštiti vodi se računa putem organizacije ili društvenih pokreta; drugo, ove potrebe mogu biti zadovoljene samo ako su shvaćene od strane javnosti ili, u krajnjem slučaju, od političara; treće, one su usmerene ka određenom društvenom poretku, koji žele da promene ili zadrže kroz osnivanje "javnih servisa", koji brinu o takvim vrstama potreba kao što su: zdravlje, obrazovanje, domaćinstvo i bezbednost. Tako su "ove potrebe socijalne po svom obliku, pravcu, sadržaju" (Boudon et Bourricaud, 1989. p. 251-257).

U filozofsko-sociološkoj literaturi nailazimo na još neke karakteristične prilaze klasifikaciji potreba, kao u već pominjanom radu Tanovića (Tanović, 1975) u kome se ljudske potrebe dele na primarne i sekundarne, elementarne i razvijene, potrebe baze i nadgradnje, egzistencijalne i kulturne potrebe.

Vredna pažnje je i klasifikacija potreba ruskih autora I.V. Bestužev-Lade i N.V. Kučevskaje. Oni razlikuju svesne i nesvesne potrebe, dodajući da prve služe formiranju interesa, motiva, orijentacija, ciljeva, rešenja, dejstava. Ističući da se potrebe klasifikuju na osnovu različitih kriterijuma, koje ne preciziraju, I.V. Bestužev-Lada i N.V. Kučevskaja dele ih na sledeće grupe: "materijalne i duhovne (kulturne), individualne i grupne, proizvodne i neproizvodne, racionalne i neracionalne, tekuće i očekivane, realne i idealne, životno važne i drugostepene, tradicionalne i nove, stalne i promenljive, samodovoljne i prestižne, elementarne i složene i uzvišene i niske". Autori zatim, s obzirom na poreklo, potrebe dele na dve velike grupe: "prirodne ili biološke (hrana, voda, spavanje, očuvanje zdravlja, obezbeđivanja potomstva, seksualne potrebe i dr) i socijalne (potreba za samopotvrđivanjem, kontaktom, prijateljstvom, ljubavlju, znanjem, samoizvitkom, stvaralaštvom, samoiskazivanjem i dr)" (Bestužev-Lada i Kučevskaja, prema: Ran Osipova, 1995, str. 572).

Različite klasifikacije ljudskih potreba koje smo delimično predstavili u prethodnoj analizi potvrđuju da to pitanje još uvek nije definitivno zaključeno. Mogući razlog za to su neujednačeni kriterijumi i pristupi ljudskim potrebama, koji su приметni i kod teoretičara u okviru jedne naučne discipli-

ne - psihologije, filozofije, sociologije, itd. Bez obzira na to, bogatstvo klasifikacija potreba doprinosi da bolje shvatimo mesto i ulogu obrazovnih potreba u koncepciji ljudskih potreba.

### 7.3. Potrebe u relaciji sa motivima, interesima i stavovima

Analizirajući fenomen potreba, i posebno problem njihovog definisanja, ukazali smo na to da psiholozi najčešće raspravljaju o međusobnim odnosima potreba i želja. Nisu, međutim, retki ni pokušaji da se dovedu u vezu potrebe, s jedne strane, i motivi, interesi i stavovi, s druge strane. Pri tome, u literaturi nailazimo na različita tumačenja njihovog međusobnog odnosa, što je sasvim razumljivo s obzirom na složenost, strukturu, kao i povezanost i isprepletanost ovih kategorija.

U savremenoj psihološkoj literaturi se izlažu raznolika stanovišta o međusobnim relacijama potreba i motiva, koja nije lako pouzdano sistematizovati i operacionalizovati. Tako, pojedini psiholozi izjednačavaju potrebe i motive, drugi u potrebama nalaze izvore aktivnosti ličnosti, pa shodno tome, i osnovu motivacionog ponašanja čoveka, dok je, čini nam se, najrasprostranjenije shvatanje u kome se motivi percipiraju kao složen sistem koji obuhvata potrebe i nagone, ciljeve i sve faktore osim draži koji usmeravaju ponašanje ličnosti.

Izjednačavanje potreba i motiva nije često u literaturi, ali je prisutno i kod poznatih psihologa (Ingliš i Ingliš, 1972; Kreč i sar., 1972), koji ne ulaze opširno i produbljeno u suštinu tog odnosa. Na opravdanost ovakve tvrdnje upućuje i to što ovi autori ne prave razliku, ne samo između potreba i motiva, nego i između potreba i želja i nužde, što ne nailazi na šire prihvatanje među savremenim psiholozima.

Drugo stanovište karakteristično je za američkog psihologa Mek Donald (McDonald, 1965), koji primećuje da motivi proizilaze iz potreba, kao i za ruskog psihologa Petrovskog, koji motive podvodi pod potrebe. Petrovskij smatra da potrebe predstavljaju suštinu, mehanizam svih vidova čovekove aktivnosti, dok motivi istupaju kao konkretno ispoljavanje te suštine (Petrovskij, 1970).

Treće, najraširenije shvatanje zastupaju Kid, Rot, Oseev i mnogi drugi psiholozi. Kid, tako, ističe da su potrebe uključene u motive, kao i interesi, stavovi i namere (Kidd, 1973). Rot, na skoro identičan način razmatra odnos motiva, s jedne strane, i potreba, interesa i stavova, s druge strane, precizirajući da su "potrebe motivi u užem smislu" (Rot, 1966, str. 117), što smatramo razložnim i opravdanim. Oseev u motivacionu sferu ličnosti ubraja potrebe, interese, stremljenja, stvaralačke sposobnosti i sklonosti. Po njegovom mišljenju, "motivaciona sfera ličnosti, u koju su uključene i potrebe,



determinanta je ponašanja čoveka kao socijalnog i psihičkog bića” (Oseev, prema: Savićević, 1989, str. 69).

Savremeni autori - psiholozi i andragozi posvećuju prilično pažnje relacijama potreba i interesa. Pri tome je, uglavnom, napušteno shvatanje po kome su potrebe i interesi sinonimi, ali se zato upozorava na izvesnu bliskost među ovim kategorijama, što svakako valja uzeti u obzir prilikom promišljanja njihovog međusobnog odnosa. Međutim, u literaturi preovladava stanovište da korene interesa nalazimo u potrebama, odnosno da su interesi uslovljeni potrebama. Tako, ruski psiholog Petrovskij zapaža da interesi, u suštini, predstavljaju “emocionalno pokazivanje saznajnih potreba čoveka” (Petrovskij, 1970, str. 101-102). Petrovskij, takođe, ističe da interesi izražavaju pokretačku snagu značajnih objekata stvarnosti, koja odgovara potrebi za saznanjem i time primoravaju ličnost da aktivno traži puteve i načine zadovoljavanja žeđi za znanjem i shvatanjem. Prema njegovom mišljenju, razlika interesovanja po sadržaju pokazuje objekte saznajnih potreba i njihovo realno značenje za ciljeve date aktivnosti i šire - za ono društvo kome pripada ličnost. Psihološki je, isto tako bitno, zaključuje Petrovskij, prema čemu se prevashodno ispoljava interesovanje čoveka i kakva je društvena vrednost objekta njegovih saznajnih potreba.

Iz analize Petrovskog proizilazi da su potrebe i interesi bliski i povezani pojmovi na šta ukazuju i drugi savremeni autori. To, međutim, ne isključuje izvesne razlike među njima, od kojih je svakako najupečatljivija i u psihološko-andragoškoj literaturi najčešće pominjana snažnija subjektivnost interesa, odnosno, izrazitija objektivnost ljudskih potreba. Tu razliku lepo i sažeto obrazlaže ruski psiholog Kovalev: “Potrebe izražavaju neophodnost, interesi izražavaju ličnu sklonost prema nekoj delatnosti” (Bogoslovskij i sar., 1981, str. 85-86). Kovalev, ipak, dodaje da produbljen i postojan interes može postati potreba, što svedoči o važnoj vezi, pa i međuzavisnosti među ovim kategorijama.

Psiholozi i andragozi se, nešto ređe, bave međusobnim odnosima potreba i stavova, a kad to čine posebno ukazuju na to da razlike između potreba, s jedne strane, i stavova (i interesa), s druge strane, ne predstavljaju stabilnu konstantu i da, prema tome, nije jednostavno odrediti u koju će se od ovih kategorija uvrstiti neka osobina ličnosti (Rot, 1966). Kreč, Kračfild i Balaki nastoje da proniknu u taj odnos, ističući da pojedinac u pokušaju da zadovolji svoje potrebe izgrađuje stavove. U takvim okolnostima stavovi mogu da imaju dodatnu instrumentalnu vrednost, naročito ukoliko su prerasli u “trajne sisteme”, pošto u tom slučaju mogu doprineti zadovoljavanju većeg broja potreba. Kreč i saradnici naročito naglašavaju da “stavovi, kada se jednom iskristališu, mogu da služe ne samo potrebe koje su uticale na njihovo formiranje, nego i druge potrebe” (Kreč i sar., 1972, str. 187), što je

veoma značajno iz aspekta andragogije, s obzirom na različitost i bogatstvo obrazovnih potreba odraslih.

Razmatranje odnosa između potreba, s jedne strane, i motiva, interesa i stavova, s druge strane, u funkciji je boljeg sagledavanja i shvatanja motivacione sfere ličnosti. To, istovremeno, doprinosi sveobuhvatnijem i produbljenijem razumevanju obrazovnih potreba odraslih i procesa njihovog postignuća i zadovoljavanja, koji je tesno isprepletan sa motivima za obrazovanje, interesima u vaspitanju i obrazovanju i stavovima prema obrazovanju, o čemu ima dosta potvrda u psihološkoj, sociološkoj i andragoškoj literaturi.

#### 7.4. Savremena shvatanja obrazovnih potreba

Iako u izvorima na engleskom jeziku nailazimo na podatak da je koncept obrazovnih potreba u pedagošku nauku uveo Džon Džuj početkom dvadesetih godina prošlog veka, intenzivnije interesovanje za ovo složeno i značajno pitanje nauke o vaspitanju započinje sredinom šezdesetih godina. U to vreme, u američkoj andragoškoj literaturi susrećemo tekstove koji se bave problematikom obrazovnih potreba i njihovim mestom i ulogom u koncepciji obrazovanja odraslih. Priličan broj ovih priloga je bez naročitih teorijskih pretenzija i osnovna im je namera da ukažu na značaj obrazovnih potreba za andragoga, ali i za potencijalne učesnike u obrazovanju odraslih, odnosno za celokupni proces “programiranja obrazovanja”. Već u pojedinim od tih tekstova ukazuje se na različita značenja i tumačenja koncepta obrazovnih potreba, što traje sve do naših dana (James, 1956). Međutim, prilazi obrazovnim potrebama savremenih autora sa Zapada imaju mnogo više zajedničkog nego različitog, što se može pouzdano zaključiti na osnovu izvesnog uvida u literaturu o obrazovnim potrebama objavljenu na engleskom jeziku. To se, u dobroj meri, odnosi i na pristupe njihovom definisanju, koje mnogi autori smatraju značajnim za razumevanje svekolike problematike obrazovnih potreba.

U najvećem broju promišljanja suštine obrazovnih potreba savremenih autora, prevladano je njihovo svođenje na “obrazovni deficit”, koje je dosta dugo bilo u osnovi definisanja ovog koncepta. Ali, već su Etvud i Elis, početkom sedamdesetih godina, uočili složenost pojma “obrazovne potrebe”, koji u njihovoj percepciji ima “dva značenja: preskriptivno i motivaciono” (Atwood and Ellis, 1971, pp. 210-212).

Prvi aspekt obrazovnih potreba autori sagledavaju u terminima ciljeva (potrebe impliciraju dosezanje ciljeva), naredbe ili nužnosti, deficijencije (razumevanje matematike može biti nužno za rad inženjera), i obaveza (važnost potrebe nalaže obavezu da se postigne cilj).

Upotreba termina "potreba", u motivacionom smislu, manje je doledna, i ponekad još dvosmislenija, nego u preskriptivnom. Potreba, u motivacionom smislu, je prevashodno stanje deficijencije koje inicira individualne motive, odnosno, stanje tenzije u osobi koja uzrokuje želju da se učini nešto, što je, ponekad, karakteristično za psihološko razumevanje potreba. No, to nije i jedino motivaciono značenje potrebe, jer one imaju, kako s pravom primećuju Etvud i Elis, i druge važne konotacije - vrednosnu ("za obrazovnu politiku") i "samoaktualizirajuću", koja je već pominjana i delimično pojašnjena, s obzirom na njene značajne implikacije na obrazovanje i učenje odraslih.

Međutim, Etvud i Elis ukazuju i na "neke varijacije" i još specijalizovanije korišćenje termina "potreba" što, po njihovom mišljenju, ima veliki značaj za vaspitača odraslih (andragoga). U tom smislu, autori predstavljaju sledeći "sistem potreba":

- *stvarna potreba*, koja se, u suštini, ne razlikuje od potrebe u preskriptivnom smislu (pridev "stvarna" koristi se da bi se izbegle dvosmislenosti u korišćenju termina);
- *obrazovna potreba*, koja se razlikuje od drugih potreba samo po tome što može biti zadovoljena učenjem;
- *realna obrazovna potreba* (koja stvarno egzistira) i čija je, čini nam se, najvažnija karakteristika da se može zadovoljiti u procesu učenja kroz sticanje znanja i veština i izgrađivanje stavova;
- *osećena potreba*, koja može, ali i ne mora biti obrazovna potreba, ali je tesno povezana sa interesima i suštinski je svesna želja ili "spoljni indikator";
- *simptomatična potreba*, koja snažno asocira na osećenu potrebu i u suštini je njena manifestacija" (Ibidem).

Etvudovo i Elisovo promišljanje obrazovnih potreba, često se pominje u zapadnim izvorima. Ono je poslužilo kao osnova za kasnija razmatranja potreba u andragogiji. U njemu posebno važnim smatramo naglašavanje motivacione, odnosno, vrednosne dimenzije obrazovnih potreba, koja je i ranije pominjana, ali nije u toj meri naznačena i obrazložena (James, 1956). Jer, s jedne strane, vrednosni sistem je osnova određenja postojanja potreba, dok, s druge strane, potrebe impliciraju prosuđivanje neke vrste. Iz toga autori izvode zaključak da je koncept potreba visoko moralan, kriterijski i vrednostan, što će kasnije u manjoj ili većoj meri doticati i drugi autori.

To se, prilično, odnosi i na Dirdena, koji je u svom pristupu potrebama, nezaobilaznom pitanju u (svim) diskusijama o nastavnim programima, na svim nivoima vaspitanja, i izvesnim teorijama pedagoške psihologije, naročito naglasio njihov normativni aspekt. Autor ističe da je potreba "nešto više od "stanja odsustva", kako se ponekad tumači, dodajući da su "za primenu koncepta potreba bitni sledeći kriterijumi: 1) postojanje norme ili

standarda; 2) činjenica da norma ili standard nije postignut; 3) činjenica da to što je potreba je relevantan uslov postignuća norme" (Dearden et al., 1972, p. 50-54). Dirden, takođe, zapaža da se socijalne norme razlikuju od jednog društva do drugog, što se odražava i na koncept potreba, koji u sebi sadrži ne samo individualne, nego i šire društvene vrednosti. Na ovaj aspekt obrazovnih potreba, kao prevashodno normativnog koncepta, ukazuje i Louson. On, kao i Dirden, s pravom uočava da su socijalne norme implicirane u sve razgovore o potrebama, odnosno da društvene vrednosti i tradicija poprimaju značajnu ulogu u procesu utvrđivanja i ostvarivanja obrazovnih potreba. Za njega su "dijagnoza situacije u kojoj bi trebalo da postoji neki nedostatak", postojanje poželjne norme ili standarda, na osnovu kojih je "učinjena dijagnoza", kao i "preskripcija koja konstituiše potrebu" - bitni elementi u procesu utvrđivanja obrazovnih potreba (Lawson, 1979, p. 38-39).

Lousonov koncept obrazovnih potreba, bez obzira na to što naglašava njihovu normativnu i "ideološku prirodu", nailazi na kritike savremenih autora. Tako, Džarvis priznaje Lousonu da je među retkim autorima koji definišu obrazovne potrebe ("gde nedostatak može biti otklonjen pomoću obrazovnog procesa, obrazovna potreba je uslovljena"), dodajući da on meša potrebe sa zahtevima i interesima, odnosno, da je u njegovoj analizi lična ideološka perspektiva andragoga faktor koji determiniše obrazovni program, ali da taj koncept izbegava "analizu realnosti situacije". Džarvis naglašava da su potrebe, želje i interesi u relaciji sa individualnom pozicijom u socijalnoj strukturi i individualna ekspresija potrebe ili interesa je refleksija njihovog sopstvenog socijalnog iskustva (Jarvis, 1986, p. 65-67).

U poređenju sa drugim autorima na Zapadu, Monet je fenomenu potreba pristupio sa šireg i produbljenijeg stanovišta, utemeljenog na dotadašnjim proučavanjem tog koncepta, pa nije slučajno što se njegovo promišljanje obrazovnih potreba tako često citira u andragoškim raspravama. Monet u svojoj analizi potreba zapaža da se taj pojam "može koristiti u sledećim kriterijumima: osnovne ljudske potrebe, artikulisane i izražene potrebe, normativne potrebe, komparativne potrebe i varijante korišćenja termina" (Monette, 1977, pp. 117-119).

Osnovne potrebe Monet definiše kroz postojanje "stanja nedostatka", tenzije koja motiviše ličnost na zadovoljavajuće ponašanje. Potrebe, u ovom smislu, označavaju prirođeni, nenaučeni uslov, koji je prirodan za sve. Korišćenje termina "potreba" u smislu individualne "želje" ili "artikulisane potrebe" koje je, prema Monetu, najprisutnije, sugerise zadovoljstvo i impliciraju postizanje krajnjeg cilja. Ovde je, u suštini, reč o iskazivanju individualne spremnosti za učešće u obrazovnim aktivnostima, uz napomenu autora da je sama želja ili artikulisana potreba neadekvatna mera stvarne potrebe. Normativnu potrebu Monet određuje kao postojanje nedostatka ili praznine između "poželjnog" standarda i standarda koji aktuelno postoji.

Pojedinac ili grupa kojima nedostaje poželjni standard su, tako, "u potrebi da dosegnu taj standard, odnosno steknu izvesno znanje (na primer, iz pedagoške psihologije). Međutim, normativna potreba slična ovoj nije apsolutna, kako zbog postojanja različitih standarda (koji su, ponekad, u konfliktu), tako i zbog toga što se normativni standardi koje valja postići, menjaju u zavisnosti od razvoja znanja i promena u društvenim vrednostima. Termin "komparativna potreba" Monet koristi da bi iskazao razliku između odraslih koji stiču obrazovanje i odraslih koji to ne čine (da bi tim poređenjem utvrdio obrazovne potrebe druge grupe), dodajući da komparativna potreba "sama za sebe nije adekvatna mera stvarne potrebe". Od drugih varijanti korišćenja termina "potreba", Monet pominje opšte i specifične potrebe (u zavisnosti od toga na koji deo obrazovnog programa se odnose), operacione i procesne potrebe (koje se odnose na zahteve za nastavnim sredstvima, prostorom i vremenom) i obrazovne ili potrebe učenja (kroz koje se obezbeđuju znanja i veštine i izgrađuju stavovi), dodajući, na kraju, da se termin često koristi i u "formi slogana", koji je lako razlikovati od analitičkih formi upotrebe izraza potreba.

O konceptu potreba "koje su bile predmet diskusije teoretičara obrazovanja odraslih dosta dugo" na zanimljiv način raspravlja i Matimor-Nudson (Mattimore-Knudson, 1983, pp. 117-123). Na osnovu uvida u andragošku literaturu, autor zapaža da su potrebe, uglavnom, definisane na sledeći način:

- 1) kao biološko-psihološko stanje slično nagonu, ili u terminu koji konotira, nenaučeni uslov prirodan svim ljudskim bićima,
- 2) u terminu koji konotira individualne želje i osećanja, sugerise zadovoljstvo i implicira doseganje krajnjih ciljeva,
- 3) u smislu norme neke vrste ili praznine između poželjnog standarda i standarda koji stvarno postoji,
- 4) u značenju odbrane i opravdanja partikularnog obrazovnog programa, i
- 5) na druge načine - potrebe kao ciljevi, potrebe kao zahtevi ili nužnost i potrebe kao obaveze.

Iako autor ističe da njegovi opisi "koncepta potrebe" obezbeđuju andragogu bolje korišćenje termina u različitim kontekstima i omogućuju mu da izbegne konfuziju u komunikaciji sa ovim konceptom, njegova rasprava o potrebama proširuje, tako, prirodu potreba. Logičku prirodu potreba autor povezuje sa njenom metaforičnošću, koju u toj meri sadrži još samo termin "pravo", koji uvek implicira pitanje o njenoj suštini i smislu, što znači da je potreba "rastegljiv koncept", koji otvara prostor za različita tumačenja. Hedonističke implikacije potrebe Matimor-Nudson nalazi u izazivanju zadovoljstva (ili sreće) koju njeno zadovoljenje implicira, (ali i nezadovoljstva). Tako će se, na primer, potencijalni polaznik kursa za obrazovanje osećati srećnijim kada ozvaniči svoj upis u željenu obrazovnu instituciju, što naj-

češće ima prenosno i konotirano značenje i može pozitivno uticati na kasnije učenje i opredeljivanje individue za nove obrazovne aktivnosti. To, naravno, može dovesti do određenih problema u planiranju i evaluaciji programa (izazvanih time koje i čije potrebe će biti osnova programa), što se može prevazići uzimanjem u obzir šta o tome misle polaznici, nastavnici u obrazovanju odraslih, grupe, organizacije i institucije.

I Skisonsov pristup potrebama, "kao konstrukt", čini nam se zanimljivim i vrednim pažnje. Skisons u svom prilazu potrebama polazi od toga da se one često različito definišu, što je karakteristično i za obrazovne potrebe. U nastojanju da prevaziđe te razlike, Skisons koncept obrazovne potrebe obrazlaže u terminima tri komponente potrebe - relevantnosti, kompetencije i motivacije i "dve kategorije višeg reda definicija zasnovane na tri komponente potreba - željama i kompleksnim potrebama" (Scissons, 1982, pp. 22-23). Autor ističe da tri komponente potrebe - kompetencija, relevantnost i motivacija, svaka individualno ili u trostranoj kombinaciji svaka sa svakom izražavaju, u suštini, sve definicije potreba prisutne u postojećoj literaturi. Kompetencija se odnosi i na individualnu sposobnost da se izvrši (izvede) određena veština. Relevantnost se odnosi na korisnost ovih veština za individualnu situaciju, dok se motivacija odnosi na predispozicije individue da se poboljša njena sposobnost u ovoj veštini. Svaka od ovih komponenti, smatra Skisons, "značajna je u generalnom smislu i mora biti operacionalizovana u posebnoj studiji" (Ibidem).

Želje (kao kategorija višeg reda) obuhvataju kombinaciju dve komponente potrebe, od kojih je jedna motivacija. U zavisnosti od toga da li je motivacija u kombinaciji sa relevantnošću ili sa kompetencijom, konstituišu se dve želje: relevantnošću osnažena želja, koja je ekspresija individualne motivacije da se više uči jedna aktivnost, koja je važna za individuu; i kompetencijom osnažena želja, koja je ekspresija individualne motivacije da se uči jedna aktivnost, u kojoj individua ima nedostatak kompetencije.

Kompleksne potrebe (kao kategorija višeg reda) podrazumevaju dve kategorije potreba: 1) potrebu diskrepancije, koja je u relaciji sa onim aktivnostima, u kojima je individua nekompetentna, i koje su važne toj individui; potreba diskrepancije uključuje relevanciju i kompetenciju, ali isključuje motivaciju; i 2) izvedenu potrebu, koja je u relaciji sa onim oblastima u kojima je individua nekompetentna, koje su važne i u kojima je individua predisponirana da aktivno učestvuje u dopunskoj aktivnosti. Ova potreba podrazumeva sve tri "komponente potreba", dakle, i motivaciju, pa se, shodno tome, može izjednačiti sa obrazovnom potrebom. Iako Skisonsovo razumevanje "obrazovnih potreba nije naišlo na širi odjek u literaturi, ne može mu se osporiti izvesna originalnost u pristupu tom konceptu. Da je, pri tome, makar snažnije uzeto u obzir da su obrazovne potrebe "ideologija

obrazovanja odraslih”, njegov koncept obrazovnih potreba bio bi svakako potpuniji i delotvorniji.

Ni američki autori Dž. Šafrić, R. Koep i E. Soper nisu zaobišli fenomen obrazovnih potreba, ističući da taj koncept označava “prazninu između postojećeg i poželjnog statusa”. Napominjući da se potrebe ponekad koriste kao sinonim sa željama, oni naglašavaju da je identifikacija diskrepancije između “šta je” i “šta bi trebalo da bude” prvi korak u formulisanju namera za novi program ili program aktivnosti. “Utvrđivanje potreba trebalo bi da bude shvaćeno kao prioritet u izgrađivanju programskih ciljeva i zadataka svake obrazovne aktivnosti” (Shafritz et al., 1998, p. 315).

Različiti pristupi obrazovnim potrebama nisu karakteristični samo za autore na Zapadu. Naš uvid u literaturu na ruskom jeziku pokazuje da su obrazovne potrebe predmet intenzivne pažnje mnogih autora, ali i da ne postoji jedinstven pristup u njihovom razumevanju i operacionalizaciji. Najčešće se pod obrazovnim potrebama podrazumeva uspostavljanje dinamičnog odnosa između ličnosti, organizacije ili društva i objektivne stvarnosti - predmeta duhovne (kulturne) proizvodnje, kao njenog specifičnog dela itd. Pri tome se, posebno naglašava da se ljudske potrebe, odnosno obrazovne potrebe, ne mogu razmatrati apstraktno, izolovano od društva, od njegovog načina proizvodnje. Iz toga se zaključuje da su materijalne potrebe preduslov razvitka socijalnih i duhovnih (obrazovnih potreba). Istovremeno, obrazovne potrebe formiraju unutrašnji svet čoveka, doprinose njegovom usavršavanju i razvoju kao ličnosti. Obrazovne potrebe pospešuju socijalizaciju ličnosti i obezbeđuju širok okvir za njeno stvaralačko ispoljavanje. Grebenikov (Grebennikov, 1978) naročito ukazuje na to da na javljanje ljudskih (i obrazovnih) potreba utiče “odgovarajući sistem objektivnih i subjektivnih faktora koji određuju životnu delatnost i ponašanje čoveka”. Ovaj sistem ima sledeći strukturno-logički smisao: *prirodna i društvena sredina* (koja uslovljava u celini osnovni sadržaj i karakter potreba) - *objektivna i subjektivna pretpostavka* (shvatanje protivurečnosti između subjekta i objekta potreba) - *konkretno objektivno i subjektivno stanje napetosti* (nezadovoljstvo čoveka svojim položajem) - *saznanje* (shvatanje potreba kao interesa, želja, težnji i ciljeva) - *motivacija* (neophodna za ostvarivanje potreba) - *orijentacija* (usmeravanje na konkretno ostvarivanje potrebe - unutrašnja motivacija) - *delatnost*, koja se pojavljuje kao konkretan oblik razrešenja protivurečnosti između subjekta potrebe (čoveka) i objekta potrebe (znanja, veština, navika i vrednosti), koja podrazumeva zadovoljavanje obrazovne potrebe, tj. razrešenje protivurečnosti između subjekta potrebe (čoveka) i objekta potrebe (znanja, veština, navika i vrednosti).

Grebenikov je dobro osmislio proces nastajanja i funkcionisanja obrazovnih potreba i olakšao teoretičarima obrazovanja odraslih utvrđivanje zakonitosti i principa vaspitanja i zadovoljavanja obrazovnih potreba. Autor

razvoj obrazovnih potreba dovodi u vezu sa radom - radnom delatnošću i radnim kolektivom, kao socijalnom mikrosredinom koja posreduje između ličnosti i društva. On smatra da proces formiranja obrazovnih potreba ima svoje korene u neposrednoj radnoj delatnosti, pod uslovom da je ljudski rad u dovoljnoj meri zasićen znanjem i stvaralaštvom. Grebenikov, takođe, zapaža da je proces zadovoljavanja obrazovnih potreba u priličnoj meri opredeljen individualnim psihofizičkim karakteristikama (još i više nego socijalnim faktorima), pa se, stoga, zalaže za svrsishodno korišćenje kompleksa objektivnih i subjektivnih faktora, materijalnih i moralnih stimulansa u cilju podsticanja odraslih na obrazovanje i učenje.

Izvori na ruskom jeziku pokazuju da među autorima koji proučavaju obrazovne potrebe postoji nesaglasnost, kako u korišćenju terminologije, tako i u celokupnoj koncepciji obrazovnih potreba. Tako, ruski autori često kao sinonime koriste termine: duhovne potrebe, obrazovne potrebe, saznavne potrebe, intelektualne potrebe, potrebe svestranog razvoja ličnosti i dr. Ne izostaju ni pristupi u kojima se uočavaju razlike između ovih potreba, kao i specifična tumačenja njihove suštine i strukture i mehanizama preko kojih se ispoljavaju. To se, po našem mišljenju, naročito odnosi na promišljanje saznavnih potreba (u kome one, u izvesnoj meri, korespondiraju sa obrazovnim potrebama) koje nalazimo kod ruskih autora: Kuljutkina i Suhobskaje. U njihovoj percepciji, potreba za saznanjem (saznavna potreba) je “jedna od glavnih čovekovih potreba, na osnovu koje ličnost osvaja mnogovekovno iskustvo čoveka” (Kuljutkin i Suhobskaja, 1977, str. 42). Iako je saznavna potreba svojstvena čoveku, kao biološkom biću, autori je, prirodno i sa razlogom, dovode u vezu sa socijalnim korenima motivacije, jer usvajanje “neobično bogatih i raznoobraznih informacija omogućuju čoveku orijentaciju u svetu koji ga okružuje”, ali i duhovno oplemenjivanje i razvoj. Stoga se potreba za saznanjem sa godinama ne samo da ne gubi, nego prima nove kvalitete u svom razvoju, što se iskazuje u produbljenim interesima, u izmenjenim i savršenijim formama i načinima sticanja znanja. Tako postaje očigledno da je, za Kuljutkina i Suhobskaju, potreba za saznanjem sveobuhvatniji pojam u odnosu na potrebu za obrazovanjem, što je, na osnovu našeg uvida u literaturu na ruskom jeziku, preovladavajuće stanovište među autorima koji raspravljaju složenu problematiku ljudskih potreba.

U našoj andragoškoj literaturi malo je radova u kojima su obrazovne potrebe produbljeno i celovito analizirane. Naši autori uglavnom su se bavili problemom ispitivanja i utvrđivanja obrazovnih potreba, dok je šira teorijska analiza ovog fenomena najčešće izostajala. Takav razvoj traje do pojave prvih radova Savićevića, posvećenih obrazovnim potrebama (krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina), koji predstavljaju kvalitativno značajan pomak u proučavanju koncepta obrazovnih potreba. Posebna vrednost Savićevićevog pristupa obrazovnim potrebama (zasnovanog na izvanred-

nom uvidu u literaturu o obrazovnim potrebama i na Zapada i na Istoku) je misaona sinteza, koja je izbegla zamke jednostranosti u proučavanju ovog koncepta, i tako izrazila kako individualnu, tako i društvenu suštinu obrazovnih potreba.

To je našlo odraz u njegovoj definiciji obrazovnih potreba prema kojoj i potrebe u andragogiji označavaju "dinamične procese objektivno-subjektivnog odražavanja stvarnosti" i "pokretačku snagu razvoja društva i pojedinca" (Savićević, 1989, str. 106), koja je nešto uopštenija i netipična, ali razložna i prihvatljiva, jer doprinosi razumevanju suštine tog koncepta. Na takav zaključak upućuje celokupna dosadašnja analiza koncepta obrazovnih potreba, što ne isključuje i operacionalizovanije prilaze u njihovom tumačenju, ponekad naročito potrebne i prisutne u ispitivanjima na empirijskom nivou (kada se obrazovne potrebe uglavnom izražavaju razlikom između znanja, veština, stavova i vrednosti koju pojedinci ili društvene grupe poseduju i znanja, veština, stavova i vrednosti koje su individui neophodne u cilju ostvarivanja njenih mnogobrojnih radnih i životnih delatnosti).

## 7.5. Klasifikacije obrazovnih potreba

Razmatrajući različite koncepcije obrazovnih potreba, delimično smo doticali i problem njihove klasifikacije, koji su pojedini teorijski konstrukti potreba podrazumevali. Međutim, u andragoškoj literaturi su prisutne i druge klasifikacije obrazovnih potreba koje, bez obzira na to što često nisu zasnovane na čvrstim kriterijumima, zavređuju izvesnu pažnju. Tako, američki andragog Noules deli obrazovne potrebe u tri grupe: 1) potrebe individue; 2) potrebe organizacije ili institucije i 3) potrebe komune ili društvene zajednice (Knowles, 1980). Autor posvećuje prilično prostora svakoj od tri grupe potreba kao "izvorima planiranja i programiranja u obrazovanju odraslih", posebno naglašavajući i razvijajući tehnike za njihovo utvrđivanje. Bez obzira na to što je u svom promišljanju procesa utvrđivanja obrazovnih potreba najviše zaokupljen obrazovnim potrebama individua, Noules taj istraživački kompleks nije metodološki celovito zasnovao i osmislio, ostajući u granicama u literaturi dobro poznate (i kritikovane) "uslužne" koncepcije obrazovnih potreba.

O obrazovnim potrebama i njihovoj klasifikaciji na sličan način razmišljaju i američki autori Staropoli i Valc (Staropoli and Waltz, 1978). Oni zapažaju da su obrazovne potrebe prvi korak u razvoju kurikuluma, dodajući da se stalno menjaju, pa je shodno tome, određivanje obrazovnih potreba kontinuirana briga planera u vaspitanju i obrazovanju odraslih. Ističući da obrazovne potrebe proizilaze iz normativnih i motivacionih potreba (i svodeći ih na znanja, stavove i veštine), Staropoli i Valc, očigledno pod uti-

cajem Noulesa, predlažu klasifikaciju na individualne i grupne, institucionalne i društvene potrebe.

Hirst i Peters, međutim, "sugerišu pet tipova potreba": dijagnostičke, biološke, psihološke, osnovne i funkcionalne, dok Bredšou predlaže četvoročlanu klasifikaciju obrazovnih potreba: normativne, artikulisane, izražene i komparativne, koje su prisutne i u promišljanju ovog problema kod drugih, već pominjanih autora. Džarvis navodi i Halmasovu klasifikaciju obrazovnih potreba, koja podrazumeva "razlikovanje dva osnovna tipa potreba": primarne i sekundarne obrazovne potrebe (Jarvis, 1985), mada je i ovde, kao i u delu prethodnih klasifikacija, izostala šira operacionalizacija obrazovnih potreba, koju nalazimo kod amerečkih autora Ruda i Hala, koji razlikuju prepoznate i neprepoznate obrazovne potrebe (Ruud and Hall, 1974).

Prepoznate (ili visokosvesne) potrebe se izražavaju u terminima identifikovanih ciljeva, koji mogu predstavljati poželjne ciljeve društva, porodice ili pojedinca. Za neprepoznate obrazovne potrebe (niskosvesne potrebe) je karakteristično da ih individua nije svesna, ali je andragog u mogućnosti da ih identifikuje. "Visoka kompleksnost" i "nejasnost" ovih potreba, prema izvesnim autorima, nije razlog da se mnoge od njih ne "prevedu" u specifične objektivne, koji su prepoznati od individue ili opaženi od drugih.

Za dvočlanu podelu obrazovnih potreba opredelio se i Brukfeld, prema kome postoje artikulisane i preskriptivne (normativne) obrazovne potrebe. Artikulisane obrazovne potrebe (ili iskazivanje ličnih želja i aspiracija) su opažene ili izražene od samih učesnika - potreba da se nauči voziti auto, da se bude bolje informisan o političkoj situaciji u svetu ili da se razviju kulinarske veštine. Druga grupa potreba - normativne potrebe, različita je od artikulisanih i "po vrsti" i "po stepenu", odnosno, u tom smislu što su ovde učenik, ili grupa učenika, "u potrebi sugerisanoj kao imperativ ili komanda" (Brookfield, 1983, p. 129). Normativna obrazovna potreba, u viđenju Brukfelda, prisutna je kada andragog, ili spoljna agencija oceni da su odrasli u stanju nedovoljnosti, nedostatka ili inferiornosti, kada se ono uporedi sa stanjem koje je "spoljni andragog" označio poželjnim. Pomalo iznenađuje, međutim, da je za Brukfelda, jednog od najpoznatijih teoretičara obrazovanja odraslih na severnoameričkom kontinentu, prevashodan kriterij za klasifikaciju obrazovnih potreba saznanje da mnogi pisci u području obrazovanja odraslih "prepoznaju razlike između artikulisanih i preskriptivnih potreba".

Različita tumačenja i klasifikacije obrazovnih potreba u andragoškoj, i njoj bliskoj (sociološkoj i psihološkoj) literaturi, koja smo delimično predstavili u prethodnoj analizi, svedoče o velikom zanimanju savremenih autora za ovaj kompleks pitanja u okviru celokupne koncepcije obrazovnih potreba odraslih. Iako među andragozima, psiholozima i sociolozima ima neslaganja oko definisanja obrazovnih potreba, opšti je utisak da je nesa-

glasnost među njima još izraženija u prilazima njihovoj klasifikaciji. Razlog za to vidimo u tome što su kriterijumi za klasifikaciju prilično neujednačeni i nedovoljno valjani, što često dovodi do izjednačavanja obrazovnih potreba sa srodnim potrebama ili do prožimanja pojedinih njihovih vrsta. Sasvim je izvesno, međutim, da je utvrđivanje kriterijuma za klasifikaciju bitna pretpostavka oblikovanja strukture ljudskih i obrazovnih potreba, što je našlo svoj odraz u delu savremene sociološke, psihološke i andragoške literature (Petrovskij, 1970; Suimenko, prema: Buslinskij, 1987; Savićević, 1989. i dr). Polazeći od toga, nalazimo za racionalno da obrazovne potrebe podelimo rukovodeći se sa četiri kriterijuma:

- 1) s obzirom na subjekt potreba - obrazovne potrebe delimo na individualne, grupne i društvene,
- 2) uzimajući u obzir funkciju, tj. područje života i rada u kojima se čovekova ličnost najpotpunije ispoljava i potvrđuje: rad, društveno-politički život, socijalno-kulturne i porodične uloge i odgovornosti, kao i lični život čoveka povezan sa stvaralačkim korišćenjem slobodnog vremena i samoostvarivanjem individue,
- 3) prema "sadržajnom predznaku", tj. područjima sadržaja - prema kome je moguća klasifikacija obrazovnih potreba na obrazovne potrebe za osnovnim (opštim) obrazovanjem, profesionalnim obrazovanjem, društveno-ekonomskim obrazovanjem, kulturno-estetskim obrazovanjem, obrazovanjem za život u porodici, obrazovanjem za očuvanje životne sredine, obrazovanjem za mir i međunarodnu saradnju i slično i
- 4) na osnovu nivoa obrazovanja - pri čemu razlikujemo potrebe za osnovnoškolskim, srednjoškolskim i viskoškolskim i oblicima posleškolskog obrazovanja i usavršavanja.

Klasifikacija obrazovnih potreba koju smo izložili, zasnovana je na jednom broju kriterijuma, koji se najčešće pominju u sociološkoj, psihološkoj i andragoškoj literaturi. To, istovremeno, znači da je obrazovne potrebe moguće podeliti i na osnovu još nekih kriterijuma, što po našem mišljenju nije neophodno, jer kriterijumi za koje smo se opredelili u dobroj meri izražavaju ovaj aspekt obrazovnih potreba.

## 7.6. Utvrđivanje obrazovnih potreba

Shodno dominantnom razumevanju potreba, moglo bi se reći da njihovo utvrđivanje predstavlja proces, odnosno tehnologiju identifikovanja nedostatka, odnosno deficita. Iz toga bi, gotovo neizbežno, sledio zaključak da je utvrđivanje obrazovnih potreba, pre svega, empirijska procedura i proces. No nije, bar ne uvek, tako. Savićević (Savićević, 1989) ističe da utvrđivanje obrazovnih potreba nije samo empirijski i jednostavan tehnički po-

sao, već da ono uvek ima svoju nezaobilaznu filozofsku podlogu koja podrazumeva raspravu o društveno-političkim, etičkim i estetskim vrednostima.

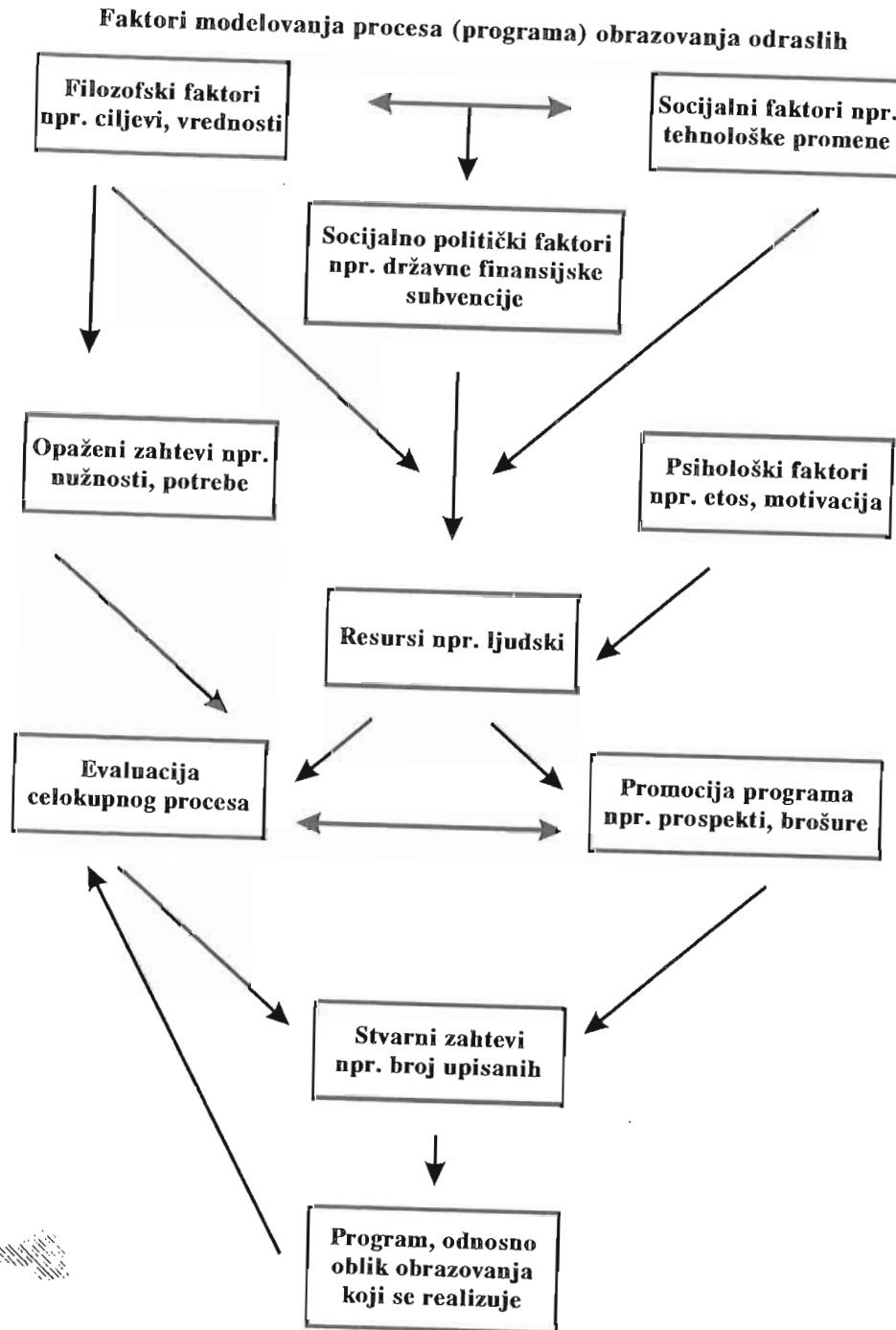
I Louson (Lawson, 1979) ističe da su društvene vrednosti i norme u tesnoj vezi sa razvojem obrazovnih potreba, a da se u osnovi utvrđivanja potreba nalazi vrednosno suđenje. U tom kontekstu, potrebe imaju sledeće karakteristike:

- "One su zasnovane na proceni i dijagnozi situacije u kojoj postoji određeni deficit.
- Dijagnoza se postavlja u skladu sa nekim prethodno postojećim normama ili standardima koji su ustanovljeni kao poželjni.
- Prepisuje se recept koji će verovatno izlečiti deficit.
- Baš taj recept je ono što konstituiše "potrebu".
- Recept X je "potreban".
- Izjaviti da je X potreban, znači reći da ga je neophodno obezbediti.
- Uveden je imperativ" (Lawson, 1979, p. 84).

Koliko je modelovanje bilo kojeg procesa (programa) obrazovanja kompleksno, možda najbolje govori šema, prikazana na narednoj strani, koju su sačinili Hul i Bun (Houle and Boone, prema: Jarvis, 1995). Iz nje se veoma jasno vidi da je rasprava o ciljevima i vrednostima nezaobilazan faktor planiranja i programiranja obrazovanja, pa time, i ispitivanja obrazovnih potreba.

S obzirom na normativnu funkciju obrazovanja, mislimo da je osnovni smisao utvrđivanja obrazovnih potreba definisanje stanja koje treba da bude, i koje treba dosegnuti, dok je neposredni i operativni cilj andragoški i didaktičko-metodički artikulisan program obrazovanja i učenja. Kako svaki program obrazovanja i učenja, bar u embrionalnoj formi sadrži i uslove svoje realizacije, opšti i najširi cilj ispitivanja obrazovnih potreba je pribavljanje osnovnih saznanja i informacija o potencijalnim ili stvarnim učesnicima procesa obrazovanja i formulisanje osnovnih stavova, strategijskih i operativnih opredeljenja o celokupnom procesu obrazovanja i učenja. S obzirom na to, utvrđivanje obrazovnih potreba nije samo empirijska procedura identifikovanja sadržaja, pogotovu sadržaja kao nedostatka u smislu onog što nedostaje, što je nesaznato i nenaučeno, već i kompleksno racionalno-teorijsko proučavanje koje ima naučno-stručne, društveno-političke, aksiološke, etičke i estetske, istorijsko-komparativne i psihološke dimenzije. Iako je reč o osobenom tipu proučavanja, na raspolaganju mu je gotovo kompletan metodološki arsenal društvenih nauka (različiti pristupi, metode, tehnike, sredstva i izvori).

Shodno tome, kao i raznolikoj prirodi i funkciji obrazovnih potreba, proces njihovog utvrđivanja u metodološkom i operativnom smislu shvata-mo kao kombinaciju različitih istraživačkih pristupa i postupaka: od utvrđivanja i (samo) izražavanja maglovitih preferencija i difuznih želja, do formu-



lisanja preciznih i dubokih interesovanja i zahteva za određenim sadržajem, zasnovanih na introspekciji, ličnom samouvidu, samoizboru i proceni, do kompleksnih istraživačkih postupaka i procedura, počev od ekspertske procene i saveta, preko fenomenološke analize (opservacija, snimanje, deskripcija, merenja, klasifikovanja), do teorijskog promišljanja i vrednosnog analitičko-sintetičkog suđenja.

Različiti karakter obrazovnih potreba (potrebe kao nedostatka i potrebe samoprevazilaženja) i različite vrste potreba (zavisno od kriterijuma koji koristimo za njihovu klasifikaciju) produkuj i različite načine njihovog utvrđivanja. U tom procesu potencijalni učesnici obrazovanja, odnosno oni čije se potrebe ispituju, predstavljaju nezaobilazan faktor i njihove preferencije, želje, interesovanja, svakako, ne treba potcenjivati. Noules (Knowles, 1990) čak ističe da je ključni momenat u proceni potreba učenja, učenička percepcija diskrepancije između onoga gde su oni sada i gde žele (i treba) da budu. Nismo sigurni da je subjektivno osećanje nedostatka najvažniji parametar procesa utvrđivanja obrazovnih potreba, ali je svakako neophodan. Relativna važnost pojedinih elemenata je multideterminisana, pa prema tome, i varijabilna. Kreiranje vizije (teorijsko promišljanje i vrednosno suđenje), anticipacija budućeg znanja, kompetentnosti i ponašanja, stanja, situacija i procesa je isto tako važno, ponekad čak i važnije od onoga što misle, što bi hteli i što trenutno znaju, žele i osećaju potencijalni učesnici procesa obrazovanja. Savićević (Savićević, 1989), s pravom, kritikuje servisnu i tržišnu orijentaciju u ispitivanju obrazovnih potreba koja se, pre svega, oslanja na sudove potencijalnih učesnika u procesu obrazovanja, a koja produkuj programe koji su teorijski, a pre svega vrednosno, prilično neutemeljeni. Međutim, mora se ipak priznati da, iako takvi programi zaista mogu da imaju nedostatke, pomenuti pristup je u nekim situacijama jedino moguć (realizabilan) način utvrđivanja obrazovnih potreba. Njegove slabosti se mogu nadomestiti ako se on kombinuje sa drugim pristupima, i procedurama kako bi, makar i post festum, dobio adekvatnu andragošku aksiološku, psihološku i didaktičko-metodičku elaboraciju i korekciju.

U obrazovanju odraslih o obrazovnim potrebama najčešće govorimo kao o objektivnom nedostatku, diskrepanciji, jazu između postojećeg, dosegnutog, s jedne, i poželjnog, normiranog, zahtevanog stanja, koje uspostavlja neki sistem, grupa ili pojedinac u vidu norme, standarda, zahteva ili interesa, s druge strane. Shodno tome, i procedura utvrđivanja te vrste obrazovnih potreba je i najviše razmatrana i teorijski uobličavana. Potrebe, kao nedostatak objektivnog tipa su, ustvari, obrazovne potrebe grupe, organizacije, društva ili bilo kog socijalnog (sub)sistema, koje svoju manifestaciju imaju kod pojedinaca koji im pripadaju ili će im pripadati. U teoriji i praksi obrazovanja odraslih razvijeni su različiti modeli za utvrđivanje ovog tipa obrazovnih potreba. Za ovu grupu modela karakteristično je da postoji ili se

sačinjava standard, norma ili precizna deskripcija zahtevanog i poželjnog ponašanja, stanja ili situacije. Norma, standard, zahtevano i poželjno se ne izvode samo iz trenutnog, postojećeg, dosegnutog, već i iz željenog, projektovanog, anticipiranog, mogućeg. Normirano i zahtevano predstavljaju sintezu postojećeg i njegove buduće projekcije, odnosno vizije.

Penington (prema: Savićević, 1989) govori o modelima diskrepancije sistema čija je suština u utvrđivanju "jaza" između onoga što jeste i onoga što i kako treba da bude. U realizaciji ovog modela obično se koristi problemski pristup sa zadatkom da se utvrdi deficijencija, a na osnovu nje oblikuje program obrazovanja.

Pastuović (Pastuović, 1978) je razvio proceduru ispitivanja diferenciranih obrazovnih potreba u profesionalnom osposobljavanju i usavršavanju zaposlenih koja se sastoji od četiri faze: 1. analiza rada, 2. profiliranje rada, odnosno utvrđivanje znanja i veština potrebnih za obavljanje rada, 3. ispitivanje znanja i veština i 4. upoređivanje postojećih i potrebnih znanja. Grafički prikaz tog modela je sledeći:

### OPŠTI MODEL ISPITIVANJA OBRAZOVNIH POTREBA (PASTUOVIĆ)

#### I Analiza rada



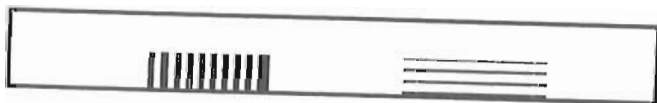
#### II Zahtevi rada ili funkcija (profil)



#### III Znanja i veštine koje se poseduju



#### IV Obrazovne potrebe (deficit)



Shodno ovom modelu, utvrđivanje obrazovnih potreba započinje kvalitativnom analizom funkcija i aktivnosti koje pojedinac obavlja u procesu rada: zadaci od kojih se aktivnost sastoji, postupci i tehnička sredstva koji se pri tome koriste, kao i uslovi u kojima se aktivnost obavlja. Pre sve-

ga, u obzir se uzima postojeće stanje rada - ali ne samo ono. Pastuović insistira da se u analizu rada ukalkuliše i "projektirani rad tj. rad, onakav kakav bi trebao biti u svom optimalnom izvođenju" (Pastuović, 1978, str. 89). To znači da se obrazovne potrebe ne izvode samo iz postojećeg, već i iz budućeg razvoja i budućih stanja. Rezultat analize rada je celovit opis radne aktivnosti koja se obavlja. Na osnovu analize rada pristupa se drugoj fazi utvrđivanja obrazovnih potreba - profiliranju rada. Profiliranje se sastoji od utvrđivanja onih znanja, veština i sposobnosti koje su neophodne za obavljanje rada koji je bio predmet analize. U trećoj fazi, kod zaposlenih se objektivnim standardizovanim postupcima, kao što su serije zadataka objektivnog tipa, vrši ispitivanje posedovanih teorijskih i praktičnih znanja. Komparacija znanja i veština identifikovanih u fazi profiliranja rada i znanja i veština koje zaposleni već poseduju rezultira njihovom razlikom, tj. obrazovnim potrebama u određenom području rada.

I neki drugi autori su razvili sličan model utvrđivanja obrazovnih potreba (Samolovčev 1970; Samolovčev i Muradbegović, 1979). Ispitivanje diferenciranih obrazovnih potreba identično je proceduri koju je predložio Pastuović (Pastuović, 1979). Kada su u pitanju globalne obrazovne potrebe oni govore o sledećim fazama njihovog utvrđivanja:

1. utvrđivanje (snimanje) opšte situacije,
2. snimanje trenutne kadrovske razvijenosti i utvrđivanje razlika između idealne i stvarne kadrovske situacije,
3. ocrtavanje prognostičke kadrovske situacije,
4. utvrđivanje projekcije razvoja kadrova, zavisno od ustanovljenih potreba i ekonomskih mogućnosti radne organizacije, odnosno komune,
5. izrada obrazovnih modela,
6. utvrđivanje didaktičkih modela i neposredna valorizacija obrazovno-vaspitnih sadržaja i organizacije nastavnog procesa.

Slične modele utvrđivanja obrazovnih potreba razvili su i neki drugi autori (detaljnije videti u: Lawson, 1979; Knowles, 1980, 1990; Knoks, 1986; Savićević; 1989; Kulić, 1997).

Pomenuti modeli su, pre svega, razvijeni za potrebe profesionalnog obrazovanja i obrazovanja u preduzećima, pa je njihova primena prilično ograničena. Zbog toga predložimo nešto opštiji i raznovrsnosti obrazovanja odraslih primereniji model istraživanja obrazovnih potreba.

1. *Aktiviranje, priprema i projekcija procesa utvrđivanja obrazovnih potreba.* Proces utvrđivanja obrazovnih potreba, u suštini, započinje identifikacijom problema, suočavanjem sa planiranom ili iznenadnom promenom, razvojnom projekcijom i situacijom koja je rezultat nedostatka znanja ili neadekvatnog znanja i uopšte sa stanjem koje zahteva obrazovanje i učenje. Posle aktivirajućeg događaja, a pre početka neposrednog i direktnog utvrđivanja obrazovnih potreba, neophodno je preduzeti niz pripremnih



radnji i postupaka, kao što su: donošenje odluke o utvrđivanju obrazovnih potreba, naučno-stručna, andragoška i finansijska elaboracija opravdano-  
 sti utvrđivanja obrazovnih potreba za dato područje znanja, odnosno cilj-  
 nu grupu, definisanje i deskripcija ciljne grupe i njenih osnovnih karakte-  
 ristika, definisanje ciljeva i operativnih zadataka procesa utvrđivanja ob-  
 razovnih potreba, projektovanje tipa i toka utvrđivanja potreba, kao i mo-  
 gućih pristupa, postupaka, metoda, sredstava i instrumenata i izvora utvr-  
 đivanja obrazovnih potreba, preciziranje dinamike njihove realizacije, for-  
 miranje i obuka tima koji će realizovati utvrđivanje potreba sa precizira-  
 nim individualnim obavezama.

2. *Definisanje modela (vizije) poželjnog stanja, ponašanja, funkcija ili kom-  
 petentnosti.* Obrazovanje, kao i svako planirano delovanje, ima normativ-  
 nu dimenziju; ono nešto hoće, nečemu teži, definiše ono što treba da bu-  
 de, usmereno je na (samo)prevazilaženje, doseganje novog, drugačijeg i  
 mogućeg. Utvrđivanje obrazovnih potreba mora eksplicitno da izrazi tu  
 dimenziju. Prema tome, ono je na prvom mestu, a ponekad i pre svega,  
 proces (samo)kreiranja, vizije, modela, poželjne situacije, stanja, ponaša-  
 nja ili kompetentnosti. Obrazovne potrebe su ne samo šturi i goli nedosta-  
 tak, već i teorijski (filozofski i vrednosno) zasnovane projekcije, anticipa-  
 cije, naučno-stručna i profesionalna suđenja o onome što treba i može biti  
 u jednom području znanja, rada ili ličnosti u datom prostoru i vremenu  
 (sjedinenost s granicama). Model mora biti opisan kroz indikatore zna-  
 nja, sposobnosti, veština, stavova, interesovanja i vrednosti što, ustvari,  
 predstavlja specifikaciju obrazovnih zahteva, odnosno potreba.

Zavisno od toga gde se i za čije potrebe obavlja, konstrukcija modela mo-  
 že da počiva na proučavanju poslovne i razvojne politike, kadrovske poli-  
 tike, strategije poslovanja, kratkoročnih i dugoročnih ciljeva preduzeća,  
 odnosno organizacije uopšte, naučnim i stručnim dostignućima, standardi-  
 ma, projekcijama razvoja u određenoj oblasti, području znanja ili profesiji  
 ili personalnim ili grupnim razvojnim projekcijama i razvojnim zadacima,  
 ambicijama, željama i zahtevima. U nekim situacijama i za neke svrhe,  
 proces utvrđivanja obrazovnih potreba može se ovde sasvim legalno "zau-  
 staviti" (kad je reč o tržišno orijentisanim programima, programima na-  
 menjenim širem i malo poznatom auditorijumu), dok je u određenim prili-  
 kama neophodno preduzeti sledeći korak u procesu utvrđivanja obrazov-  
 nih potreba - utvrđivanje postojećeg.

3. *Utvrđivanje i analiza postojeće situacije u obavljanju različitih funkcija i  
 uloga, trenutnog ponašanja ili nivoa kompetentnosti i znanja.* Reč je o  
 značajnom i složenom empirijskom poslu, koji se, dakle, ne može samo  
 svesti na testiranje znanja i merenje uopšte. On podrazumeva proučavanje  
 (potencijalne ili stvarne) ciljne grupe, njenih karakteristika i ciljeva, uslo-

va u kojima funkcioniše, razvojnih i profesionalnih zadataka, funkcija i  
 uloga, proučavanje prethodne životne i profesionalne biografije i postig-  
 nuća u indikatorima znanja, sposobnosti, veština, stavova, interesovanja i  
 vrednosti. U slučajevima kada je neophodan uvid u postojeće znanje,  
 najadekvatnija je primena serije zadataka objektivnog tipa. Međutim, u  
 nekim slučajevima to nije ni potrebno a ni moguće, pa je sasvim validno  
 osloniti se na procene i iskaze potencijalnih učesnika u procesu obrazova-  
 nja o tome koliko im određeno znanje nedostaje, odnosno, u kojoj bi meri  
 hteli da ga stiču. Nekada je u proučavanju, proceni i analizi postojeće situ-  
 acije neophodno i jedino moguće osloniti se na stavove, mišljenja i proce-  
 ne eksperata i stručnjaka različitih profila. Razume se da i postojeće stanje  
 mora biti opisano kroz indikatore znanja, sposobnosti, veština, stavova,  
 interesovanja i vrednosti što, ustvari, predstavlja obrazovne potrebe u di-  
 menziji dugoročne (ne)zadovoljenosti (sjedinenost sa granicama).

4. *Poređenje modelovanog, odnosno projektovanog i utvrđenog stanja.* Re-  
 zultat poređenja je precizirana razlika, odnosno debalans između mode-  
 lovanog i projektovanog, s jedne, i postojećeg, s druge strane. Kompara-  
 tivnom analizom identifikujemo vrstu potreba, odnosno sadržaje obrazo-  
 vanja i učenja, njihov obim, intenzitet, pa time i urgentnost i relevantne  
 uslove zadovoljenja.

Svaku od ovih faza mogu da ostvare različiti subjekti, različitim sred-  
 stvima, metodama i tehnikama i primenjenim kriterijumima od ličnog sa-  
 moprojektovanja i samouvida, procene i uviđanja drugih pojedinaca, do slo-  
 ženog multidisciplinarnog teorijsko-empirijskog proučavanja.

\*

\* \*

Analizom andragoške i njoj srodne literature utvrdili smo da inten-  
 zivnije interesovanje za problematiku obrazovnih potreba počinje sredinom  
 šezdesetih godina. U to vreme obrazovne potrebe se uglavnom razmatraju s  
 obzirom na njihov značaj za proces programiranja obrazovanja, što je prilič-  
 no pojednostavljen pristup. Takav prilaz obrazovnim potrebama danas je  
 prevaziđen, jer se taj koncept promišlja kao temeljno pitanje nauke o vaspita-  
 nju. Bez obzira na to, u savremenoj andragoškoj literaturi susrećemo razli-  
 čita tumačenja njihove suštine i naročito klasifikacije, što svedoči i o veli-  
 kom zanimanju savremenih autora za ovaj kompleks pitanja u okviru celo-  
 kupne koncepcije obrazovnih potreba odraslih.

Komparativne analize pokazuju da savremeni teoretičari obrazovanja  
 odraslih još uvek različito shvataju i operacionalizuju proces utvrđivanja  
 obrazovnih potreba. Andragozi, međutim, utvrđivanje obrazovnih potreba  
 najčešće poimaju kao sistematski i organizovani proces prikupljanja i anali-

ziranja podataka i informacija o obrazovnim potrebama individua, grupa ili cele društvene zajednice. Oni su saglasni i u tome da su obrazovne potrebe "prva etapa u razvoju kurikuluma", odnosno da je utvrđivanje obrazovnih potreba osnova za uspešnost procesa planiranja i programiranja obrazovanja odraslih. Mnogi savremeni autori ukazuju i na "vrednosnu dimenziju" procesa utvrđivanja obrazovnih potreba (uzimanje u obzir vrednosnih orijentacija šire društvene zajednice), odnosno na to da utvrđivanje obrazovnih potreba valja šire metodološki zasnovati.

## 8. PRIRODA PARTICIPACIJE ODRASLIH U OBRAZOVANJU I UČENJU

Participacija odraslih u obrazovanju i učenju temeljito je istraživana u svetskoj andragoškoj literaturi u poslednje dve decenije. Taj problem analiziran je u mnogim člancima i raspravama, disertacijama i posebnim studijama, što svedoči o njegovom značaju u koncepciji "obaveznog kontinuiranog obrazovanja odraslih". Da bi u potpunosti sagledali ovaj složen socijalno-psihološki fenomen, savremeni autori koristili su različite istraživačke metode. Prema mišljenju Flinka (Flinck, 1979) participacija odraslih u obrazovanju se najbolje može istražiti pomoću tri metoda: 1) analizom vrsta aktivnosti u kojima odrasli participiraju (na osnovu uvida u službene dokumente i statističke publikacije iz oblasti obrazovanja); 2) razgovorom sa studentom u "otvorenom intervjuu" (da objasni zašto participira u određenoj aktivnosti); 3) primenom upitnika ili ček-liste, kako bi se na taj način saopštili razlozi za participaciju u nekoj aktivnosti. Flink smatra da dve poslednje metode omogućavaju najbolji uvid u problem participacije u obrazovanju odraslih, što je našlo potvrdu u savremenoj andragoškoj i sociološkoj literaturi. Međutim, Krosova (Cross, 1981, p. 81) na osnovu sveobuhvatnog proučavanja metodologije primenjene u velikom broju studija o participaciji odraslih u obrazovanju i učenju nalazi nešto širi skup metoda: 1) "dubinski intervjui; 2) statističke analize motivacionih skala; 3) servej upitnici; 4) testiranje hipoteza. Na osnovu njene analize, ali i našeg uvida u tu problematiku, može se zapaziti da je u dosadašnjim pristupima participaciji, izbor metoda i tehnika u velikoj meri zavisio od toga da li je istraživani koncept motivacione orijentacije ili su predmet istraživačkog interesa bili razlozi za učešće odraslih u obrazovanju i učenju. Nesporno je, međutim, da su istraživanja motivacione orijentacije podrazumevala složenije metodološke postupke i imala širi odjek u savremenoj andragoškoj literaturi.

### 8.1. Koncepcije motivacione orijentacije

Među koncepcijama motivacione orijentacije Hulova se najčešće pominje u andragoškim studijama i raspravama. Ovaj poznati američki andragog je intervjuisao 22 polaznika u različitim oblicima obrazovanja odraslih i na osnovu rezultata svojih istraživanja otkrio tri motivacijska tipa: 1) orijentisani na cilj; 2) orijentisani na aktivnost; 3) orijentisani na proces učenja.

Prva grupa, po mišljenju Hula (Houle, 1961, p. 15-29) "... koristi obrazovanje za postizanje jasno naznačenih ciljeva. Njihovo kontinuirano obrazovanje teče u epizodama, od kojih svaka počinje zadovoljenjem potreba

ili identifikacijom interesa. Potreba ili interes se, na primer, mogu zadovoljiti pohađanjem kursa, uključivanjem u diskusionu grupu itd.

Drugi motivacijski tip nalazi u aktivnosti učenja značenje koje nema potrebne veze, često nema uopšte veze sa sadržajima ili oglašenom svrhom aktivnosti (sadržaj učenja za taj tip polaznika najčešće nije važan - oni zadovoljavaju potrebu za socijalnim kontaktom), jer se mnoge individue u savremenom društvu osećaju zapostavljene i izgubljene, što žele da prevladaju uključivanjem u programe obrazovanja odraslih. Ovaj tip obuhvata i priličan broj pojedinaca koji participaciju u obrazovanju odraslih koriste da bi susreli prijatelja, našli muža ili ženu”.

Treća grupa polaznika, ističe Hul, zahteva obrazovanje radi samog obrazovanja. Za njih je karakteristična želja da znaju (da čitaju, uče). Ova grupa participira u programima obrazovanja odraslih koji joj to omogućavaju i razlikuju se od dve prethodne grupe više nego što se one međusobno razlikuju. Mnogi od participanata iz treće grupe su strasni čitaoci i bili su to još od detinjstva.

Iako je Hul, nešto kasnije, na predavanjima (na Seminaru američkih studija u Salzburgu, 1976) i u posebnim studijama počeo da razvija teoriju o šest osnovnih orijentacija u učenju odraslih (odnosno, o šest motivacionih tipova odraslih koji participiraju o obrazovanju i učenju - nesvesni, neuključeni, rezistentni, usredsređeni /usmereni/, eklektičari i univerzalci), to u andragoškoj literaturi nije dobilo ni značaj, kao ni empirijsku proveru, ni prostor, kakav je imalo njegovo učenje o tri motivacijska tipa polaznika, pa tako njegovu novu klasifikaciju nećemo šire operacionalizovati.

Hulov koncept o tri orijentacije u učenju naročito su razvijali i proširili Šefild, Bošije i Burže (Sheffield, Boshier, Burgess, prema: Flinc, 1979). Šefild je, među prvima, počeo da proverava validnost teorije o tri motivacijska tipa participanata, razvijajući instrument u kome je svaka Hulova orijentacija u procesu učenja bila obogaćena sa šesnaest motiva. Svojim instrumentom Šefild je ispitao 453 studenata na osam univerziteta u SAD i njihovi odgovori pokazali su da postoji pet najznačajnijih motivacionih faktora: 1) orijentacija na proces učenja, 2) orijentacija na druželjubivost, 3) orijentacija ka ličnom cilju, 4) orijentacija ka društvenom cilju i 5) orijentacija na aktivnost vezanu za određenu potrebu.

Ovim rezultatima Šefild je, po sopstvenom mišljenju, potvrdio osnovne nalaze Hulovih istraživanja. Šefildovo istraživanje pokazalo je da su razlozi participacije u obrazovanju odraslih raznovrsni i da ih nije moguće sve obuhvatiti jednim tipom razloga.

Testirajući Hulovu tipologiju (teorija o tri osnovne orijentacije u učenju) Bošije (Boshier) je 1971. i 1982. godine, prilikom ispitivanja više hiljada participanata u obrazovanju odraslih sačinio, kako sam zapaža, uspešniju verziju skale participacije u obrazovanju koja sadrži 40 ajtema Likertovog

tipa baziranih na tipologiji i intervjuima sa participantima u obrazovanju odraslih. Ovaj instrument (EPS) je između 1971. i 1983. godine kompletiran ispitivanjem mišljenja i stavova “hiljada participanata u Severnoj Americi, Aziji, Africi, Australiji i Evropi” (Boshier, prema: Titmus, 1989, p. 148). Skala je korišćena u više od šezdeset studija u Severnoj Americi, da bi Bošije i Kolins (1983. i 1984. godine) primenom faktorske analize ispitali više od 12 hiljada participanata iz raznih delova sveta i zaključili da Hulova tipologija ima heurističku vrednost, odnosno, da je “model od šest faktora” teorijski i psihometrijski odbranljiv i relevantan. Istraživanje je pokazalo da razloge participacije odraslih u obrazovanju i učenju najbolje objašnjavaju sledeći faktori:

1. *Socijalni kontakt*. Ovi participanti žele da sklope i konsoliduju prijateljstvo, da budu prihvaćeni od drugih, da budu pronicljivi u rešavanju ličnih problema, da poboljšaju odnose i svoje lične pozicije. Participanti učestvuju u obrazovanju odraslih zbog potrebe da budu aktivni u grupi i prijateljstva zasnovanog na bliskosti u mišljenju i sličnosti u sposobnostima;
2. *Socijalna stimulacija*. Odrasli obuhvaćeni ovim (drugim) faktorima žele da pobegnu od dosade, prevaziđu frustracije svakodnevnog života, izbegnu intelektualnu teskobu, imaju nekoliko časova na raspolaganju izvan svojih uobičajenih odgovornosti. Suština ovog faktora je korišćenje obrazovanja kao sredstva da se pobeogne od dosade i frustracije;
3. *Profesionalno unapređenje*. Odrasli iz ove grupe žele da osiguraju profesionalno napredovanje, da imaju viši status u profesiji ili znanje koje će im pomoći u drugim oblicima obrazovanja odraslih. Za njih je karakteristično da su prevashodno orijentisani na posao;
4. *Služenje zajednici*. Individue obuhvaćene ovim faktorom participiraju u obrazovanju odraslih, pošto žele da budu efikasniji građani, da se pripreme da služe zajednici, postignu viši nivo razumevanja u međuljudskim odnosima i poboljšaju sposobnosti za učešće u radu zajednice;
5. *Spoljna očekivanja*. Pojedinci participiraju u obrazovanju odraslih sa instrukcijama nekog drugog, odnosno preporukom autoritativne osobe (poslodavca, prijatelja, socijalnog radnika, savetnika ili profesionalne asocijacije ili autoriteta koji izdaje dozvole);
6. *Kognitivni interes*. Odrasli participiraju u učenju i obrazovanju, jer uživaju u učenju i zbog učenja. Oni uče sa zadovoljstvom i zbog sebe.

Bošije ističe da je inicijalno faktorisanje skale participacije u obrazovanju (kao i Hulove tipologije) jedan od najcitiranijih radova u američkoj andragoškoj literaturi između 1968. i 1977. godine, što je važan pokazatelj njenog značaja za razumevanje participacije u obrazovanju odraslih. U to je uveren i njen autor, koji naglašava, da je, na primer, poznavanje karakteristika osoba primarno motivisano potrebom za socijalnim kontaktom u funkciji iznalaženja optimalnih metoda i oblika učenja i obrazovanja za tu gru-

pu. No, bez obzira na to, Bošije s pravom zaključuje da tipologije, bilo empirijski ili teorijski izvedene, imaju najveći značaj kada su različite orijentacije u relaciji sa drugim pretpostavljenim varijablama oblikovanja ljudskih i obrazovnih potreba, pa je sasvim izvesna dalja empirijska provera skale i odgovori na nova pitanja i dileme.

Problem motivacione orijentacije participanata u obrazovanju odraslih pažljivo je ispitivao i američki andragog Burže. Ovaj autor je u svojim istraživanjima (1971) razvio upitnik sa 70 ajtema (razloga za participaciju u obrazovanju odraslih) za koje se na sedmostepenoj skali opredeljivalo 1040 participanata (Burges, prema: Fline, 1979). Faktorskom analizom Burže je našao sedam faktora, koji opredeljuju učešće odraslih u obrazovnim aktivnostima:

- I faktor - želja za znanjem,
- II faktor - želja da se postignu individualni ciljevi,
- III faktor - želja da se postignu socijalni ciljevi,
- IV faktor - želja da se postignu religiozni ciljevi,
- V faktor - želja da se učestvuje u socijalnim aktivnostima,
- VI faktor - želja za isticanjem,
- VII faktor - želja da se zadovolji formalni zahtev.

Vidljivo je, međutim, da Buržeovi faktori veoma nalikuju trima Hulovim orijentacijama prema učenju, s tom razlikom što je orijentacija prema cilju razvijena u tri želje (“želja da se postignu individualni ciljevi”, “želja da se postignu socijalni ciljevi” i “želja da se postignu religiozni ciljevi”), a njegov koncept motivacione orijentacije proširen sa dve želje - željom za isticanjem i željom da se zadovolji formalni zahtev.

Tofov prilog razumevanju koncepta motivacione orijentacije specifičan je, ali i veoma vredan pažnje. Ovaj poznati kanadski andragog se prevažno interesovao za oblike neformalnog obrazovanja i učenja, celovito ih istražujući još u toku izrade svoje doktorske disertacije, koja je poslužila kao model za njegova kasnija i mnogobrojna druga istraživanja (Long, 1983). Zasnivajući svoja istraživanja na metodologiji koju je koristio Hul, Tof je ispitivao veliki broj subjekata iz devet zemalja (Kanada, Velika Britanija, Australija, SAD, Izrael i dr) i utvrdio da je 90 odsto od svih intervjuisanih bilo uključeno u najmanje jednu akciju učenja godišnje pre obavljenog intervjuisanja. Tof je, takođe, ustanovio da se odrasli godišnje uključuju u pet projekata učenja, od kojih svaki traje po 100 časova ili po 500 časova u toku cele godine (ili 10 časova nedeljno), odnosno da je 73 procenata projekata učenja samoplanirano učenje odraslih (Tough, 1989).

Iz Tofovih istraživanja, isto tako, proizilazi da je “visoko intencionalno učenje” uobičajena, prirodna ljudska aktivnost, koju suštinski opredeljuju tri motiva: 1) želja da se koristi ili primeni znanje i veština (podizanje deteta, uzgajanje povrća, rad u razredu sa decom i sl), zbog čega uči oko 70

odsto intervjuisanih; 2) radoznalost ili zagonetnost (projekta učenja) ili želja da se poseduje znanje za sopstvenu dušu (20 procenata); 3) zbog diplome ili sertifikata iz određene oblasti (5 procenata). Tako se pokazalo, kao i u mnogim sličnim studijama savremenih andragoga, kako zapaža Kros (Cross, 1981), da najveći broj odraslih uči iz pragmatističkih razloga - želje da se koriste ili primene znanja. Veliki je i broj odraslih koji uče iz zadovoljstva i osećanja sreće, koje im pruža aktivnost učenja, što veoma asocira na grupu Hulovih “prema učenju orijentisanih” osoba. Mali je broj odraslih koji žele da se uključe u obrazovanje i učenje samo zbog diplome ili sertifikata, verovatno zbog toga što je Tof bio prvenstveno zainteresovan za samoplanirane projekte učenja (prema: Isto).

Tofovo tumačenje motivacione orijentacije, bez obzira na to što je on lično ukazivao na opasnost svake generalizacije u tom području, često se pominje u andragoškoj literaturi. No, i pored izvesnih specifičnosti u svom pristupu tom problemu, karakterističnom naročito po opredeljivanju autora za ispitivanje motivisanosti za samoobrazovanje i samoučenje, Tof je, po mišljenju mnogih savremenih andragoga, kao i Šefild, Bošije i Burže samo razrađivao koncept motivacione orijentacije Hula, “detaljišući i šire opisujući” pojedine njegove segmente.

## 8.2. Razlozi participacije odraslih u obrazovanju i učenju

Mnoga istraživanja obavljena u poslednjih tridesetak godina pokazuju da veliki broj odraslih participira u različitim oblicima obrazovanja i učenja. Tako, iz jednog američkog istraživanja sa nacionalnim predznakom, sprovedenog 1972. godine, proizilazi da približno jedan od svaka tri odrasla, starosti između 18 i 60 godina, učestvuje u nekom obliku obrazovanja odraslih, uključujući i samoobrazovanje. To je značilo da je u to vreme godišnje oko 32 miliona participiralo u obrazovanju i učenju, dok se može oceniti da je danas taj broj još i veći (prema: Darkenwald and Merriam, 1982). Jedno drugo američko istraživanje iz 1978. godine, slično prethodnom i po metodologiji i po uzorku na kome je izvršeno, pokazalo je da 12 odsto odraslih starosti iznad 17 godina saopštava da je bilo uključeno u “neki oblik organizovanog obrazovanja odraslih” (Cross, 1981). I najveći broj engleskih servej istraživanja iz tog perioda pominje približan procenat odraslih tog uzrasta kao participante u obrazovanju i učenju u vreme ispitivanja, dok jedan servej participacije u kontinuiranom obrazovanju odraslih “na tri različite lokacije u Engleskoj” sugeriše da je 14 procenata odraslih od ukupnog broja obuhvaćenih ispitivanjem učestvovalo u pojedinim oblicima obrazovanja i učenja, dok je 32 odsto anketiranih to činilo neko vreme u prošlosti. Tome valja dodati i nalaz iz jednog istraživanja obavljenog u Škotskoj, da se približno 42 procenta od ukupno 2.000 odraslih ispitanika vraća

najmanje jednom posle napuštanja škole organizovanom obrazovanju, u konkretnom slučaju definisanom kao "kursevi ili sistematski programi učenja u trajanju od sedam ili više časova u tromesečnom periodu" (McGivney, 1990, p. 11).

Još uvek je, međutim, veliki procenat odraslih koji ne participiraju ni u jednom obliku obrazovanja. Prema jednom serveju ispitivanju odrasle populacije u Engleskoj i Velsu iz 1982. godine, 51 odsto ispitanika nije bilo uključeno u bilo koju vrstu pripremanja i obrazovanja posle prestanka školovanja. Taj procenat je u Škotskoj bio veći i iznosio je 58% od ukupnog broja odraslih obuhvaćenih ispitivanjem. Slični su parametri neparticipacije i u mnogim drugim evropskim zemljama, pa je zbog toga u jednom izveštaju OECD-a taj problem označen "internacionalnim fenomenom", koji je karakterističan za sledeće grupe: nezaposlene mlade odrasle (posebno one koji su napustili školu); delove ruralne populacije; imigrante; starije odrasle; siromašno urbano stanovništvo; nezaposlene i zaposlene radnike na potencijalnim poslovima sa niskim nivoom obrazovanja; nekvalifikovano i polukvalifikovano osoblje; neke kategorije žena (žene iz najnižih socio-ekonomskih slojeva, na primer); osobe sa lingvističkim problemima (prema: Isto, p. 15). Stoga ne iznenađuje što pojedini istraživači empirijski dolaze do zaključka da participanti u obrazovanju odraslih predstavljaju "aktivnu socijalnu manjinu", koju odlikuju tri atributa: "dobar materijalni status (visoki prihodi i profesionalni nivo); visoka mobilnost (sposobnost da se anticipiraju i podstaknu socijalne promene); kulturna familijarnost (viši nivo školovanja i kulturna praksa)" (Isto, p. 13). Nalazi francuskog autora Edoua (Edoux, prema: Ibid.) su u saglasnosti sa rezultatima srodnih istraživanja u Evropi i u Americi. Tako, prethodno pominjana studija OECD-a iz 1977. godine ukazuje na nekoliko značajnih odrednica participacije u obrazovanju odraslih: 1) "prethodno obrazovanje; 2) socijalnu sredinu (participanti žive u urbanim sredinama); 3) visoka mesečna primanja; 4) veće prisustvo žena u svim oblicima obrazovanja (izuzev kurseva stručnog obrazovanja)" (OECD, 1977, p. 27-29). Na uticaj ovih varijabli na participaciju u obrazovanju odraslih, a naročito profesije i prihoda, upućuju i istraživanja američkih autora Džonstona i Rivere (Johnston and Rivera, 1965) koji su među prvima počeli da taj problem celovitije istražuju. To se odnosi i na razloge za participaciju u obrazovanju odraslih, koje oni nisu zaobišli u svom istraživanju. Na osnovu rezultata istraživanja Džonston i Rivera su došli do zaključka da ni jedan od razloga za participaciju u obrazovanju odraslih nije dobio više od 50 odsto odgovora. Ali, učesnici su najčešće birali alternative - da budem bolje informisana osoba (37%), da se pripremam za novu profesiju (36%) i da naučim više o poslu (32%). Ostali razlozi koje su navodili subjekti obuhvaćeni ispitivanjem, znatno su manje zastupljeni. Ustvari, istraživanje Džonstona i Rivere pokazuje da daleko najveći procenat partici-

panata u obrazovanju odraslih želi da stekne višu kvalifikaciju (68%), dok se osetno manji broj njih rukovodi željom da proširi obrazovno-kulturni vidokrug. Slični su i rezultati istraživanja Vedela i Peratona (Wedell, Perraton, 1968, prema: Flinc, 1979) iz kojih saznajemo da se participanti u obrazovanju odraslih, uglavnom, rukovode razlozima tesno povezanim sa sticanjem ili poboljšanjem njihove kvalifikacije - dobijanje kvalifikacije (41%), pomoć na poslu (14%) i pomoć da se dobije bolji posao (13%).

Dominaciju "radom obrazloženih motiva-razloga" participacije u obrazovanju odraslih potvrđuje još jedan broj istraživanja obavljenih pomoću serveju upitnika u SAD. Darkenvald i Meriamova (Darkenwald and Merriam, 1982) to ilustruju rezultatima serveju istraživanja Nacionalnog centra za statistiku u vaspitanju iz kojih proizilazi da se 41 odsto odraslih uključuje u obrazovanje da bi poboljšali ili napredovali u postojećoj profesiji. Manji broj odraslih to čini zbog ličnih i familijarnih interesa (27,7%), radi dobijanja opštih informacija (13,7%), dobijanja novog posla (11,5%), dok najmanji procenat odraslih odabira razloge sa predznakom socijalno-rekreacionih interesa i komunalnih aktivnosti (10%).

Na sličnu tendenciju ukazuje i istraživanje Nacionalnog instituta za obrazovanje odraslih sprovedeno u Velikoj Britaniji na uzorku od 3.549 participanata u obrazovanju odraslih, od kojih se najveći broj opredeljuje za učešće u obrazovnim aktivnostima zbog motiva-razloga povezanih sa radom (36%). Na drugom mestu je motiv-razlog - da se zna više o predmetu (subjektu) sa 28 procenata, grupa motiva-razloga označena kao "samorazvoj" (povećanje opšteg obrazovanja, bolje razumevanje sebe i drugih, itd), koje je odabralo 13 odsto odraslih, familijarni i lični razlozi (12%), razlozi povezani sa socijalnim kontaktima u procesu obrazovanja (11%), motivi-razlozi u vezi sa slobodnim vremenom i hobijima (10%) itd. (National Institute of Adult Education, 1970). Istraživanje je, isto tako, pokazalo da su dužina školovanja i visoko obrazovanje značajne varijable participacije u obrazovanju odraslih, kao i to da žene češće učestvuju u oblicima obrazovanja i učenja.

Ali, jedan broj autora došao je u svojim istraživanjima i do nešto drugačijih rezultata. Mnogi savremeni teoretičari obrazovanja odraslih, u tom smislu, posebno pominju rezultate istraživanja Karpa, Pitersona i Ruelfsa (Carp, Peterson and Roelfs, 1974, prema: Cross, 1981; Darkenwald, Merriam, 1982), koji pokazuju da "neinstrumentalni razlozi" u značajnoj meri opredeljuju participaciju odraslih u obrazovanju. Lista dobijena u istraživanju Karpa, Pitersona i Ruelfsa sadrži devet razloga:

- 1) želja za znanjem (biti bolje informisan, zadovoljiti radoznalost),
- 2) želja za ostvarenjem ličnog cilja,
- 3) želja za ostvarenjem religijskog cilja,
- 4) želja za ostvarenjem društvenog cilja,

- 5) želja za bekstvom,
- 6) želja za participacijom u društvenoj aktivnosti,
- 7) želja za zadovoljenjem formalnih zahteva i standarda,
- 8) želja za ličnim samoostvarivanjem i
- 9) želja za kulturnim saznavanjem.

Tumačeći rezultate istraživanja Karpa, Pitersona i Ruelfsa, Darkenwald i Meriamova naročito naglašavaju da polovina participanata u obrazovanju i učenju, kao i odraslih koji bi to želeli da budu, svoje učešće u obrazovnim aktivnostima obrazlažu željom da budu bolje informisani, koja nema utilitarni karakter. Za razloge sa srodnim predznakom - želju da se postigne socijalni cilj ("sresti nove ljude") i želju za bekstvom ("pobeći od rutine"), takođe se opredelio priličan broj učesnika u obrazovnim aktivnostima - 20 procenata (prema: Darkenwald and Merriam, 1982), što navodi na pomisao da razlozi participacije u obrazovanju odraslih, povezani sa poslom i profesijom, pomalo gube na značenju. Na takav zaključak upućuju i rezultati istraživanja američkog autora Botsmana, koji je našao da zaposleni radnici ne nalaze u kursevima obrazovanja u funkciji posla i profesije jedini smisao učenja. Nekoliko je razloga (kao prvi izbor) značajno za učešće zaposlenih u obrazovanju i učenju: "1) postati bolji čovek, 2) biti bolje informisan, naći lično zadovoljstvo i obogaćenje, 3) zaraditi više novca, 4) biti bolja ličnost - muž ili žena, 5) zadovoljiti zahtev poslodavca, profesije ili autoriteta" (Botsman, prema: Long, 1983, p. 102).

Rezultati Botsmanovog istraživanja naveli su Longa da konstatuje da odrasli uče koliko iz "ekonomskih razloga", toliko i iz "ličnog zadovoljstva", što nije daleko od istine. Još više je u pravu Krosova kada ističe da u svim ovim nalaženjima nema iznenađenja: razlozi zbog kojih ljudi učestvuju u obrazovanju odraslih su u saglasnosti sa životnim i logičkim situacijama participanata. Odrasli koji nemaju odgovarajući posao, žele da im obrazovanje pomogne da ga dobiju, dok ljudi koji imaju zadovoljavajući posao - nastoje da napreduju u struci. Ali, nije ni mali broj odraslih koji uče zbog ličnog zadovoljstva i za svoju dušu, pa ostaje otvoreno pitanje da li se odrasli više uključuju u obrazovanje zbog ličnog ili profesionalnog razvoja (Cross, 1981). Taj zaključak Krosove racionalan je i obavezuje istraživače da i dalje proučavaju razloge participacije odraslih u obrazovanju i učenju, kako bi se sa više pouzdanosti mogla odgonetnuti ova uočena dilema.

### 8.3. Barijere participacije u obrazovnim aktivnostima odraslih

Savremena andragoška istraživanja pokazuju da su razlozi participacije odraslih u obrazovanju i učenju mnogobrojni i složeni. Stoga nije jednostavno dati pouzdan odgovor na pitanje zašto odrasli učestvuju, odnosno

ne učestvuju u programima obrazovanja. Nisu, međutim, retki autori koji smatraju da uvid u barijere ("koncept ometanja") predstavlja efektivan put sagledavanja i razumevanja varijacija u participaciji odraslih u aktivnostima obrazovanja i učenja. To je, verovatno, jedan od razloga za veliki broj istraživanja barijera participacije u programima obrazovanja odraslih, pri čemu su, kako je to zapazila Krosova, uglavnom korišćene tri metode:

- 1) Prva i najčešće primenjivana metoda je podrazumevala da istraživači pomoću intervjua ili upitnika identifikuju barijere participacije.
- 2) Druga metoda se sastojala u tome da istraživači prevashodno sagledaju šta ljudi rade (čine), a ne šta izjavljuju.
- 3) Treća metoda je utemeljena na postavljanju hipoteza o barijerama u participaciji i njihovom testiranju u okviru eksperimentalnog programa (Cross, 1987), ali taj postupak još uvek nije našao širu primenu u andragoškim istraživanjima tog problema.

Različita istraživanja i metodološki pristupi "konceptu ometanja" utvrdila su brojne i raznolike barijere u obrazovanju odraslih. Tako, prethodno pominjano istraživanje Nacionalnog instituta za obrazovanje odraslih, posvećeno problemu participacije odraslih u učenju i obrazovanju, pokazuje da su uzrok napuštanja programa obrazovanja različite barijere, koje autori svrstavaju u tri grupe: 1) porodični i spoljni razlozi (domaći razlozi, bolest, priroda posla, udaljenost školske institucije), zbog kojih 54 odsto odraslih ne završava upisani "kurs obrazovanja"; 2) opšti stavovi (gubljenje interesa, lenjost, oseća se starim, nervoznim i sl), što je razlog da 21 procenat participanata ne završi započeto obrazovanje; 3) nastavna situacija (ne voli nastavnika, ubrzano se napreduje, mali interes, neujednačenost razreda, nepodesno vreme i dr) u kojoj 31 posto odraslih nalazi razloge za napuštanje izabranog oblika obrazovanja (National Institute of Adult Education, 1970). Vrednost ovog istraživanja je posebno u tome, što je sprovedeno na uzorku ispitanika koji su participirali u programima obrazovanja odraslih, pa su s obzirom na to, bili u mogućnosti da sagledaju i neke "specifične barijere", poput "kompleksa prepreka", označenih kao "nastavna situacija".

U jednom broju drugih istraživanja, uglavnom zasnovanih na servej upitnicima, identifikovane su brojne i raznovrsne barijere participacije (Long, 1983). Američki autori Marieno i Klinger (Marieneau, Klinger, prema: Isto) su utvrdili da pet barijera ometa odrasle da se uključe u obrazovne aktivnosti - porodične odgovornosti, nedostatak olakšica za obrazovanje, novac, vreme i motivacija. Karp, Piterson i Ruelfs su našli 25 barijera participacije u obrazovanju odraslih, od kojih su najznačajnije: novac, vreme, nemanje želje da se ide u školu redovno, kućne odgovornosti i odgovornosti na poslu. Slične rezultate istraživanja o barijerama participacije u učenju i obrazovanju odraslih nalazimo kod mnogih evropskih i američkih autora. Ali, najveći broj ovih istraživanja nije ulazio u dublju analizu strukture

“koncepta ometanja”, odnosno, barijera participacije. Krosova je 1981. godine izložila jednu klasifikaciju barijere participacije, koja se danas najčešće pominje i prihvata u andragoškoj literaturi (Savićević, 1989; McGivney, 1990). Njena klasifikacija podrazumeva tri grupe barijera: situacione, institucionalne i dispozicione (Cross, 1981). Darkenvald i Meriam dele barijere na informacione i psihološke (dispozicione), koje su u njihovoj percepciji od fundamentalnog značaja za celovito sagledavanje fenomena participacije, naročito među društveno zapostavljenim i manje obrazovanim delom odrasle populacije, iako autori ne isključuju ni važnost “situacionih i institucionalnih faktora” (Darkenwald and Merriam, 1982, p. 137). Long (Long, 1983) deli barijere participacije na institucionalne, personalne i socijalne, dok Marieno i Klinger (prema: Isto) zagovaraju podelu “specifičnih razloga” za učešće odraslih u obrazovnim aktivnostima na situacione i vrednosno orijentisane. Savićević je mišljenja da se barijere participacije mogu podeliti na dve grupe - društveno-ekonomske (sredinske) i individualno-tehničke, mada se u svojoj analizi tog koncepta priklonio klasifikaciji Krosove (Savićević, 1989). Njena klasifikacija barijera participacije ubraja se u najranije i očigledno je poslužila kao osnova za kasnije pristupe tom problemu. Autorica situacione barijere povezuje sa životnim situacijama individua u datom vremenu. Među njima značajno mesto zauzimaju: cena kursa obrazovanja i nedostatak vremena, iako ne treba zanemariti ni odgovornost u kući i na poslu, kao i probleme sa saobraćajem. Doduše, Krosova upozorava na velike disproporcije u važnosti pojedinih barijera (dobijene u istraživanjima), što valja prihvatiti sa izvesnom rezervom, pošto “kontekst u kome su ispitnici pitani o barijerama učenja igra važnu i često neprepoznatu ulogu u strukturi odgovora” (Cross, 1981, p. 104).

Andragoška istraživanja pokazuju da institucionalne barijere zauzimaju važno mesto u sprečavanju pojedinaca da učestvuju u obrazovnim aktivnostima. Krosova na osnovu analitičkog uvida u istraživanja barijera participacije navodi podatak da su institucionalne barijere razlog zbog koga se u obrazovanje odraslih ne uključuje između 15 i 25 procenta potencijalnih učesnika. Najvažniju ulogu među njima igraju: problemi sa planiranjem i rasporedom (časova), problemi sa transportom ili lokacijom, pomanjkanje interesantnih ili praktičnih kurseva, proceduralni problemi i nedostatak informacija o postojećim programima obrazovanja odraslih. To što je nedostatak relevantnih informacija na poslednjem mestu među barijerama koje onemogućavaju odrasle da se uključe u učenje i obrazovanje, pomalo iznenađuje i nije opšteprihvaćeno u andragoškoj literaturi. Više autora informacione barijere smatra jednim od glavnih uzroka nedovoljne participacije u obrazovanju odraslih (Darkenwald and Merriam, 1982; McGivney, 1990) Darkenvald i Meriam se pozivaju na jedno istraživanje Džonstona i Rivere u kome je utvrđeno da 1/3 odraslih nema saznanja o tome “gde su izvori ob-

razovanja odraslih u njihovoj sredini” (Darkenwald and Merriam, 1982, p. 138). Do takvog zaključka došlo se i u nekoliko najnovijih istraživanja, iz kojih, takođe, proizilazi da priličan broj odraslih ne zna gde može dobiti potrebne informacije o programima obrazovanja odraslih. U takvim okolnostima, osnivanje velikog broja obrazovnih informacionih centara u SAD i delovima sveta, koji su u funkciji boljeg i sistematičnog upoznavanja odraslih sa različitim programima obrazovanja - poprima značenje nužnosti.

Jedan broj autora u institucionalne barijere uvršćuje i odraslima nedovoljno prilagođen sistem obrazovanja, što je prema Mek Givnejevoj (McGivney, 1990) “internacionalni fenomen”. Obrazovne institucije tradicionalnog sistema obrazovanja prvenstveno su zaokupljene obrazovanjem mladih, dok za odrasle-“netradicionalne studente” često nude prevaziđene i nedovoljno privlačne organizaciono-institucionalne oblike obrazovanja. Taj problem odavno je uočen i kod nas i ocenjuje se krupnom preprekom participacije odraslih u obrazovanju i ostvarivanju koncepcije permanentnog obrazovanja.

Nepodeljeno je mišljenje savremenih andragoga da dispozicione barijere, odnosno stavovi i percepcije, imaju značajan uticaj na učešće odraslih u oblicima i programima obrazovanja. To što pojedina andragoška istraživanja nalaze skroman udeo ovih barijera u objašnjenju neparticipacije ispitanika u programima obrazovanja (zauzimaju između 5 i 15 procenta odgovora), može se sa velikom pouzdanošću dovesti u vezu sa nespremnošću odraslih da izraze svoju nezainteresovanost za obrazovanje ili posumnjaju u svoje mogućnosti i sposobnosti. Savićević, s pravom, zapaža da se često “dešava da pojedinac kaže da nema vremena za participaciju u programima obrazovanja odraslih, jer je to društveno poželjnije nego da kaže da za takve programe nema interesovanja” (Savićević, 1989, str. 211). Složeniji metodološki postupci i tehnike sigurno bi pokazali da su negativni stavovi (i negativna osećanja) prema obrazovanju, negativno školsko iskustvo, uverenje da je osoba suviše stara za učenje, nedostatak samopouzdanja potencijalnih participanata u procesu učenja i obrazovanja i “nesvesnost” o obrazovnim potrebama među vodećim barijerama participacije u programima obrazovanja. Na osnovanost takvog očekivanja upućuje i jedno englesko istraživanje (zasnovano na dubinskom intervjuu) u kome je utvrđeno da više od 60 procenta neparticipanata svoje odsustvo iz obrazovanja odraslih obrazlaže nezainteresovanošću za obrazovanje, ispoljavajući, pri tome, “jako neprijateljstvo prema obrazovanju uopšte” (McGivney, 1990, p. 22). Bez obzira na to što u andragoškoj literaturi ne nalazimo dovoljan broj sličnih istraživanja, sasvim je izvesno da uzroke neparticipacije u obrazovanju odraslih u mnogo većoj meri valja tražiti u dispozicionim barijerama, što će u budućnosti, najverovatnije, biti potvrđeno empirijski relevantnim andragoškim proučavanjima.

\*  
\*   \*  
\*

Andragozi poslednjih godina pokazuju izrazit interes za proučavanje prirode participacije odraslih u obrazovanju i učenju. Taj problem je posebno sveobuhvatno sagledan u okviru koncepcija motivacione orijentacije, ali su znatan doprinos njegovom razumevanju dali i andragozi koji su istraživali razloge za učešće odraslih u obrazovnim aktivnostima, odnosno, barijere participacije u programima obrazovanja odraslih.

Više koncepcija motivacione orijentacije u poslednjih nekoliko decenija pokušalo je da pomoću složenijih metodoloških postupaka pronikne u prirodu participacije odraslih u obrazovanju i učenju. Među njima se po svom značaju i kasnijem uticaju posebno izdvaja Hulovo učenje o tri motivacijska tipa u obrazovanju odraslih (orijentisani na cilj, orijentisani na aktivnost i orijentisani na učenje), koje su Bošije (Boshier), Tof (Tough) i drugi teoretičari obrazovanja odraslih, u svojim istraživanjima motivacionog ponašanja odraslih samo dopunjavali i proširivali.

Na osnovu određenog uvida u savremenu andragošku literaturu zapaža se da su razlozi participacije odraslih u obrazovanju i učenju uglavnom istraživani pomoću servej upitnika. Pri tom se najčešće dolazilo do zaključka da odrasli uče koliko iz ekonomskih razloga, toliko i iz ličnog zadovoljstva, odnosno, da su razlozi zbog kojih odrasli participiraju u obrazovanju i učenju u saglasnosti sa njihovim životnim i logičkim situacijama.

Barijere participacije, kao značajan problem u okviru celokupnog procesa zadovoljavanja obrazovnih potreba, s razlogom privlači pažnju istraživača u oblasti obrazovanja odraslih. Na osnovu najvećeg broja njihovih istraživanja može se zaključiti da su situacione barijere (cena kursa obrazovanja, nedostatak vremena za učenje i dr) i institucionalne barijere (problemi sa planiranjem, problemi sa lokacijom, nepodesan sistem obrazovanja i sl) mnogo češći razlozi neparticipacije odraslih u obrazovanju od dispozicionih barijera (percepcije i stavovi). Saglasni smo, međutim, sa autorima koji smatraju da bi metodološki bolje osmišljena empirijska istraživanja našla mnogo veći udeo dispozicionih barijera kao razloga za neparticipaciju u obrazovanju u odnosu na situacione i institucionalne barijere, jer nije nimalo sporno da odrasli izbegavaju da izraze svoju nezainteresovanost ili nespremnost za uključivanje u obrazovne aktivnosti.

## 9. OSNOVNA PODRUČJA I SADRŽAJI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Obrazovanje odraslih na početku 21. veka jedan je od ključeva mogućnosti da svaki pojedinac nadzire svoju budućnost, ali i doprinosi razvoju modernog društva. To, drugačije rečeno, znači, da je obrazovanje odraslih, da bi postalo jedan od najvažnijih pokretača razvitka, u obavezi da omogući odraslima sticanje i korišćenje najraznovrsnijih znanja u cilju lakšeg i bezbolnijeg razrešavanja njihovih različitih problema u svim oblastima života i rada. Naučno-tehnološki napredak i opšte širenje znanja, kao i potreba da se pojedinci obrazuju koliko “za stalne industrijske poslove”, toliko i “za inovacije, razvitak, prilagođavanje brzo menjajućem svijetu i za usvajanje promjena” (Delors, 1998, str. 18) suštinski proširuju sadržaje obrazovanja odraslih, kako bi se otvorio prostor “za delotovorno učešće građana u rešavanju različitih društvenih, profesionalnih, porodičnih i individualnih problema” (Medić i Despotović, 2002, str. 307). U takvom razumevanju problema osavremenjuju se i produbljuju tradicionalna, i pojavljuju nova područja obrazovanja odraslih sa realnim izgledima da ih uvaži i “obrazovna politika” (Savićević, 2000), od kojih su, po našem mišljenju, najprioritetnija:

1. područje funkcionalne pismenosti i osnovnog obrazovanja,
2. područje profesionalnog obrazovanja,
3. područje društveno-ekonomskog obrazovanja,
4. područje građanskog obrazovanja,
5. područje obrazovanja za život u porodici,
6. područje zdravstvenog obrazovanja i vaspitanja,
7. područje ekološkog obrazovanja i
8. područje kulturno-estetskog obrazovanja.

### 9.1. Područje funkcionalne pismenosti i osnovnog obrazovanja odraslih

Pismenost i osnovno obrazovanje odraslih je fundamentalno ljudsko pravo i bitna osnova za ostvarivanje svih drugih ličnih i socijalnih prava. Ali bez obzira na to, proklamovano pravo na pismenost, koje ni u kom pogledu ne bi smelo biti sporno, još uvek u mnogim delovima sveta nije u potpunosti ostvareno ili je, tačnije rečeno, samo delimično ostvareno. Brojne kampanje opismenjavanja koje su preduzimane u pojedinim zemljama i područjima nisu davale očekivane rezultate, pa nepismenost i danas predstavlja problem sistematske i strukturne prirode, koji najčešće “pogađa najsiro-



mašnije zemlje i u svim nacijama najoskudnije slojeve društva” (Major, 1996, str. 19), ali ne zaobilazi ni bogatija društva.

Ako se rasprostranjenost nepismenosti u nerazvijenim zemljama savremenog sveta delimično može i razumeti, s obzirom na njihove nepovoljne istorijske, kulturne i ekonomske okolnosti, sasvim je izvesno da visok procenat nepismenosti u razvijenom svetu teško može biti razložno obrazložen. Jer, samo u SAD (prema: Knox, 1993) nepismeno je, u zavisnosti od kriterijuma na osnovu koga se procenjuje funkcionalna pismenost, između 2-10 odsto odraslih. Taj procenat je još veći u drugim industrijski razvijenim zemljama i obuhvata od 10 do 20 procenata od ukupnog broja odrasle populacije. Kod nas je procenat nepismenog stanovništva, takođe, veoma visok, što uvek ne pokazuju tradicionalni statistički izveštaji. Tako podatak, da je u Srbiji bez Kosova i Metohije prema popisu stanovništva iz 2002. godine bilo nepismeno 233.000 stanovnika, odnosno 3,5 odsto (prema: Politika, 13. januar, 2004), valja primiti sa priličnom rezervom. Poznato je, na primer, da kod nas veliki broj odraslih nije stekao potpuno osnovno (osmogodišnje) obrazovanje, a taj procenat u Jugoslaviji je 1991. godine iznosio skoro 33 odsto od ukupnog stanovništva starijeg od 15 godina (prema: Medić i Despotović, 2002). S obzirom na to da je u Srbiji i Crnoj Gori (kao i u drugim ekonomski nerazvijenim državama nekadašnje Jugoslavije) na tržištu rada, ali i među zaposlenima veliki broj nekvalifikovanih ili polukvalifikovanih radnika, od kojih su mnogi nepismeni, ili sa nezavršenim osnovnim obrazovanjem (Kulić, 1992), stiče se još potpunija predstava o razmerama i ozbiljnosti ovog društvenog i andragoškog problema.

Očigledno je da se savremeno društvo suočava sa nepismošću kao globalnim problemom koji ima višestране posledice na ukupni društveno-ekonomski i individualni razvoj. U takvim okolnostima, opismenjavanje i osnovno obrazovanje odraslih, kao što je to već zapaženo u aktivnostima i procenama UNESCO-a (prema: Kulić, 1997), ima trostruk značaj:

1. za individuu - koja postaje produktivnija, više zarađuje, postiže bolji životni standard,
2. za preduzeće - koje ostvaruje veći profit, postiže veću produktivnost, smanjuje cenu koštanja proizvoda i u mogućnosti je da ostvari bolju saradnju među zaposlenima što je, takođe, u funkciji veće produktivnosti,
3. za nacije - jer je utvrđena povezanost pismenosti i osnovnog obrazovanja odraslih i produktivnosti, standarda života i ekonomskog razvoja u najvećem broju zemalja - na osnovu upitnika i ispitivanja izvršenog u periodu od 1969-1971. godine.

Jasno je da je pismenost fundamentalna komponenta naše kulture, bez koje se ne može zamisliti “funkcionisanje čoveka” u društvu koje se menja. Nije, dakle, reč samo o tome da je pismenost osnovna pretpostavka za sticanje određenih profesionalnih znanja, veština i navika, odnosno novih

kompetencija i kvalifikacija, potrebnih čoveku u uslovima naučno-tehnoloških promena, odnosno, informatičkog društva. Univerzalna pismenost je mnogo više od takvog poimanja njene suštine i smisla, ona je socijalni i kulturni imperativ vremena u kome živimo. Pismenost je, u današnjim uslovima, zaista “početni instrument za menjanje, razumevanje i kontrolisanje sveta” (Bataille, prema: Kulić, 1997), budući da je “obrazovanje u srcu razvitka i pojedinca i zajednice; njegovo je poslanstvo omogućiti svakome od nas, bez iznimke i u potpunosti, razviti sve naše talente i ostvariti naš stvaralački potencijal, uključujući i odgovornost za vlastite živote i postignuće osobnih ciljeva” (Delors, 1998, str. 19). Tako shvaćena pismenost, značajna je i za poljoprivrednika i za radnika, nezaposlenog i zaposlenog. Značajna je i za borbu koju čovek vodi za svoja prava, važna je da bi se potisnula nepismenost i smanjile socijalne nejednakosti u današnjem društvu, koje je još uvek daleko od toga da postane “društvo blagostanja”. Ostvarivanje prava na pismenost kao univerzalnog ljudskog prava neće razrešiti sve civilizacijske probleme ali će, svakako, doprineti iskorenjivanju neznanja, ublažavanju obespravljenosti i siromaštva, srećnijem i sadržajnijem ljudskom razvitku.

Danas, pismenost i osnovno obrazovanje odraslih dobijaju nova sadržajna značenja, postaju “bliskiji sa životom”, što potvrđuju i mnogi novi izrazi, kao što su: “radno-orijentisana pismenost”, “tehnološka pismenost”, “kompjuterska pismenost”, “internetska pismenost”, “ekonomska pismenost”, i sl. Stoga je sve manje tradicionalnih i konvencionalnih, a sve više funkcionalnih definicija pismenosti. Tako, u “Ruskoj pedagoškoj enciklopediji” (Davidov, 1993) nalazimo da se konkretan sadržaj pojma pismenosti menjao istorijski, postajući sadržajniji sa rastom i razvojem društva, zahtevima u razvitku individua - od elementarnih umenja čitanja, pisanja i računanja, do ovladavanja minimumom društveno neophodnih znanja i navika, što je u poimanju autora u osnovi funkcionalne pismenosti. To, u stvari, znači da je “funkcionalna pismenost promenljiva veličina” (Savićević, 2000), odnosno, da je valja shvatiti i dovesti u neposrednu vezu sa određenim ekonomskim, socijalnim i kulturnim miljeom. U takvom pristupu pismenosti i osnovnom obrazovanju odraslih podrazumeva se njeno povezivanje sa sadržajima iz radnog i životnog okruženja kako bi odrasli lakše i uspešnije obavljali i rešavali različite probleme na poslu, u porodici i društvenom životu uopšte. Ovakvo razumevanje funkcionalne pismenosti i osnovnog obrazovanja, uz diferencijaciju njegovih programa i fleksibilniju organizaciju može pospešiti učešće odraslih u oblicima opismenjavanja i doprineti postizanju boljih rezultata u prevladavanju nepismenosti kao krupnog društveno-ekonomskog i individualnog problema.

## 9.2. Područje profesionalnog obrazovanja

Profesionalno obrazovanje označava drugu značajnu oblast obrazovanja odraslih. Ovo obrazovno područje u današnjem poimanju njegove suštine i smisla izražava znanja povezana sa nekim zanimanjem, odnosno kvalifikacijom, kao i potrebu njihovog osvežavanja i usavršavanja u profesiji. Kad je reč o profesionalnom obrazovanju odraslih, neki autori (Onuškin i Ogarev, 1995) naglašavaju da se ovaj izraz koristi u trostrukom značenju: 1) kao obrazovna delatnost povezana sa izvršavanjem specijalizovanih funkcija u okviru tehnološki podeljenog rada (steći teoretska znanja, znanja iz posebnih disciplina, odnosno profesionalna znanja, usvojiti nova praktična znanja i "znati - kako", usavršavanje navika potrebnih za izvođenje radnih funkcija), 2) podrazumeva sistematsko povišenje profesionalnih kvalifikacija i usvajanje novih radnih operacija i 3) izražava osposobljenost za izvršavanje specijalizovanih funkcija "u sferi oplemenjenog rada". I drugi ruski autori (Fedorova i Ispravnikov, 1977) na sličan način tumače suštinu profesionalnog obrazovanja odraslih, gde je, kao i kod još jednog broja andragoga (Pöggeler, 1997; Savićević, 2000), poseban naglasak na sticanju novih profesionalnih znanja, odnosno, na usavršavanju znanja u okviru odgovarajućeg zanimanja. U isto vreme, Tajt (Tight, 1996) navodi tri modela profesionalnog obrazovanja: zanatski (pretehnokratski), poznat u stručnoj literaturi i kao "šegrtovanje" (koji, kao što se zna, zanemaruje teoriju); tehnokratski model, koji pretpostavlja razvoj i transmisiju sistematskih znanja, interpretaciju i primenu ovih znanja u praksi i procenu praktičnog rada u odabranim situacijama i procesima; i "post-tehnokratski model" koji je usmeren na profesionalni razvoj odraslih, odnosno sticanje profesionalnih kompetencija kroz praksu i refleksiju (uz pomoć "šefova" i mentora), pošto ih inicijalno obrazovanje nije i ne može pripremiti za "celu karijeru".

U uslovima naučno-tehnološke revolucije i automatizacije, kao i stalnog uvođenja novih tehnologija u proizvodni proces, profesionalno obrazovanje odraslih dobija novu funkciju i značenje. U tom smislu, ciljevi i obrazovne potrebe za profesionalnim obrazovanjem su u dobroj meri opredeljene promenljivošću radnih i proizvodnih uslova odraslih, što suštinski menja koncepciju tog obrazovnog područja. Tako je neophodno da profesionalno obrazovanje odraslih danas, svojom programskom strukturom, izrazi obrazovne potrebe za specijalizovanim funkcijama u sistemu tehnološki podeljenog rada (teoretske osnove iz fundamentalnih naučnih disciplina, znanja značajna za profesiju, znanja iz različitih oblasti profesije, znanja, veštine i navike potrebne za izvođenje radnih operacija, i dr), obrazovne potrebe za usavršavanjem u struci, odnosno, usvajanjem novih tehnologija i novih vidova radne delatnosti, kao i obrazovne potrebe za specijalizovanim radnim operacijama i funkcijama zaposlenih, nastalim u procesu rada zasićenog

znanjem i stvaralaštvom. Ali, koncept profesionalnog obrazovanja u današnjim uslovima, takođe, podrazumeva da ovo obrazovno područje, odnosno njegovi programski sadržaji, nađu mesta za izmene u prirodi i sadržaju rada, u radnoj situaciji i na radnom mestu, pri čemu će programi profesionalnog obrazovanja, zbog celine proizvodnog procesa i kvalitativno drugačijeg položaja zaposlenih u tom procesu neizbežno obuhvatiti sadržaje opšteobrazovnog karaktera.

Ima andragoga (De Moura Castro, 1995) koji smatraju da uspeh pojedinih modela profesionalnog obrazovanja zavisi od postignute ravnoteže između praktičnog pripremanja i opšteobrazovnih sadržaja. Oni smatraju da je izazov, ali je i neophodno da se spreči prenaplašeno praktično pripremanje na uštrb strogog akademskog proučavanja, ili kruti program izolovan od tržišta rada. Stoga su u pravu autori (Fedorova i Ispravnikov, 1977) koji daju razvoj svih oblika profesionalnog obrazovanja vezuju za iznalaženje optimalnog odnosa između opšteobrazovnih i stručnih sadržaja u njegovim programima, a to zahteva: proširenje obima i povišenje nivoa teoretske obuke pri profesionalnoj i opšteobrazovnoj pripremi, ostvarivanje još tešnje veze teoretskog i proizvodnog obučavanja, obezbeđivanje bolje profesionalne usmerenosti opšteobrazovnih predmeta, i širenje opštetehničke pripreme i izučavanje opštepofesionalnih grupa specijalnosti. Takvo viđenje daljeg razvoja profesionalnog obrazovanja u skladu je sa naučno-tehničkim i civilizacijskim napretkom, pa utoliko ima i veću vrednost i značaj.

S obzirom na to da u današnjim uslovima "kvalifikacije postaju sve nepredvidljivije" (Gruber, 2000) neophodna je fleksibilizacija sadržaja profesionalnog obrazovanja. Tako se, sada, teži kvalifikacijama koje su manje u funkciji specijalnih stručnih kompetencija, a mnogo više u funkciji "opšte stručne radne sposobnosti". Ovaj "skup" kvalifikacija naziva se ključnim kvalifikacijama koje se odnose "na opće sposobnosti koje prelaze "goli" stručni rad i uključuju socijalne, osobne i metodičke kompetencije... one omogućuju pojedincu da se fleksibilno prilagodi pojedinim novim uslovima u radnom svijetu i društvu" (Isto, str. 21). Pojedini autori (Batišev, prema: Grupa autora, 1999) ističu da se u uslovima automatizacije proizvodnje i pojave radničkih profesija, u kojima preovladava intelektualno znanje i navike, podrazumeva razvijanje računске, dijagnostičke, upravljačke i komunikativne veštine kod zaposlenih. Tome valja pridodati "... i posebne sposobnosti komunikacije i saradnje u informaciono-tehnički poduprtim područjima kao i kompetencije samoorganizacije. Kompetencije samoorganizacije usko su povezane sa visokim stepenom fleksibilnosti i mobilnosti u budućem radnom svijetu, za što su potrebne sposobnosti s obzirom na cilj i vrijeme" (Büssing, 2000, str. 100), a to bi se moglo označiti kao neprestano učenje novog, "učenja o učenju".

Ako se, makar, i sa izvesnom rezervom, prihvate danas rasprostranjena shvatanja o tome da će u skoroj budućnosti (u uslovima informacionih tehnologija) stručno orijentisani planovi i sadržaji poučavanja i učenja postati nepredvidljivi, izvesno je da takav razvoj pretpostavlja novo i drugačije partnerstvo sistema obrazovanja i preduzeća. Raznovrsnošću obrazovnih ponuda, građenjem mostova između različitih obrazovnih puteva, povećanjem predstručnog iskustva i otvaranjem mogućnosti za većom pokretljivošću zaposlenih (MPH, 1996) i prevashodno individualizovanim i diferenciranim obrazovanjem u obrazovnim ustanovama, ali i u preduzećima prevazići će se “pedagoški tradicionalizam”, ali i “andragoška proizvoljnost” (Savićević, 2000), i osigurati polazište za reformu profesionalnog obrazovanja odraslih.

### 9.3. Društveno-ekonomska vrednost obrazovanja odraslih

Društveno-ekonomska obrazovanje predstavlja bitno i nezaobilazno područje obrazovanja odraslih. Budući da smo svedoci sveobuhvatnih društveno-ekonomskih promena i afirmacije tržišne ekonomije u svetu i kod nas, svakom čoveku valja pomoći da stvarno “... postane i svestan potrošač i prosvećen faktor razvoja, za što mu je potrebno osnovno znanje o zakonima, mehanizmima i složenom funkcionisanju ekonomskog života nacije, lokalne komune i poslovnog preduzeća. On mora da shvati u njima sadržane konflikte i njihove interne i eksterne operativne sile. On mora da ocenjuje raspoloživa sredstva koja imaju različite klase za uticanje na produktivnost rada, izbor investiranja i proces planiranja. Ekonomija nije više privatni zabran stručnjaka i posvećenih” (For, 1975, str. 183).

Društveno-ekonomska obrazovanje odraslih može doprineti ne samo boljem razumevanju suštine društveno-ekonomskih odnosa kod nas i u svetu, nego takođe može pomoći odraslima da aktivnije i sadržajnije učestvuju u društveno-ekonomskim promenama i preobražajima savremenog društva. Ali, programi društveno-ekonomskog obrazovanja odraslih moraju da izraze obrazovne potrebe iz oblasti funkcionisanja preduzeća i kao socijalnog sistema i važnog segmenta privrednog sistema i društva u celini. U svemu tome, veoma je značajan izbor sadržaja društveno-ekonomskog obrazovanja koji bi, u osnovi, trebalo da obuhvati programske celine iz oblasti ekonomije (politička ekonomija, ekonomika i organizacija preduzeća, i dr), sociologije, socijalne psihologije i prava. Takvo razumevanje suštine i vrednosti društveno-ekonomskog obrazovanja dobija još više na važnosti u uslovima tranzicije u zemljama istočne Evrope, za koju je karakteristična privatizacija i restrukturiranje privrede, laganije ili intenzivnije podsticanje proizvodnje, otvaranje i uključivanje u evropske i svetske ekonomske tokove (Kulić, 2000), što ne teče bezbolno i bez posledica. Stoga, savremeni autori (Dejne-

ka, 1999), s pravom, ističu da je polovičnost, protivurečnost i nestabilnost ekonomskih reformi u zemljama koje prelaze na tržišnu privredu, praćena smanjivanjem broja radnih mesta, snižavanjem životnog standarda i lišavanjem socijalne zaštite proizvela kod ljudi nesigurnost i zabrinutost za budućnost. U takvom razvoju još više je porastao značaj “ekonomske socijalizacije”, odnosno društveno-ekonomskog obrazovanja odraslih. To podrazumeva upoznavanje sa različitim iskustvima i znanjima iz ekonomske oblasti, usvajanje novih normi i vrednosti, prevladavanje stereotipa, prihvatanje pravila igre u novoj ekonomskoj i životnoj situaciji i formiranje nešto drugačijeg, novog “ekonomskog mišljenja”. I drugi autori (Fedorova, 1999), sa razlogom, naglašavaju aktuelnost društveno-ekonomskog obrazovanja u današnjim uslovima, što pretpostavlja ostvarivanje novih zahteva, odnosno izučavanje ekonomskih disciplina, ali uporedo sa kontinuiranim proučavanjem “informacija o tekućoj privrednoj situaciji” (Isto, str. 39).

Neosporno je, dakle, da društveno-ekonomska obrazovanje odraslih u tekućim civilizacijskim tokovima postaje sastavni i bitan element svesti i kulture svakog pojedinca. Takvo saznanje i nagli porast zanimanja za društveno-ekonomska obrazovanja i njegovo osnaživanje u društvu koje uči dobija sve šire organizaciono uporište. To znači da društveno-ekonomska obrazovanja, iako povezano sa formalnim školovanjem, ne nalazi u njemu jedinu mogućnost da se izrazi. Već smo isticali da je naše obrazovno okruženje, odavno, izašlo iz okvira formalnog školovanja, postalo raznovrsnije i fleksibilnije, kako bi iskoristilo doprinose različitih institucija aktivnih u društvu, kao što su: preduzeća, sindikalna i profesionalna udruženja, političke stranke i mediji što, svakako, ima veliki uticaj na podsticanje i razvoj društveno-ekonomskog obrazovanja odraslih. Ne postoje ni druge organizaciono-metodičke prepreke koje bi nepovoljno uticale na razvijanje programa društveno-ekonomskog obrazovanja za odrasle. U andragoškim izvorima (Fedorova, 1999) je već dobro uočeno da danas postoji bogata literatura za područje društveno-ekonomskog obrazovanja odraslih, u kojoj su sadržani osnovni pojmovi i formulacije iz ove oblasti sa logičkim šemama, tablicama i ilustrativnim materijalom, a razrađene su i različite varijante učenja putem rešavanja problema, nešto drugačije i funkcionalnije od odavno poznatih tradicionalnih lekcija i seminara.

### 9.4. Područje građanskog obrazovanja

Obrazovno-vaspitni programi koji se ostvaruju u cilju pripreme aktivnog i odgovornog građanina u savremenom (slobodnom i otvorenom) društvu, najčešće se pominju pod nazivom “građansko obrazovanje”. To, međutim, nije i jedini naziv za ovu oblast obrazovno-vaspitnih sadržaja, pa se shodno tome, u savremenim andragoškim izvorima kao sinonimi za

ovo područje koriste i termini: društveno obrazovanje, političko obrazovanje, obrazovanje i vaspitanje za demokratiju. Međutim, pojedini autori (Mougniotte, 1995) razlikuju ovo područje obrazovanja i od društvenog obrazovanja "koje opisuje i predstavlja građanstvo i nastoji jedino informisati o djelovanju institucija kako bismo se znali njima koristiti" i od političkog obrazovanja "čiji je specifičan predmet obrazovanja za sposobnost rasuđivanja za vršenje izbora, usmjeravanja djelovanja, putem osiguranja elemenata potrebnih za donošenje odluka" (Isto, str. 55).

Bez obzira na to što razlikovanje društvenog i naročito političkog obrazovanja od građanskog obrazovanja nije nimalo jednostavno, takvi pokušaji nisu retkost u savremenim andragoškim izvorima. Tako, i drugi andragozi (Mahlin, 1999) prave jasnu razliku između građanskog obrazovanja koje "duboko i čvrsto formira političku kulturu čoveka" i političkog obrazovanja kome je osnovni zadatak da doprinese "društvenom saglasju i stabilnosti", iako argumentacija koja se u tom pogledu koristi nije naročito ubedljiva. Možda je, ipak, na osnovu sveobuhvatnije i suptilnije analize moguće i opravdano prihvatiti stanovište (Mougniotte, 1995), prema kome građansko obrazovanje "prethodi odgajanju za politiku", ali je povezanost i isprepletenost njihovih sadržaja lako uočljiva, i u priličnoj meri nesporna (videti, na primer: Faulenbach, 2000). Na takav zaključak upućuje i razmišljanje Delora (Delors, 1998), koji zapaža da je građansko "... obrazovanje složeni problem koji obuhvata prihvatanje vrijednosti, usvajanje znanja te učenje kako učestvovati u javnom životu. Ono se stoga ne može smatrati ideološki neutralnim: ljudska savjest nužno se oblikuje pod njegovim uticajem" (Isto, str. 66).

Neki autori (Gartenšleger, 1999) navode da se o problematici građanskog obrazovanja počinje intenzivnije raspravljati krajem šezdesetih godina XX veka. Naročito se ističe da se u to vreme osnovni zadatak građanskog obrazovanja svodio na to kako pomoći ljudima koji bi želeli da osiguraju svoje socijalno-političke, ekološke ili kulturne interese i potrebe. U takvom tumačenju suštine i smisla građanskog obrazovanja kao obavezan i nezaobilazan uslov pojavljuje se pretpostavka da su odrasli principijelno spremni da prihvate učešće u različitim političkim aktivnostima i oblicima protesta, da deluju u društvenim organizacijama i diskutuju o različitim političkim temama i problemima, što se danas smatra i nedovoljnim i zastarelim. Polazeći od toga, preporučuje se zasnivanje nove didaktike i metodike građanskog obrazovanja u osnovi koje su četiri poznata principa, karakteristična za obrazovanje odraslih u celini: učiti znati, učiti činiti, učiti živeti zajedno i učiti biti, kako bi se ostvario uticaj obrazovanja za demokratiju na sve tri komponente ličnosti: kognitivnu, afektivnu i konativnu. U tom smislu, potpuno je u pravu Delor (Delors, 1998) kad ističe da je cilj građanskog obrazovanja naučiti dobro obavljati svoju društvenu ulogu u skladu sa utvrđenim princi-

pima i pravilima, što se ne može osigurati kroz određeni nastavni predmet, bez obzira na to što je veliki broj zemalja u Evropi i u svetu uveo građansko vaspitanje i obrazovanje u škole u različitim oblicima i pod različitim nazivima. Dodatan razlog za takvu ocenu Delor nalazi u saznanju "da je obrazovanje za položaj građanina i za demokratiju par excellence obrazovanje koje nije ograničeno prostorom i vremenom formalnog obrazovanja", pa je s obzirom na to, neophodno da u građansko obrazovanje neposredno budu uključene porodice, kao i ostali članovi različitih socijalnih zajednica.

Poznato je da građani kao društvena bića "postoje samo u demokratiji koja, barem u načelu, predviđa njihovo učestvovanje u vlasti, odnosno koja im priznaje pravo odlučivanja" (Mougniotte, 1995, str. 54), ali je, isto tako, neosporno da su demokratije u mnogim delovima sveta krhke i nestabilne. U takvim okolnostima, još više se oseća potreba za podsticanjem i afirmacijom građanskog obrazovanja, kako bi odrasli živeli i aktivno delovali u svojstvu odgovornih građana. Ne bi se, naravno, valjalo zadovoljiti iluzijom da će građansko obrazovanje automatski dovesti do aktiviranja građana u raznim lokalnim i nacionalnim strukturama, jer takvo obrazovanje zaista nije "dovoljan uslov za učestvovanje u politici, ali je sasvim pouzdano nužan" (Isto, str. 186), tako da se na toj osnovi, sa velikom verovatnoćom, može razumeti njegov značaj i utemeljenost.

## 9.5. Obrazovanje za život u porodici

Za savremene autore (Fukujama, 1977) nije sporno da zdravo i dinamično društvo počiva na porodici, pomoću koje se ljudi integrišu u svoju kulturu, stiču odgovarajuće navike koje im obezbeđuju da žive u široj zajednici i preko koje se stavovi, vrednosti i znanja prenose sa generacije na generaciju. U takvom razvoju obrazovanje za život u porodici dobija još više na vrednosti i značaju, utoliko pre što roditelje često "... okrivljuju, ali ih ne obučavaju. Milioni novopečenih majki i očeva svake godine uzimaju jedan od najtežih poslova koji se uopšte može raditi, uzimaju novorođenče, malo i gotovo potpuno bespomoćno ljudsko biće, preuzimajući punu odgovornost za njegovo fizičko i psihičko zdravlje i podižući ga tako da postane produktivan građanin, spreman na saradnju i spreman da doprinese društvu u kome živi. Ima li težeg i zahtevnijeg posla? A koliko je roditelja obučeno za njega" (Gordon, 2000, str. 16). Noviji izvori na našem i stranim jezicima (Savićević, 1967; Brillinger and Brundage, 1989; Arcus, et al., 1993; Vandemeulebroecke and Van Crombrugge, 1996; Medić i sar., 1997), pokazuju da je u području obrazovanja za život u porodici učinjen osetan pomak i da se sve više roditelja obrazuje u "veštinama koje im trebaju da bi bili uspešniji u poslu podizanja dece" (Gordon, 2000, str. 16). No, i pored toga, obrazova-

nje za život u porodici je još uvek prilično široko i razučeno područje, koje obuhvata sve sadržaje "koji doprinose totalnom rastu i blagostanju porodice - fizičkom, mentalnom, emocionalnom, ekonomskom i spiritualnom" (Brillinger and Brundage, 1989, p. 121) u današnjem društvu. Njegova pojava i konstituisanje je rezultat brojnih i karakterističnih promena u savremenoj porodici, od kojih posebno naglašavamo kvalitativno drugačije odnose među članovima porodice, ali i njena nestabilnost i podložnost krizama različitog stepena i intenziteta.

Neki autori (Vandemeulebroecke and Van Crombrugge, 1996) smatraju da je interes za obrazovanje za život u porodici dvostruko motivisan: prvo, obrazovanje za život u porodici je zamišljeno i organizovano kao odgovor na različite psihološke i kulturne posledice postmodernog društva, i drugo, potrebom da se ovo obrazovno područje usmeri na porodice i grupe koje su "strukturalne žrtve" ubrzane modernizacije. U takvim okolnostima obrazovanje za život u porodici zaista varira u zavisnosti od prostora i vremena, ali je neizostavno u funkciji pomoći odraslima da steknu znanja, veštine i vrednosti, koje su im potrebne kao sadašnjim i budućim članovima porodice, kako bi što uspešnije rešavali brojne probleme povezane sa njihovim porodičnim ulogama. Tako shvaćeno, obrazovanje za život u porodici ima širi smisao i značenje, jer obuhvata kako odrasle koji ispunjavaju roditeljske funkcije, tako i one koji se pripremaju za funkcije roditelja (priprema za brak i roditeljstvo). Ne bi valjalo zanemariti i potrebu obrazovanja i vaspitanja specifične "kategorije odraslih koji iz raznih razloga nisu postali roditelji i odraslih čija su deca već postala roditelji" (Savićević, 1967, str. 9), što doprinosi potpunijem i sveobuhvatnijem razumevanju roditeljstva kao složene pojave i značajne dimenzije ostvarivanja odrasle osobe. Stoga, programi obrazovanja i vaspitanja za život u porodici, bez obzira na to da li se ostvaruju u formalnim ili neformalnim oblicima učenja i obrazovanja, obuhvataju raznovrsne sadržaje, kako bi se zadovoljile raznolike obrazovne potrebe odraslih u ovoj, sve važnijoj oblasti andragoške teorije i prakse.

Savremena (već pominjana) andragoška literatura ukazuje na to da sadržaji obrazovanja za život u porodici, kao interdisciplinarnom području obrazovanja, u osnovi usmereni na obogaćivanje individua i podsticanje i razvijanje roditeljske kompetentnosti, naročito moraju izraziti sledeće oblasti: interpersonalne odnose, porodičnu interakciju, samorazumevanje i podizanje nivoa samopoštovanja, ljudski rast i razvoj, pripremu za brak i roditeljstvo, pripremu za situacije posle razvoda braka, odgajanje dece, socijalizaciju mladih za uloge odraslog, različite aspekte seksualnosti, upravljanje ljudskim i materijalnim resursima, ličnu i porodičnu zdravstvenu zaštitu, međusobne uticaje porodice i zajednice i dr. To, istovremeno, znači da su potencijalni učesnici u oblicima obrazovanja i vaspitanja za život u porodici u mogućnosti da steknu široka i produbljena znanja iz više naučnih discipli-

na - andragogije, pedagogije, psihologije, medicine, prava, ekonomije, sociologije i dr, koje će im pomoći da bolje razumeju i decu i sebe i celokupnost složenih porodičnih odnosa. Na toj osnovi i sadržajima osiguravaju se određene pretpostavke za "fokusiranje vaspitnog fenomena porodice sa stanovišta njenih odraslih članova - roditelja i učešća obrazovanja u njihovoj (ne)uspešnosti" (Medić i sar., 1997, str. 7), odnosno u (ne)obezbeđivanju progresivnih promena u funkcionisanju porodice i njenom obogaćivanju i razvoju.

## 9.6. Područje zdravstvenog obrazovanja i vaspitanja odraslih

Zdravstveno obrazovanje i vaspitanje odraslih obuhvata sadržaje koji su u funkciji unapređivanja zdravlja i zdravog ponašanja pojedinca, porodice i zajednice. Ovo obrazovno područje dobija još više na značaju u današnjim uslovima, karakterističnim i po sve intenzivnijem starenju stanovništva u ekonomski razvijenim zemljama i povećanju broja različitih hroničnih bolesti, povezanih sa životnim stilom odrasle populacije. Ne treba, međutim, potceniti i još jedan broj zdravstveno-socijalnih problema u današnje vreme, kao što su alkoholizam, pušenje, droga i dr. koji, takođe, podrazumevaju osposobljavanje ljudi za očuvanje i kontrolu sopstvenog zdravlja. U takvim okolnostima "... unapređivanje zdravlja se odnosi na zdrave oblike ponašanja kao što su balansirana ishrana, redovne fizičke vežbe, održavanje lične higijene, izbegavanje stresa, humani odnosi među polovima, bezbedno ponašanje u saobraćaju na primer. Ono takođe podrazumeva izbegavanje kompromitirajućih oblika ponašanja prema zdravlju kao što su ekstremno konzumiranje alkohola, pušenja i zloupotrebe droga" (Berger, 1997, str. 29).

Sa tačke gledišta zdravstvenih radnika, psihologa i andragoga, veoma je važno da ljudi postanu svesni da su u najvećoj meri odgovorni za svoje zdravlje i sprečavanje različitih oboljenja i bolesti zavisnosti. To nije neostvariv cilj, jer odrasli pokazuju izrazit interes da se obaveste "o načinima kako bi mogli poboljšati svoje izgleda za dug život" (Reardon, 1998, str. 180). Na takav zaključak upućuju i druga istraživanja u svetu i kod nas iz kojih proizilazi da veliki broj odraslih visoko vrednuje zdravlje i pokazuje izrazit interes za sadržaje iz oblasti zdravstvenog obrazovanja i vaspitanja (videti: Savićević, 1992; Berger, 1997; Kulić, 1997). U formiranju odgovarajućih oblika ponašanja prema zdravlju svoje mesto i ulogu imaju različite institucije - domovi zdravlja, škole, kao i preduzeća i mediji "... koji mogu proširiti svijest o postupcima koji pomažu održanju zdravlja i ujedno promijeniti naša ponašanja tamo gde je to potrebno. Na tom području potrebno je još mnogo istraživati, no budućnost u tom pogledu mnogo obećava" (Reardon, 1998, str. 180).

## 9.7. Ekološko obrazovanje odraslih

Ekološka kriza, odnosno trošenje prirodnih resursa, uništavanje prirodne okoline, globalne klimatske promene i sl., naročito karakteristične za poslednje dve decenije dvadesetog veka, podstakla je važnost i značaj obrazovanja i vaspitanja za očuvanje čovekove životne sredine. Reč je o tome da promenjene okolnosti u prirodi, ali i u urbanoj sredini (Kundačina, 1998), odnosno okruženju, obavezuju i andragogiju da preispita odnose "... čoveka i prirode. Naime, po nekim uverenjima, čovek se prema prirodi ponaša onako kako je razume... uništavajući prirodu čovek se sveti sam sebi, svojoj nemoći samospoznaje, odvajanja od animalnog, biološkog, instinktivnog... Možda bi obrazovanje moglo da pomogne čoveku u samospoznati te se tako može delovati i na njegov odnos prema prirodi koji bi bio manje agresivan?" (Andevska, 1991, str. 71). S obzirom na to, u novijim andragoškim izvorima (Rančić i Đorđević, 1991; Iljin, 2000; Michelsen, 2000) sve više prostora i pažnje se posvećuje složenoj problematici ekološkog obrazovanja i vaspitanja, kao sastavnom i nerazdvojnem delu obrazovanja odraslih. U takvom razumevanju problema, ekološko obrazovanje i vaspitanje odraslih podrazumeva, kako je to zaključio i UNESCO, "integralni dio kontinuiranih obrazovnih procesa... koji traju cijeli život" (prema: Michelsen, 2000) omogućujući odraslima da bolje shvate i lakše rešavaju različite ekološke probleme u životu i u svetu.

Savremeni andragozi, s razlogom, ukazuju na značaj ljudskog faktora, odnosno njegovog destruktivnog delovanja u radnoj i životnoj sredini, što se najčešće obrazlaže "nepovoljnom ili neadekvatnom opštom i stručnom obrazovanošću i osposobljenošću ličnosti za bezbedan i odgovarajući način ponašanja u određenim radnim i životnim uslovima" (Rančić i Đorđević, 1991, str. 92). To pretpostavlja organizovane i kontinuirane oblike obrazovanja i učenja, odnosno sticanje dopunskih ili potpuno novih znanja, veština i navika sa ciljem nalaženja povoljnijeg sklada čoveka sa prirodom i okolinom. Pri tome, veoma je važno da ovim oblicima učenja i obrazovanja bude obuhvaćeno što više odraslih iz svih oblasti društvenog života i rada, a naročito zaposlenih iz različitih proizvodnih sektora i službi.

Sasvim je sigurno da se jedino u ovakvom razvoju može očekivati intenzivnija i sadržajnija komunikacija čoveka sa okolinom i njegov kvalitetniji i zdraviji život, pošto "ekologija ličnosti" (Iljin, 2000) u osnovi iskazuje domaćinski odnos čoveka prema samom sebi, brigu o sebi, i o sopstvenom telu i zdravlju.

Ekološko obrazovanje, kao deo kontinuiranih obrazovnih procesa koji traju u toku celog života, stalno proširuje i produbljuje svoje sadržaje. Među njima su u današnjim ekološkim uslovima i razumevanju celokupne problematike obrazovanja i vaspitanja za očuvanje i unapređenje čovekove

radne i životne sredine, kao područja orijentisanog na život i rad, najvažnije sledeće programske celine: osposobljavanje i obrazovanje zaposlenih za bezbedan rad i zdravo životno okruženje, osposobljavanje, obrazovanje i vaspitanje najširih slojeva stanovništva za zaštitu od požara, elementarnih nepogoda i katastrofa u funkciji očuvanja zdrave životne i radne sredine, kao i osposobljavanje, obrazovanje i usavršavanje stručnjaka različitih profila za sve potrebne i korisnije andragoško delovanje u ovoj oblasti teorije i prakse obrazovanja odraslih.

Od suštinskog je značaja da odabrani sadržaji ekološkog obrazovanja i vaspitanja doprinesu izgrađivanju "nove ekološke svesti" i pozitivnog ekološkog ponašanja kod odraslih. Reč je o tome da se već "jasno pokazalo da posedovanje samog ekološkog znanja nije dovoljno, nego da moraju postojati i ponude delovanja i podsticaji za ekološki pozitivno djelovanje; time se već sprovodi relativizacija ekološkog obrazovanja i uspostavljaju se veze s političkim, ekonomski i društvenim okvirnim uslovima" (Michelsen, 2000, str. 150). Polazeći od toga, pojedini psiholozi ukazuju na potrebu sticanja "znanja o uslovima ponašanja" (prema: Isto), pa budući da to ponašanje valja naučiti umesto pojmova ekološko obrazovanje, odnosno ekološko vaspitanje, prednost daju izrazu ekološko učenje, koji, po njihovom mišljenju, značajno ublažava "raskorak između svesti i ponašanja". Tako shvaćeno, ekološko obrazovanje zaista bi trebalo da bude doživotni proces učenja, utoliko pre što se prihvatljiva budućnost "... ne može dostići bez imenovanja odnosa između ekoloških problema i tekuće paradigme razvoja. Ekološko obrazovanje odraslih može da ima značajnu ulogu u senzibilizaciji i mobilizaciji lokalne zajednice i onih koji donose odluke za sprovođenje usvojene ekološke aktivnosti" (Hamburška deklaracija o učenju odraslih, u: Kulić i Despotović, 2001). Ovakvo tumačenje ekološkog obrazovanja odraslih ima dalekosežne posledice, jer proširuje odgovornost za rešavanje sadašnjih i budućih ekoloških problema na sve segmente (strukture) u društvu.

## 9.8. Kulturno-estetsko obrazovanje

Kultura, kao sfera duhovnog života ljudi, svoju plodnost i rasprostranjenost ne potvrđuje "govorima u njenu čast", kao što je već zapaženo u literaturi iz područja kulturologije, već kvalitetom koji se ogleda u društvenim odnosima i u svakodnevnom delovanju. Stoga je potpuno u pravu Žan-Mari Domenak kad ističe da civilizacija i kultura "... loše prolaze u previranju mehtaliteta, običaja i tehnika i čovek ne može ostati na tome da im se iz principa divi. Kultura mora da se potvrdi i mi treba da je tražimo u njenom praxisu" (Domenak, 1991, str. 8). To, drugačije iskazano, znači da kultura mora zaživeti u svakodnevnoj stvarnosti, postati sadržaj i način života i rada svakog "mnogomernog čoveka", koji će se u izvesnoj meri "osloboditi od

gospodstva materijalnih, ekonomskih motiva i stremiti ka razvitku sopstvenih sposobnosti i potencijala” (Erasov, 1998, str. 540), što je i u funkciji prevazilaženja elitističkog koncepta kulture, koji još uvek nije potpuno zaboravljen. Ovakav razvoj je sasvim prirodan u uslovima kada su gradovi, sela i ljudi puni poruka koje mogu obogatiti naše živote. Ali, njih, kao što je pisao Langran (Langran, 1971) treba pročitati, treba ovladati jezikom slika, muzike i poezije, nauke i komunikacije sa drugima. S obzirom na to, kulturno-estetsko obrazovanje, kao sastavni deo obrazovanja odraslih ima mnogostruki značaj i vrednost. Tako kulturno-estetsko obrazovanje stalno proširuje i obogaćuje svoje sadržaje, ne zadovoljavajući se samo interesom za lepota i za razvijanjem sposobnosti da se ona uoči i integriše u izgled svake ličnosti kao njena suštinska komponenta, već preuzima i drugu, veoma bitnu ulogu kao “sredstvo komuniciranja sa prirodnom i društvenom okolinom, sredstvom njenog shvatanja i, ako je potrebno, i protestovanja protiv nje” (For, 1975, str. 101).

Očigledno je da kulturno-estetsko obrazovanje pruža određene mogućnosti odraslima da uživaju u jeziku, književnosti, umetnosti i muzici, u raznolikostima i bogatstvu života i rada, odnosno, u razumevanju, doživljavanju i duhovnom posedovanju kulturno-umetničkih vrednosti. Uzimajući u obzir “univerzalnu opšteljudsku težnju za saznanjem i moralno-estetskim obogaćivanjem” (Sokolov, 1974, str. 233), kao i raširenost i privlačnost neformalnih obrazovnih aktivnosti kod nas i u svetu, u kojima se kulturne potrebe najčešće zadovoljavaju, osiguran je put za još veću afirmaciju kulturno-estetskog obrazovanja. To, istovremeno podrazumeva, naročito u uslovima informatičkog društva i sve više slobodnog vremena koje je čoveku na raspolaganju, intenzivnije razgranavanje, osmišljavanje i produbljivanje kulturno-estetskog obrazovanja novim sadržajima primerenim i pogodnim za intelektualno-emocionalno obogaćivanje ličnosti i njenom ispoljavanju i kao korisnika i kao stvaraoca kulturnih dobara i vrednosti.

\*

\* \*

Analiza obrazovanja, koja podrazumeva: funkcionalnu pismenost i osnovno obrazovanje, profesionalno obrazovanje, društveno-ekonomsko obrazovanje, građansko obrazovanje, obrazovanje za život u porodici, zdravstveno obrazovanje i vaspitanje, ekološko obrazovanje i kulturno-estetsko obrazovanje i vaspitanje, iscrpljuju najveći deo sadržaja obrazovno-vaspitanog rada sa odraslima. No, i pored toga, ne bi valjalo zanemariti još jedan broj njegovih važnih područja, kao što su: obrazovanje za korišćenje slobodnog vremena, obrazovanje za preduzetništvo, religijsko obrazovanje i dr. koja, takođe, zavređuju potpuniju i produbljeniju analizu, što bi svakako bilo od značaja za sistem obrazovanja odraslih i obrazovnu politiku u celini.

## 10. SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH

Obrazovanje odraslih je društvena delatnost usmerena na zadovoljavanje obrazovnih potreba odraslih ljudi. Ukupnost institucija i organizacija kroz koje se zadovoljavaju obrazovne potrebe i potrebe učenja odraslih čine sistem obrazovanja odraslih.

### 10.1. Društveno-ekonomska uslovljenost sistema obrazovanja odraslih

Kao mehanizam razvoja i zadovoljavanja obrazovnih potreba, sistem obrazovanja je dinamičan, socijalni organizam koji i ima svoje kontinuirane ili periodične transformacije, bilo da su one planirane (reforme) ili su spontana posledica istorijsko kulturnih dešavanja u kojima se jedne institucije gase, a druge nastaju kao odgovor na socijalne i kulturne promene i dešavanja različitog tipa. Sistem obrazovanja u celini, pa i obrazovanja odraslih je uvek, u manjoj ili većoj meri, refleksija konkretnih društvenih uslova, potreba, mogućnosti i težnji. Tako je, na primer, obrazovanje odraslih u bivšoj Jugoslaviji prošlo kroz nekoliko razvojnih faza i u svakoj od njih je postojao specifičan sistem institucija i organizacija za obrazovanje i učenje odraslih. Uzimajući kao osnovu političku istoriju, Samolovčev (1979) u razvoju obrazovanja odraslih u Jugoslaviji zapaža tri istorijska razdoblja:

1. razdoblje obrazovanja odraslih kao regionalnih i geopolitičkih i kulturnih procesa;
2. razdoblje integrisanog obrazovanja odraslih u uslovima kapitalističke Jugoslavije i
3. razdoblje obrazovanja odraslih u uslovima socijalističke samoupravne organizacije društva.

U poslednjem periodu, sistem obrazovanje odraslih kao integralni deo ukupnog obrazovnog sistema, prema viđenju Samolovčeva (1979), imao je sledeću institucionalnu strukturu:

1. škole za opšte i stručno obrazovanje odraslih,
2. narodni univerziteti,
3. radnički univerziteti,
4. centri za obrazovanje u organizacijama udruženog rada,
5. škole samoupravljača,
6. centri za marksističko obrazovanje,
7. škole za društveno-političko obrazovanje,
8. delatnost "van zidova" (Extra-mural),
9. narodne knjižnice i čitaonice,

10. muzeji i galerije,
11. narodna pozorišta i bioskopi,
12. društvene organizacije i
13. sredstva masovnih komunikacija.

Predložena struktura sistema obrazovanja odraslih predstavlja prilično veran izraz društveno-ekonomske i političke organizacije tadašnjeg društva. Ona je izražavala njegove obrazovne potrebe i način njihove institucionalne i programske artikulacije. I organizaciona struktura i programska orijentacija institucija i organizacija za obrazovanje odraslih bila je regulisana na način koji je tadašnje društvo smatralo legitimnim i koje je izražavalo njegov dominantan interes. Naime, u periodu o kome je reč, postojao je deklarativan društveni interes za obrazovanje odraslih, o čemu najneposrednije svedoči veći broj različitih društvenih dokumenata kojima je oblast obrazovanja bila regulisana i promovisana<sup>3)</sup>.

Promene koje su u poslednje dve decenije zahvatile bivšu Jugoslaviju, uticale su i na organizacionu strukturu celokupnog sistema obrazovanja odraslih, kao i na njegovu ukupnu programsku orijentaciju. Potpuno su nestali neki institucionalni oblici obrazovanja odraslih, kao što su: škole samoupravljača, centri za marksističko obrazovanje, škole za društveno-političko

<sup>3)</sup> Rezolucija Savezne narodne skupštine o obrazovanju stručnih kadrova, Službeni list FNRJ, br. 25, Beograd, 1960;

Rezolucija o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi, Službeni list, SFRJ, br. 16, Beograd, 1970;

Rezolucija Drugog kongresa samoupravljača Jugoslavije o obrazovanju za funkciju rada i samoupravljanja, Drugi kongres samoupravljača Jugoslavije, rezolucije, Privredni pregled, Beograd, 1971;

Rezolucija o zadacima Saveza komunista Jugoslavije u socijalističkom samoupravnom preobražaju vaspitanja i obrazovanja, Deseti kongres SKJ, Dokumenti, Beograd, 1974;

Društveni dogovor o jedinstvenim osnovama za klasifikaciju zanimanja i stručne sprema, Službeni list SFRJ, br. 29, Beograd, 1980;

Dogovor socijalističkih republika i socijalističkih autonomnih pokrajina o zajedničkim osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, Narodne novine, br. 12, 30. mart, 1981, Zagreb, 1981;

Prvi kongres andragoga Jugoslavije, Savremena andragoška teorija i praksa u Jugoslaviji, Savez narodnih i radničkih sveučilišta SRH, Zagreb, 1969;

Drugi kongres andragoga Jugoslavije, Dostignuća i razvojni pravci andragoške teorije i prakse u Jugoslaviji, Savez andragoških društava Jugoslavije, Budva, 1973;

Treći kongres andragoga Jugoslavije, Andragoška funkcija udruženog rada, Savez andragoških društava Jugoslavije, Skoplje, 1980;

Četvrti kongres andragoga Jugoslavije, Obrazovanje odraslih u društveno-ekonomskom razvoju, Andragoški centar, Zagreb, 1985;

Peti kongres andragoga Jugoslavije, Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu, Andragoški centar, Zagreb, 1990.

obrazovanje, ali i neka područja obrazovanja odraslih, kao što su obrazovanje za opštenarodnu odbranu i društvenu samozaštitu, obrazovanje za samoupravljanje. Istovremeno, postepeno su se razvili novi institucionalni oblici obrazovanja odraslih, kao što su univerziteti za treće životno doba, otvoreni univerziteti, ali i neka nova područja i sadržaji obrazovanja - obrazovanje za demokratiju, građansko obrazovanje, multikulturno (interkulturno) obrazovanje, ekološko obrazovanje i sl.

## 10.2. Institucionalno-organizaciona raznovrsnost sistema obrazovanja odraslih

Sistem obrazovanja odraslih je društveni mehanizam za distribuciju znanja, veština, kompetencija, potreba i vrednosti. Kao takav, on je osnova uspostavljanja i distribucije socijalnih prava i socijalne pravde. Bez realizacije prava na obrazovanje, nema pune realizacije prava na rad i prava na participaciju u društvenom životu, kao ni svih ostalih prava koja iz toga proizilaze. Zbog toga je dostupnost obrazovanja i učenja svim pojedincima u svim periodima njihovog života - imperativ. Odrasli ljudi su veoma heterogena socijalna grupacija. S obzirom na veliki raspon godina koje obuhvata odraslo doba, postoje velike razlike među ličnostima koje se smatraju odraslima. Neki si u periodu prikupljanja snage i životne energije, pred vratima profesionalne karijere i života uopšte, drugi su u punoj fizičkoj psihičkoj i profesionalnoj snazi i angažmanu, treći, načeti involucijskim procesima i bolestima, na kraju su svog životnog puta, bore se sa samoćom i gubitkom socijalnih veza i funkcija. U svom fizičkom, psihološkom i socijalnom funkcionisanju oni se, međusobno, veoma razlikuju i imaju veoma različite obrazovne potrebe i mogućnosti. To implicira programsku i institucionalnu raznovrsnost u zadovoljavanju njihovih obrazovnih potreba.

Institucionalno-organizaciona i programska raznovrsnost je osnovna karakteristika svih sistema obrazovanja odraslih. Sistem obrazovanja odraslih čine institucije i organizacije koje imaju veoma različite ciljeve, funkcije, ciljne grupe kojima se obraćaju, pa i programsku i organizacionu strukturu. Ove institucije su veoma raznolike i po svom pravno-finansijskom statusu. Neke od njih su državne (budžetski finansirane) institucije, neke su profitne organizacije, a neke neprofitne, vladine ili nevladine organizacije. Za neke od njih, obrazovanje odraslih je osnovna delatnost, a za neke - samo povremena funkcija i instrument podrške primarnoj delatnosti, koja nije obrađivanje. Institucije i organizacije za obrazovanje odraslih razvijaju i realizuju programe različitog tipa (formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja), odnosno, programe inicijalnog stručnog obrazovanja, osposobljavanja i obuke i programe stručnog usavršavanja i osvežavanja znanja, prilagođene i namenjene različitim ciljnim grupama (zaposlenima,



nezaposlenima, osobama sa posebnim potrebama - hendikepiranima, stari-  
ma, marginalnim socijalnim grupama i sl), programe usmerene na zadovo-  
ljavanje personalnih potreba, lično samoispunjenje, rekreaciju i slobodno  
vreme. To omogućuje pojedincima da se u zadovoljenju potreba, postavlja-  
nju i doseganju individualnih razvojnih društvenih zadataka više koristi  
strategija učenja, a manje strategija obrazovanja i školovanja.

I sistem obrazovanja odraslih u Srbiji odražava neophodnu raznoli-  
kost obrazovnih potreba odraslih, i kao takav, ima sledeću strukturu:

#### **I Subsistem formalnog obrazovanja**

1. Škole za osnovno obrazovanje odraslih;
2. Srednje škole za obrazovanje odraslih; i
3. Više škole i fakulteti.

#### **II Subsistem neformalnog obrazovanja**

1. Radnički, narodni i otvoreni univerziteti;
2. Kulturni centri, centri za kulturu i domovi kulture;
3. Preduzeća, odnosno, njihovi centri i službe za obrazovanje;
4. Fondacije, agencije, službe, humanitarne organizacije;
5. Naučne i stručne institucije;
6. Profesionalne i stručne asocijacije;
7. Oblici obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije;
8. Univerzitet za treće životno doba;
9. Institucije za društvenu brigu o starima;
10. Crkva;
11. Mediji lokalnog i globalnog tipa;
12. Muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskopi, galerije, klubovi, re-  
kreativni centri; i
13. Kazneno-popravne ustanove.

Sistem obrazovanja odraslih u Sjedinjenim Američkim Državama,  
koji reflektuje društvenu-ekonomsku situaciju iz osamdesetih godina, koji  
je predstavljao tadašnji američki odgovor na potrebe i mogućnosti učenja  
odraslih, imao je, prema Apsu (Apps, 1989), sledeću institucionalno-organi-  
zacionu strukturu:

#### **I Potpuno ili delimično budžetski finansirane agencije i institucije**

1. Javne škole za obrazovanje odraslih;
2. Četvorogodišnji koledži i univerziteti;
3. Komunalni i tehnički koledži;
4. Zadružne ekstenze;
5. Vojne institucije;
6. Korektivne institucije;
7. Biblioteke i muzeji; i
8. Državne i federalne agencije za obrazovanje odraslih.

#### **II Neprofitne, samofinansirajuće agencije i institucije**

1. Religiozne agencije i institucije;
2. Zdravstvene institucije:
  - a. kursevi o zdravlju,
  - b. rekreativni kursevi;
3. Komunalne agencije:
  - a. Crveni krst,
  - b. Udruženje mladih hrišćana,
  - c. Žensko hrišćansko udruženje;
4. Klubovi:
  - a. Kiwanis,
  - b. Rotary;
5. Dobrovoljne organizacije:
  - a. Liga žena birača,
  - b. Sijera klub;
6. Profesionalne organizacije - nacionalne, državne, lokalne;
7. Programi obrazovanja radnika (na primer, programi obrazovanja sin-  
dikalnih vođa); i
8. Nacionalno udruženje organizacija za obrazovanje odraslih (na pri-  
mer, mreža resursa u učenju u Kansasu).

#### **III Profitne organizacije**

1. Dopisne škole;
2. Zanatske škole:
  - a. škole za prevoznike,
  - b. škole za elektroniku,
  - c. frizerske škole;
3. Privatni tutori i nastavnici (na primer, nastavnici klavira);
4. Profitni i subvencionisani koledži i univerziteti;
5. Konsultantske kuće;
6. Otvorene baze podataka;
7. Izdavači knjiga, video i audio traka;
8. Izdavači kompjuterskog softvera;
9. Poslovni i industrijski programi;
10. Poslovni i industrijski programi za razvoj ljudskih resursa; i
11. Konferencijski centri.

#### **IV Neorganizovani oblici učenja**

1. Televizija i drugi masovni mediji;
2. Radno mesto;
3. Porodica;
4. Putovanja; i
5. Rekreativne aktivnosti i aktivnosti slobodnog vremena.

Bez obzira na svu raznovrsnost institucija i organizacija za obrazovanje odraslih, one se, ipak, mogu grupisati u nekoliko osnovnih kategorija. Prema Šrederu (Schroeder, in: Apps, 1989), sve institucije i organizacije za obrazovanje odraslih mogu se klasifikovati u četiri tipa:

- Tip I Agencije i institucije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih (npr. škole za farmere, više škole za odrasle, mreža slobodnih univerziteta);
- Tip II Agencije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija (redovne škole, koledži, univerziteti);
- Tip III Agencije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te agencije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost (biblioteke, muzeji, zdravstvene i socijalne agencije);
- Tip IV Agencije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same agencije (privredne organizacije, vlada, radnički sindikati, crkva, zatvori, televizija i novine).

### 10.3. Integrisanost obrazovanja odraslih u celovit sistem obrazovanja i socijalno-ekonomsko okruženje

Doživotno obrazovanje, kao koncept i kao realna društvena i individualna potreba, otvorilo je sve socijalne subsisteme i sve socijalne institucije za obrazovanje i učenje ali je, isto tako, uticalo i na otvaranje tradicionalnog sistema obrazovanja, pa i školskog sistema, prema obrazovanju i učenju odraslih. Organizacijom sistema obrazovanja dominiraju dva ključna principa, princip integracije i princip partnerstva. Pod uticajem koncepta doživotnog obrazovanja, neophodnosti i potrebe učenja u odrasloj dobi, modifikuju se tradicionalne obrazovne šeme i strukture u smislu da obrazovanje odraslih postaje njihov integralni deo, o čemu najbolje govori struktura sistema obrazovanja u Engleskoj i Velsu.

Kao što se vidi na šemi, prikazanoj na narednoj strani, ceo sistem obrazovanja u Engleskoj i Velsu je podeljen u tri osnovna ciklusa: osnovno, srednje i dalje obrazovanje. Pod daljim obrazovanjem podrazumeva se obrazovanje koje se stiče posle obaveznog obrazovanja (do 16. godine) i koje može biti redovno ili vanredno, usmereno na profesionalni, socijalni i fizički razvoj, koje se odvija u različitim institucijama i organizacijama. Stvaranje institucionalnih i organizacionih mogućnosti za sistematsko učenje i posle perioda obaveznog obrazovanja (integriranje institucija za dalje obrazovanje u celovit sistem obrazovanja) inspirisano je potrebom da se:

- održe dosegnuti razvojni efekti i nivoi učenja u detinjstvu i mladosti, otvore mogućnosti za dalji intelektualni, socijalni i profesionalni razvoj i
- uspešno odgovori na dinamične socijalno-ekonomske promene i potrebe, posebno potrebe tržišta rada.

### SISTEM OBRAZOVANJA U ENGLESKOJ I VELSU

			DALJE OBRAZOVANJE Koledži za dalje obrazovanje, tercijarni koledži, specijalni koledži, centri za obrazovanje odraslih	VISOKO OBRAZOVNE INSTITUCIJE		
18+			DALJE OBRAZOVANJE koledži za dalje obrazovanje, tercijarni koledži, specijalni koledži, centri za obrazovanje odraslih			
17			DALJE OBRAZOVANJE koledži za dalje obrazovanje, tercijarni koledži, specijalni koledži, centri za obrazovanje odraslih			
16	4. ciklus	11. god.	SREDNJE ŠKOLE			
15		10. god.				
14	3. ciklus	9. god.				
13		8. god.				
12		7. god.				
11	2. ciklus	6. god.			OSNOVNE ŠKOLE	
10		5. god.				
9		4. god.				
8		3. god.				
7	1. ciklus	2. god.				
6		1. god.				
5		P	Pripremna nastava			
0-5			Predškolsko obrazovanje			

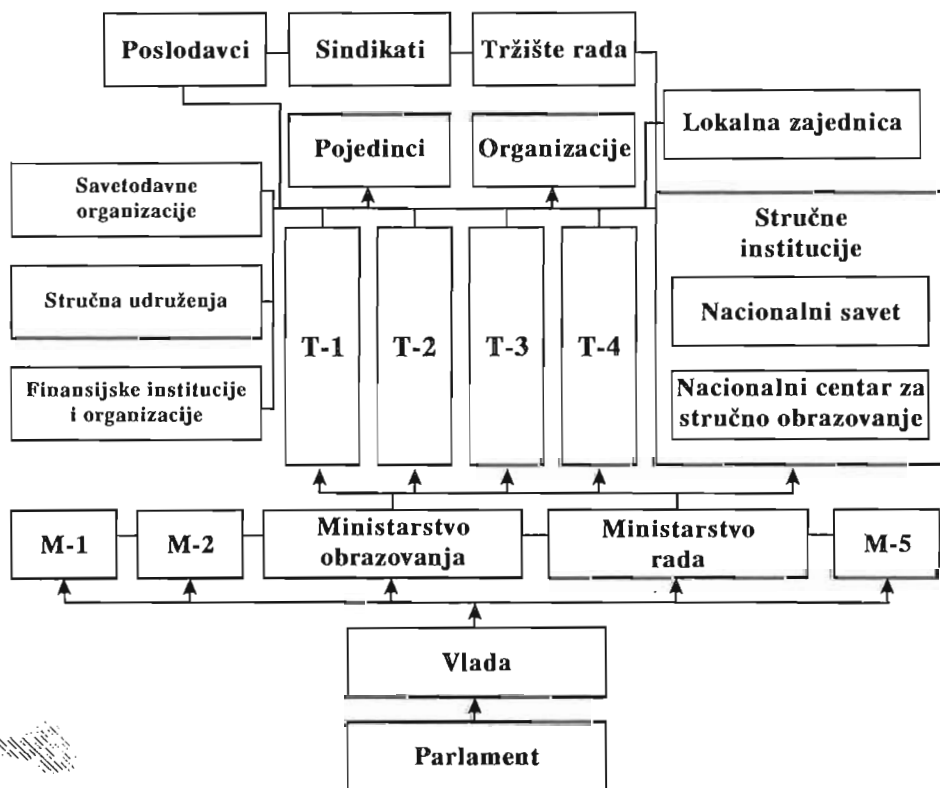
Izvor: [http://www.eurydice.org/Documents/Fiches\\_nationales/en/frameset\\_EN.html](http://www.eurydice.org/Documents/Fiches_nationales/en/frameset_EN.html)

U demokratskim društvima obrazovanje u celini, pa i obrazovanje odraslih posebno, je partnerska delatnost i zajednička odgovornost različitih aktera:

- socijalnih partnera - države, poslodavaca i sindikata,
- različitih interesnih grupa: komora, strukovnih udruženja, visokoškolskih institucija, naučno-istraživačkih organizacija, nevladinih organizacija, samih institucija za srednje stručno obrazovanje i njihovih asocijacija i
- pojedinaca.

U području obrazovanja partnerstvo se manifestuje:

- na svim nivoima društvene organizacije (nacionalnom, regionalnom, lokalnom),
- u različitim domenima organizacije i realizacije obrazovanja (politika, planiranje i organizacija sistema, kreiranje nastavnih planova i programa),
- u upravljanju institucijama za obrazovanje,
- u realizaciji različitih uloga i odgovornosti pojedinih partnera (investitora, organizatora, korisnika i promotera obrazovanja).



Institucije za obrazovanje odraslih funkcionišu na lokalnom, regionalnom ili nacionalnom nivou i integrisane su u široku mrežu institucija i organizacija koje osniva vlada, svet rada ili nevladin sektor. U modernim, demokratskim zemljama, vlada distribuira odgovornost za obrazovanje odraslih na različita ministarstva (decentralizacija), pre svega, na ministarstvo za obrazovanje i ministarstvo za rad, koja samostalno ili u saradnji sa drugim socijalnim partnerima osnivaju organizacije i agencije za podršku institucijama za obrazovanje odraslih, odnosno, samoj delatnosti obrazovanja odraslih. U području stručnog obrazovanja i obuke odraslih postoji čvrsta veza institucija za obrazovanje odraslih sa ministarstvom za obrazovanje i/ili ministarstvom za rad, poslodavcima i njihovim asocijacijama i sindikatima. Ta veza se uspostavlja ili direktno, ili preko nacionalnih saveta i nacionalnih centara za stručno obrazovanje. U definisanju politike, strategije obrazovanja odraslih i njihovoj implementaciji, definisanju normi i standarda rada, učestvuje i veći broj savetodavnih, stručnih i finansijskih organizacija koje osniva vlada, neki drugi socijalni partner ili interesna grupa.

Shodno tome, institucije za obrazovanje i učenje odraslih mogu biti uspešne samo ako su funkcionalno povezane ne samo sa drugim institucijama za obrazovanje, već i sa svim drugim partnerskim institucijama i organizacijama na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou.

## 11. ORGANIZACIJA NASTAVE ZA ODRASLE

### 11.1. Priroda i suština komunikacije u obrazovno-nastavnom procesu

**R**eč komunikacija (*communication*), u stručnoj literaturi je preuzeta iz latinskog jezika u kome, između ostalog, znači "saopštavanje, saopštenje, opštenje". U andragoško-psihološkom smislu komunikacija podrazumeva različite oblike opštenja među ljudima. Stoga se, u profesionalnim izvorima na ruskom jeziku (Jakunin, 1998; Mudrik, 1997. i dr) izrazi "komunikacija" i "opštenje" najčešće shvataju kao sinonimi, dok u pojedinim izvorima (Grupa autora, 1998; Akopov, 2000. i dr) "opštenje" obuhvata tri različita procesa - komunikaciju, kao razmenu informacija; interakciju, ili "razmenu delovanja"; i socijalnu percepciju, odnosno "shvatanje, primanje, prihvatanje i razumevanje partnera". Međutim, izraz "komunikacija", u najrasprostranjenijem značenju "nije samo prenošenje informacija od jednog lica ka drugom, već pretpostavlja i ponašanje ljudi u njihovim međusobnim odnosima" (Jakunin, 1998, str. 163), pa njegovo izjednačavanje sa "opštenjem" nije bez osnova i utemeljenosti. Uzimajući to u obzir, komunikacija (i opštenje) se mogu najbolje operacionalizovati kao razmena duhovnih i emocionalnih vrednosti "u obliku dijaloga čoveka kako sa drugim 'ja', tako i u procesu njegovih međusobnih odnosa sa ljudima koji ga okružuju" (Mudrik, 1997, str. 286-287), uz napomenu da se može komunicirati i sa "neživim izvorom, u nekom procesu radi prenošenja poruka", što će se "dogadati ako se osobe kojima su upućene edukativne poruke aktivno uključe u komunikaciju, odnosno, ako se ostvari bogata interakcija između njih i izvora informacija." (Bognar i Matijević, 2002, str. 359).

U komunikacijskom procesu "... imamo osobu koja šalje poruku odnosno informaciju prima... Informacije se prenose znakovima. Da bi se ostvarilo komuniciranje, ti znakovi moraju nešto značiti" (Bratanić, 1993, str. 77), što u obrazovno-nastavnom procesu podrazumeva da komunikacijske znakove i simbole razumeju i učenici i nastavnici, jer je to bitna pretpostavka njihove uspešne komunikacije, odnosno, ravnopravne i stvaralačke saradnje vaspitača i vaspitanika. To je, ujedno, i polazna pretpostavka da "komunikacija i slobodna razmena informacija" zaista postanu "srce svakog obrazovanja i razvoja ljudskih resursa" (Pretty et al., 1995, p. 59), o čemu postoji opšta saglasnost u relevantnoj profesionalnoj literaturi.

U pominjanim andragoško-didaktičkim i psihološkim, kao i u drugim izvorima (Reardon, 1998), nailazimo, u zavisnosti od kriterijuma, na različite oblike komunikacije. Tako se, s obzirom na broj osoba koje učestvuju u obrazovno-nastavnoj komunikaciji, najčešće navode: intrapersonalna komu-

nikacija (razgovor sa drugim "ja" ili sa samim sobom); interpersonalna komunikacija (međusobno delovanje dveju ili više osoba "licem u lice" uz mogućnost trenutnog dobijanja povratne informacije); i masovna komunikacija, koja koristi različita tehnička sredstva i usmerena je na širok krug potencijalnih korisnika. Neki autori (Tubbs and Moss, prema: Bratanić, 1993; Jakunin, 1998), u važne oblike komunikacije u obrazovno-nastavnom procesu ubrajaju i "komunikaciju u maloj grupi", odnosno "međugrupnu komunikaciju", koje imaju određeno mesto u nastavnoj praksi.

Interpersonalna (međupersonalna) komunikacija je najčešći oblik komunikacije u obrazovno-vaspitnom procesu. Njene najvažnije odlike su:

1. Interpersonalna komunikacija uključuje verbalno i neverbalno ponašanje;
2. Interpersonalna komunikacija uključuje spontano, uvežbano i planirano ponašanje, odnosno neku moguću kombinaciju toga;
3. Interpersonalna komunikacija nije statična, već je razvojna;
4. Interpersonalna komunikacija podrazumeva neposrednu povratnu informaciju, interakciju i usklađenost;
5. Interpersonalna komunikacija pretpostavlja unutrašnja i spoljašnja pravila;
6. Interpersonalna komunikacija je aktivnost; i
7. Interpersonalna komunikacija može uključiti uveravanje (Reardon, 1998).

Interpersonalna komunikacija u nastavi (između nastavnika i odraslih učenika) može biti direktna (neposredna) i indirektna, posredovana tehničkim sredstvima, odnosno, medijima. Prvi oblik komunikacije poznat je pod nazivom personalna komunikacija, dok se za drugi oblik komunikacije koristi izraz nepersonalna komunikacija (depersonalna komunikacija, apersonalna komunikacija). Komunikacija u nastavi je najčešće verbalnog karaktera, ali se primenjuje i neverbalna komunikacija. U razvojnom smislu, neverbalna komunikacija (gestovi, mimika, pantomimika) prethodi verbalnoj "koja kod odraslih ljudi preuzima vodeću ulogu" (Jakunin, 1998, str. 165). Isto je tako važno napomenuti da su na osnovu neposredne komunikacije iznikle njene posredovane forme, kao što su različiti "neživi izvori znanja", koji su višestruko umnožili naše mogućnosti u usvajanju "ljudskog iskustva".

Za obrazovno-nastavni proces je, takođe, karakteristična jednosmerna komunikacija (u kojoj ne postoji razmena informacija između pošiljalaca i primaoca (odnosno nastavnika i učenika) i dvosmerna komunikacija koja je, svakako, bogatija i sadržajnija, jer je utemeljena na odnosu koji pretpostavlja "jednu osobu koja inicira komunikaciju i drugu koja joj odgovora" (Bratanić, 1993, str. 85). Taj proces, još tačnije "dijalog" (Mudrik, 1997) je četvorostruk: faktički, ili razgovor uz korišćenje replika; informacioni, u kome se razmenjuju značajne informacije; diskusioni, koji podrazumeva raspravu o različitim pitanjima i problemima; i ispovedni, odnosno, razgovor u poverenju ili na intimno značajne teme, od kojih svaki ima svoje mesto u obrazovno-nastavnom radu sa odraslim učenicima.

Savremeni autori (Bratanić, 1993; Jakunin, 1998) ističu da obrazovno-nastavni proces, odnosno obrazovanje, ne smemo shvatiti kao mehaničko prenošenje znanja, iskustva i vrednosti sa prethodnih na mlađe generacije, jer je taj proces posredovan različitim komunikacijama i odnosima među ljudima, odnosno među učenicima i nastavnicima, u kome su njihovi učesnici "zavisni jedan od drugog", što je važan uslov njihovog ukupnog uspeha u toj, zajedničkoj, delatnosti.

U andragoško-psihološkim izvorima se napominje (Mudrik, 1997) da komunikacija u obrazovno-nastavnom radu dobija na intenzitetu i privlačnosti kada se u nastavi stvaraju uslovi za rešavanje objektivnih problema i zadataka, i kada se uzimaju u obzir personalne osobine učenika, interesi i potrebe pojedinaca i grupa. Komunikacija u nastavi će postati još bogatija, ako učenik u tom procesu pronađe "zadovoljavajuću poziciju" za sebe, ukoliko nađe istinskog partnera u toj zajedničkoj delatnosti i uslove u kojima će najbolje ispoljiti svoje individualne želje i mogućnosti.

Razmatrajući suštinu komunikacije između nastavnika i studenata (odraslih učenika) u nastavnoj situaciji, ruski psiholog Ljaudis (Ljaudis, 1989) tom problemu pridaje nešto osobeniji smisao i značenje. Autor razlikuje dva tipa nastavnih situacija - reproduktivne (adaptivne) i stvaralačke (produktivne). Ističući da efikasnost učenja zavisi od tipa nastavne situacije u kojoj nastavnik upravlja učenjem, Ljaudis zapaža da je za reproduktivnu nastavnu situaciju karakteristično "uzajamno dejstvo" u sistemu "nastavnik-nastavna građa-učenik" izgrađenom na tipu subjekt-objekt odnosa, kao sumacije dve neravnopravne delatnosti: obučavajuće "razjašnjavajuće" (nastavnika) i poimajuće (odraslog učenika). On, s pravom, primećuje da su u takvim okolnostima forme zajedničkog delovanja nastavnika i učenika redukovane, jer nastavna građa nije strukturirana kroz sistem stvaralačkih produktivnih zadataka. Stoga, Ljaudis više značaja pridaje stvaralačkoj nastavnoj situaciji u kojoj je pozicija nastavnika i odraslog učenika u odnosu na nastavnu građu ravnopravna. Nastavna građa, strukturirana u sistem stvaralačkih zadataka, pojavljuje se kao sredstvo, posrednik u ostvarivanju subjekt-objekt odnosa, uključujući punu formu uzajamnog dejstva. Ovde pozicija odraslog učenika nije ograničena usvajanjem znanja već je, takođe, povezana sa mogućnošću stvaranja novih značenja i ciljeva učenja, kao i novih znanja. Od suštinskog je značenja, zapaža V.J.A. Ljaudis, da svaka od ovih situacija bude ocenjivana različitim psihološkim pokazateljima, kao i da bude bitno različita, jer će od tipa nastavne situacije zavisiti i didaktička strategija predavanja i upravljanja učenjem. Bez obzira na to, autor vrednuje nastavnu situaciju kroz "uzajamno dejstvo" i ravnopravan, saradnički odnos među učesnicima u procesu formiranja saznanja delatnosti.

Na još jedan specifičan aspekt komunikacije u obrazovno-nastavnom radu ukazuje Ananjev (prema: Jakunin, 1998), ističući da obrazovanje nije

ograničeno uobičajenim prenosom znanja i društvenog iskustva, već je posredovano čitavim sistemom odnosa čoveka sa drugim ljudima i društvom u celini. U takvom razvoju, posebnu ulogu dobija "pedagoško ocenjivanje", kao najvažniji faktor u razvoju ličnosti učenika, i kao "specifična forma uzajamne socijalne delatnosti i rukovođenja njihovom nastavnom delatnošću" (Isto, str. 162). Ocenjivanje, u svim njegovim oblicima i ispoljavanjima, bitno utiče na formiranje kod učenika određenog nivoa pretenzija (ciljeva učenja), podstiče samoocenjivanje i odnos prema učenju, utiče na psihološku klimu u školskom kolektivu i utiče, u određenom smislu, na mesto svakog učenika u njemu. U procesu ocenjivanja nastupaju promene u pozicijama učenika (i roditelja), kao i u njihovom autoritetu i odnosima, pa se može zaključiti da se iza "uobičajene pedagoške ocene", kao specifičnog oblika komunikacije u nastavi nalazi "složeni kompleks motivacionih, socijalno-psiholoških i moralnih odnosa", koji se pojavljuju i formiraju u obrazovno-nastavnom radu. Sve to usložnjava, ali i obogaćuje komunikaciju u nastavi, koja je kao dinamičan proces podložna promenama, jer zavisi od prirode i sadržaja odnosa među osobama, odnosno između nastavnika i učenika, u čemu i ocenjivanje ima odgovarajuću ulogu i značaj.

\*

\* \*

U andragoško-psihološkom smislu, komunikacija podrazumeva različite oblike opštenja među ljudima. U obrazovno-nastavnom procesu komunikacija pretpostavlja da i nastavnici i učenici razumeju komunikacione znakove i simbole, što je bitna pretpostavka njihove ravnopravne i stvaralačke saradnje, ali i ukupne uspešnosti u nastavnom radu. Različiti oblici komunikacije, a naročito interpersonalna komunikacija, mogu doprineti pojavi raznolikih stvaralačkih situacija u nastavi, bez kojih se ne može zamisliti savremeno organizovani obrazovno-vaspitni proces.

## 11.2. Različite klasifikacije nastave

U andragoško-didaktičkoj literaturi postoje prilična neslaganja u pogledu klasifikacije nastave ili "strategija nastave" (Husen and Postlethwaite, 1985). Osnovni razlog za to je nejasno definisan ili nedefinisan kriterijum za klasifikaciju nastave za odrasle, što suštinski opredeljuje koncepciju, ali i broj nastavnih sistema za odrasle. Sasvim je sigurno, međutim, da ovi sistemi određuju strukturu rada u nastavi, jer iskazuju "specifične varijante u izvođenju pojedinih komponenata, nastavnog procesa obzirom na direktno poučavanje nastavnika i samostalan rad učenika" (Poljak, 1985, str. 144), odnosno prirodu komunikacije u nastavi, što se dovoljno ne uvažava ili jasno ne proizilazi iz pojedinih klasifikacija najvažnijih vrsta nastave. S

obzirom na to, najčešće se mešaju oblici i vrste nastave za odrasle, ali postoje i prilično neujednačene klasifikacije vrsta nastave za odrasle.

Tako, ruski autor Tonkonogoja (Tonkonogoja, 1976), ukazuje na dva oblika obrazovanja odraslih - večernju i dopisnu nastavu, s tim da se večernja nastava, u izvesnom smislu, može izjednačiti sa redovnom (klasičnom) nastavom. Tonkonogoja naglašava da se večernja nastava zasniva na razredno-časovnom sistemu pa se, shodno tome, bitno ne razlikuje od nastave u redovnoj školi, dok je za dopisnu nastavu, po mišljenju autora, karakterističan "samostalni rad učenika".

Engleski andragozi Stefens i Roderik (Stephens and Roderick, 1971), bez naročitog sistema, posvećuju znatnu pažnju putevima i oblicima obrazovanja odraslih, izdvajajući kao najvažnije: redovnu nastavu, obrazovanje putem radija i televizije, dopisno obrazovanje, praktični trening i individualno obrazovanje. Oni smatraju da programirana nastava nije posebna vrsta nastave, utoliko pre što se može primeniti u mnogim oblicima obrazovanja odraslih.

O vrstama nastave opširno raspravlja i Miler (Miller, 1971) koji, kao tri najvažnije, ističe: programiranu nastavu, dopisnu nastavu i "tutorijalnu nastavu" (*The tutorial program*). Iz njegove analize jasno proizilazi da on ima u vidu i klasičnu nastavu, kao ravnopravnu programiranoj nastavi, dopisnoj nastavi i tutorijalnim programima (naglasak je na komunikaciji "licem u lice", podsticanju odraslih učenika ka individualnoj odgovornosti i "nezavisnom učenju"). Miler, za razliku od jednog broja drugih autora, u obrazovanju odraslih visoko vrednuje programiranu nastavu, ističući da je ona, ponekad, efikasnija od klasične (redovne) nastave.

Mnogo više sistema u ovaj problem unosi Petančić (Petančić, 1968), zahvaljujući pravilno uočenom kriterijumu za klasifikaciju vrsta nastave za odrasle. Za Petančića, kriterijum za klasifikaciju puteva obrazovanja odraslih je odnos između nastavnika i odraslih učenika, između kojih je "tehnička poluga" promenljivog dejstva. Na toj osnovi, autor razlikuje direktnu i indirektnu nastavu, izjednačavajući prvu sa školskom nastavom, dok drugu svodi na sledeće oblike: dopisno školovanje, kombinaciju direktne nastave sa elementima indirektno nastave u različitom sastavu i programiranu nastavu i učenje.

Naš andragog Filipović (Filipović, 1995), u najvažnije vrste nastave ubraja: klasičnu tradicionalnu nastavu, individualizovanu, timsku, programiranu, konsultativnu, instruktivnu i patronažnu, dopisnu, medijsku i multimedijšku, kompjutersku nastavu i dr. Kao kriterijum za svoju klasifikaciju Filipović uzima različite vaspitno-obrazovne ciljeve, ispoljene potrebe i mogućnosti, kao i uzrast "obrazovnih subjekata", raspoložive materijalne i organizacione uslove i stepen osposobljenosti organizatora i realizatora obrazovno-vaspitnog rada. Njegov, prilično razuđen pristup klasifikaciji nastave

ve, odnosi se na celinu obrazovno-vaspitnog procesa, tj. podrazumeva modele nastave i za decu i za odrasle.

Na osnovu prethodne analize i kritičkog preispitivanja pojedinih klasifikacija nastave mišljenja smo da su najpogodniji nastavni modeli za odrasle: redovna (klasična) nastava, dopisno-konsultativna nastava i multimedijaska nastava. Prvi je utemeljen na neposrednoj (direktnoj) komunikaciji nastavnika i odraslih učenika, dok je za druga dva modela karakteristična komunikacija pomoću različitih medija (pisani i štampani tekst, radio, televizija, video, kompjuter, internet i dr). Ove sisteme nastave ne bi valjalo shvatiti kao potpuno zatvorene, tim pre što u vaspitnoj praksi nisu retke kombinacije direktne sa elementima indirektno nastave.

### 11.2.1. Redovna (klasična) nastava

**R**edovna (klasična) nastava, za koju se u Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja (Husen and Postlethwaite, 1985) koriste nazivi: "direktna nastava", "sistematska nastava", "eksplicitna nastava" i "aktivna nastava", je sistem poučavanja i učenja koji, u svetu ubrzanih promena, uspešno odoleva civilizacijskim i obrazovnim izazovima. To je sasvim razumljivo u svetlu saznanja da je poučavanje "umijeće, i ništa ne može zamijeniti pouku licem u lice" (prema: Delors, 1998, str. 201), koje najbolje izražava suštinu i smisao redovne nastave. U drugim stručnim izvorima (Husen and Postlethwaite, 1985), se na još slikovitiji način, ukazuje na značaj i vrednost redovne nastave i "srodnih pojmova", što se naročito iskazuje u frazi: "ako želite da studenti nauče neku stvar, poučavajte ih direktno" (Isto, p. 1395).

U osnovi redovne nastave za odrasle je, kao i u "masovnoj školi" (Darinskij, 1978) razredno-časovni sistem i frontalni oblik rada sa odraslim učenicima. Njena specifičnost ogleda se u raznovrsnom sastavu učenika u svakom razredu, koji formalno imaju isti nivo obrazovanja, ali se veoma razlikuju po uzrastu, nivou predznanja, prethodnom iskustvu, motivima učenja, profesiji (kvalifikaciji), uslovima rada i porodičnom statusu, što usložnjava tok nastavnog procesa, bez obzira na to što učenici svakodnevno dolaze u obrazovnu ustanovu. Za redovnu nastavu je karakteristično da se izvodi u toku dana i sedmice po utvrđenom rasporedu časova i planiranim obrazovnim sadržajima (dnevni, mesečni i godišnjim). Ovakvu nastavu odlikuje i prisustvo nastavnika, koji je osnovni izvor znanja odraslim učenicima u procesu njihovog poučavanja, usmeravanja i vođenja, jer on (na času) predaje i obrađuje najveći deo programskih sadržaja, dok drugo mesto u tom procesu imaju "udžbenici i posebne publikacije, a treće, vanškolska sredstva informacije" (Isto, str. 81).

Neposredna komunikacija nastavnika i odraslih učenika u redovnoj nastavi, u kojoj se podrazumeva povratna informacija i korekcija na svim

etapama, "a naročito na inicijalnim stupnjevima izučavanja novih materijala" (Husen and Postlethwaite, 1985) omogućava sistematičniju obradu nastavnih sadržaja, njihovo savladavanje i primenu u praksi, što u uslovima pojačanih zahteva o potrebi njihove funkcionalizacije ima poseban značaj i važnost. U ovoj nastavi podstiče se takmičarski duh kod učenika, razvijaju se radne navike, i ukoliko je dobro organizovana i osmišljena, osposobljavaju se učenici za samostalno učenje i samoobrazovanje. Tome, naročito, treba da doprinesu dopunske konsultacije u obliku grupnih ili individualnih zadataka, kao i uputstva nastavnika za korišćenje udžbenika i drugog štampanog materijala, što je u funkciji neposrednog uvođenja učenika u samostalni rad.

Analizom toka redovne nastave savremeni autori uočavaju u njoj nekoliko međusobno povezanih etapa. Tako, Bognar i Matijević (Bognar i Matijević, 2002) smatraju da su tri osnovne etape vaspitno-obrazovnog procesa: dogovor, realizacija i evaluacija, jer kroz njih "prolazi svaka zajednička ljudska aktivnost zasnovana na međusobnom poštovanju njenih učesnika" (Isto, str. 203). Ruski andragozi (prema: Darinskij, 1978) uočavaju četiri osnovne etape nastave za odrasle, od kojih se svaka odlikuje "osobnostima andragoškog rukovodstva nastavnika", kao i specifičnostima procesa saznavanja odraslih učenika - uvođenjem učitelja i upoznavanjem učenika sa zadacima nastave; uvođenjem učenika u nove sadržaje; utvrđivanjem i usavršavanjem znanja i sticanjem veština i navika; i analizom nastavnika o postignuću učenika u nastavi.

Nastavni proces započinje uvođenjem nastavnika i upoznavanjem učenika sa zadacima nastave, kao i njihovim "probudivanjem na učenje". Reč je, očigledno, o etapi pripremanja za nastavni rad, kojoj najviše prilici, posebno u nastavi za odrasle, naziv "dogovor", jer se, na toj etapi, dogovara "... šta će se raditi (sadržaj i aktivnosti) i kako će se to uraditi (oblici, strategije, metode i postupci). Sadržaji i aktivnosti dijelom su određeni programom, ali se oni u etapi dogovaranja konkretizuju i preoblikuju u skladu sa interesima i potrebama učesnika vaspitno-obrazovnog procesa" (Bognar i Matijević, 2002, str. 203), što je naročito važno, s obzirom na prirodu i suštinu andragoške situacije, odnosno, obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima.

Uvođenje učenika u nove sadržaje, analiza konkretnih činjenica i formiranje pojmova, razjašnjenje suštine zakona, pravila i usvajanje novih znanja i veština, u osnovi su druge etape nastavnog rada koja, u stvari, predstavlja obradu novih nastavnih sadržaja. U svemu tome, velika je uloga nastavnika, koji kod učenika treba da probudi "interes za proniknuće u suštinu izučavanih pojava u prirodi i društvenom životu" (Darinskij, 1978, str. 71), postavljajući im problemska pitanja i omogućavajući učenje putem rešavanja problema, što je dobra osnova za izvođenje generalizacija i kasniju primenu znanja u praksi.

Utvrđivanje i usavršavanje znanja i sticanje veština i navika označava jednu od najvažnijih etapa nastavnog rada. Ovde je veoma važno da nastavnik dobro organizuje ponavljanje i utvrđivanje "pređenog" gradiva, jer to ne sme biti suvoparan, već "obogaćujući proces", sa novim primerima i ilustracijama, čime se stvara dublja podloga za nova uopštavanja i generalizacije. Takođe, na ovoj etapi nastavnog rada, važna je i "instrukcija i demonstracija nastavnika", jer olakšava učenicima rešavanje različitih zadataka i priprema ih za praktičnu delatnost.

Analiza nastavnika o postignuću odraslih učenika u nastavi, odnosno proveravanje njihovog napredovanja i sume stečenih znanja, veština i navika, poslednja je etapa nastavnog rada. U njenoj osnovi su praćenje i ocenjivanje rezultata uspeha učenika u nastavi, s tim da se uviđaju njihove poteškoće, i shodno tome, vrše određene "korekcije" u znanjima i sposobnostima kad god je to potrebno i moguće.

Svi navedeni kvaliteti i prednosti redovne nastave za odrasle u kojoj su najčešće sadržane sve njene etape (dogovor, odnosno pripremanje i uvođenje odraslih učenika u rad; obrada nastavnih sadržaja, ponavljanje i utvrđivanje gradiva; i vrednovanje - praćenje i proveravanje rezultata obrazovno-nastavnog rada) potvrđuju da direktna nastava ostaje neophodan oblik organizacije nastave i u savremenim uslovima života i rada.

### 11.2.2. Dopisno-konsultativna nastava

Dopisno obrazovanje odraslih, "kao specifičan oblik obrazovanja odraslih i tehnika korišćenja u mnogim aktivnostima obrazovanja odraslih" ima dugu istoriju. Pojavila se sredinom 19. veka u Engleskoj, a zatim u Nemačkoj, kao alternativa za formalno obrazovanje, odnosno "regularno školovanje" (Wedemeyer, 1989). Nešto kasnije, krajem 19. veka, nastali su i prvi oblici dopisnog obrazovanja u Rusiji (prema: Grupa autora, 1999), da bi početkom 20. veka nastalo na stotine različitih škola dopisnog obrazovanja širom sveta, koje su velikom broju odraslih omogućavale da se lakše i bezbolnije uključe u raznovrsne oblike obrazovanja odraslih.

Razvoj dopisnog obrazovanja u 20. veku podstaknut je "dvema eksplozijama" - eksplozijom stanovništva i eksplozijom znanja, povezanim sa tehnološkim razvojem što "tradicionalni oblici obrazovanja odraslih" nisu kao probleme mogli rešiti trajno i u potpunosti (James, 1971). U takvim okolnostima, dopisno obrazovanje postaje sve značajniji oblik obrazovanja odraslih, odnosio nastave, obuhvatajući sve veći broj odraslih zainteresovanih za obrazovanje i učenje, koji iz različitih razloga nisu mogli, ili nisu želeli da pohađaju tradicionalnu nastavu sa ciljem sticanja znanja, veština i navika, odnosno kvalifikacija. U mnogim zemljama, kao na primer u Holandiji, ovo je bila najšira forma obrazovanja odraslih u drugoj polovini 20.

veka, dok je raznovrsne oblike dopisnog obrazovanja u Velikoj Britaniji godišnje pohađalo između 500.000 i 700.000 odraslih (prema: Darkenwald and Merriam, 1982). Ono je veoma rašireno i u Rusiji, u kojoj je krajem devedesetih godina 20. veka 890.000 studenata, odnosno 32 procenta od njihovog ukupnog broja, bilo uključeno u neki od raznovrsnih oblika dopisnog obrazovanja. Broj učenika srednjih specijalnih škola, koji su na ovaj način sticali svoje obrazovanje bio je nešto niži, ali na zavidnom nivou - 26 odsto od ukupnog broja učenika u srednjim specijalnim školama (prema: Grupa autora, 1999) što potvrđuje bogatu tradiciju ovog oblika obrazovanja odraslih u Rusiji, koja se nastavlja do danas. Na našim prostorima "... dopisno obrazovanje se začelo u periodu između dva svetska rata, da bi se osetno proširilo posle drugog svetskog rata. Ono je omogućilo odraslima da steknu određene stepene stručnosti na različitim nivoima i tako se uključe u privredni i društveni život" (Potkonjak i Šimleša, 1989, str. 148).

Dopisno-konsultativna nastavna je pismena komunikacija između odraslih učenika i obrazovne ustanove. To je dvofazni obrazovni proces, u kome, u prvoj fazi učestvuju stručnjaci - specijalisti, koji pripremaju nastavne materijale oblikovane u lekcije, pomoćne i druge materijale, odnosno relevantne izvore i literaturu. U drugoj fazi obrazovnog procesa, dopisnici (korisnici) se upoznaju sa postignutim rezultatima, ispravljaju se eventualne greške i iznose uputstva i predlozi za budući rad (Wedemeyer, 1989). Iz toga proizilazi da u procesu dopisno-konsultativne nastave učestvuju timovi nastavnika i specijalista u pripremanju nastavnih jedinica i u praćenju i vrednovanju rezultata rada učenika. Bez obzira na to, osnovni izvor znanja u ovom obliku nastave su udžbenici i priručnici. Nastavnik, kao "izvor znanja" (Darinskij, 1978), pojavljuje se na grupnim konsultacijama kada objašnjava složenije teme, rešava određene zadatke i daje potrebna objašnjenja. Na grupnim konsultacijama nastavnik ne izlaže samo nastavne sadržaje, jer je potrebno da se učenici pripreme za samostalan rad sa različitim nastavnim materijalom, priručnicima, dopunskom literaturom. Dopisna nastava se razlikuje od redovne nastave i po tome što je u većem stepenu izgrađena na samostalnom radu učenika, koji se u ovom obliku obrazovanja odraslih, još više podstiče i afirmiše.

Neki andragozi (Garrison, 1989) smatraju da je poseban kvalitet dopisno-konsultativne nastave to što ona predstavlja "prvi formalizovani sistem nezavisnog učenja". Međutim, naglašava se da nije reč samo o tome da dopisno-konsultativna nastava otvara šire mogućnosti odraslima za učešće u obrazovanju i učenju, već da ovaj oblik nastave "obezbeđuje obrazovnu nezavisnost učenika" (Isto, p. 223). S obzirom na to, veoma je važno da odrasli učenici budu upoznati sa metodama i tehnikama samostalnog učenja, kako bi se na toj osnovi, i uz korišćenje ne samo poštanske mreže i pisama, već i različitih medija, u ovom obliku obrazovanja sprečilo opadanje broja



učenika koje je poslednjih godina zabeleženo u svetu. Novi mediji su, danas, suštinski izmenili koncepciju dopisno-konsultativne nastave kojoj se više ne može zameriti na odsustvu neposrednog kontakta između nastavnika i odraslih učenika, što je bilo karakteristično za tradicionalno dopisno obrazovanje.

Ali, to je za mnoge andragoge (videti: Knox, 1993; de Wolf, 1996. i dr) razlog više da dopisno-konsultativnu nastavu, kao sistem sa obeležjima daljinskog poučavanja, svrstaju u multimedijску nastavu. Još tačnije, de Wolf napominje da je dopisno-konsultativna nastava najraniji oblik multimedijске nastave (nastave na daljinu), da bi se u uslovima primene novih informacionih tehnologija i u ovoj nastavi s njom potpuno stopile. Za razliku od de Wolfa, iz Polatove (Polat, 1998) analize suštine multimedijске nastave "koja nije samoobrazovanje", posredno se može zaključiti da ovaj autor uvažava postojanje dopisno-konsultativne nastave, koja kao što je poznato, u Rusiji, ali i u mnogim drugim delovima sveta, ima dugu tradiciju i izvesnu perspektivu, utoliko pre što korišćenje novih tehnologija podrazumeva ekonomski bogato društvo.

### 11.2.3. Multimedijška nastava

Izvorište, a ujedno i podsticaj pojavi multimedijске nastave i njenom pre-rastanju u "autentičan pokret" (de Wolf, 1996) dao je ubrzani razvoj nauke i tehnike, i posebno, novih informacionih i komunikacionih tehnologija u drugoj polovini 20. veka. Njenom oživotvorenju i afirmaciji doprinela su nastojanja da se ostvari koncepcija o doživotnom obrazovanju (Polat, 1998), što nije i ne može biti isključivo povezano sa delatnošću tradicionalnog sistema obrazovanja. Uzimajući to u obzir, u svetu su nastali različiti modeli multimedijškog obrazovanja, od kojih je britanski otvoreni univerzitet (*U.K. Open University*) jedan od najstarijih i najpoznatijih (de Wolf, 1996). Osnovan je 1969. godine "kao posebna obrazovna institucija" (Knox, 1993), sa snažnim osloncem na televiziju, u nameri da odraslima omogućiti nastavak školovanja i obrazovanja. Omogućavajući odraslima pohađanje različitih obrazovnih programa u okviru raznovrsnih organizacionih oblika - predavanja pomoću radija i televizije, kratkih seminara i tečajeva, konsultacija, savetovanja i kontrole. Otvoreni univerzitet je postao značajna institucija u britanskom sistemu visokog obrazovanja. Kao ilustraciju za to, navodimo podatak da je krajem osamdesetih godina prošlog veka na njemu učilo 65.000 studenata godišnje, od kojih su mnogi stekli univerzitetsku diplomu.

U svetu su poznati i drugi modeli multimedijškog obrazovanja koji se uz sredstva masovnih komunikacija koriste i ostalim medijima, kao što su: univerzitetsko obrazovanje "na bazi" jednog univerziteta (Oksford i

Kembridž u Engleskoj, Novi univerzitet Južnog Velsa u Australiji i dr), multimedijška nastava, zasnovana na saradnji nekoliko univerziteta (iz Argentine, Brazilije, Bolivije, Čilea i Paragvaja i dr), multimedijški model nastave u specijalizovanim obrazovnim ustanovama koji pohađaju studenti iz različitih zemalja (Nacionalni tehnološki univerzitet - Kolorado, SAD), autonomni obrazovni sistemi (obrazovanje posredstvom TV programa, radio programa, CD-ROM diskova i dr), kao i neformalna, integrisana nastava na osnovu multimedijalnih programa, odnosno "samoobrazovni programi", za koje je dobar primer "britanski program pismenosti".

Svi ovi multimedijški modeli imaju trostruki cilj (prema: Polat, 1998):

- 1) da omoguće svim zainteresovanim da steknu kvalifikaciju polaganjem ispita na principima ekstenze,
- 2) da stvore mogućnost odraslima da steknu, popune, odnosno prošire svoja znanja u različitim oblastima i
- 3) da osiguraju studentima kvalitetno obrazovanje u okviru različitih "školskih i visokoškolskih programa".

Za njih je, takođe karakteristično, kao i za multimedijšku nastavu u celini, da koriste sredstva masovnih komunikacija kao izvor znanja i informacija: video medije - TV (satelitsku i kablovsku); video kasete i dr.; internet; kompjutere, koji se koriste na različite načine, uključujući simulaciju, instruktivnu pomoć i upravljanje, kao i "interaktivne" video diskove; zatim štampu, audio medije - audio kasete, kompakt diskove, radio i "obrazovne konferencije telefonom" i sl. To pokazuje, kao što je već saopšteno u andragoškoj literaturi (Knox, 1993), da u multimedijškoj nastavi mogu biti korišćeni različiti mediji, pojedinačno ili u njihovoj kombinaciji, kako bi se odrasli učenici upoznali "sa izvorima učenja, uključujući ljude i materijale" (Isto, p. 135).

U proteklom razdoblju, pored štampe, "kao najranije forme obrazovne tehnologije" najčešće su korišćeni televizija, audio-mediji i "kompjuterske simulacije" (Isto, p. 145-147). Televizija je, u poslednjim decenijama dvadesetog veka, otvorila neslućene mogućnosti za razvoj raznovrsnih oblika "netradicionalne nastave". To je dovelo do velikog porasta broja odraslih učenika u programima obrazovanja odraslih, naročito u ekonomski i tehnološki razvijenim delovima sveta. Pojava kablovske i satelitske televizije, kao i video-kasete preduzeća i institucija, još više su podstakle taj proces, bez obzira na to što je obrazovanje putem televizije "relativno skupo zadovoljstvo". S obzirom na ograničenost u upotrebi svakog pojedinačnog medija, audio-mediji su poslužili i služe kao dobra i korisna dopuna televiziji, utoliko pre što je njihovo korišćenje jeftinije, a uz to su i rasprostranjeniji i relativno lako se koriste. U isto vreme, "kompjuterske simulacije" i drugi oblici na "kompjuterima zasnovanog obrazovanja" omogućavaju da multi-

medijska nastava "postane interaktivnija", pa shodno tome, i sa većim obrazovnim i vaspitnim učinkom.

Internet je danas najpoznatija kompjuterska mreža koja omogućuje razmenu raznovrsnih podataka i "učenje bez granica". Na toj osnovi zasnivaju se novi multimedijalni modeli učenja, kao što je sve popularniji model On-line ili Virtuelnog univerziteta (videti u: Ovesni i Samurović, 1997) u kome se vlastiti postupci mogu simulirati i u situacijama koje nam se čine realnim.

Za multimedijско obrazovanje je posebno karakterističan izmenjeni položaj i uloga nastavnika u obrazovno-nastavnom procesu. Uzimajući to u obzir, savremeni andragozi naročito naglašavaju važnost tri aspekta novonastale situacije: potrebu da se razviju veštine u pripremi medijalnih materijala, kako za individualnu upotrebu, tako i za njihovo korišćenje od strane nastavnika i učenika u situacijama učenja u grupi; izostajanje neposredne personalne kontrole u nastavi i procesu učenja, kao i izostanak direktne povratne informacije od odraslog učenika, karakteristične za "situaciju u razredu"; i potrebu da se radi sa drugim stručnjacima (dizajnerima, producentima, izdavačima) u pripremi nastavnih materijala (Kaye, 1989, p. 266). Sve to znači da će nastavnik u multimedijскоj nastavi menjati svoje mesto i poziciju u zavisnosti od bogatstva nastavnih situacija karakterističnih za ovaj model nastave.

Suštinski se menja i položaj odraslog učenika u sistemu multimedijске nastave. Nije više reč samo o tome da oni mogu da uče kada i gde žele, već se radi i o tome da će u bliskoj budućnosti odrasli biti u mogućnosti da izaberu kako žele da uče, dobijajući savete i podršku koju zahtevaju ili koja im je potrebna, što je i u funkciji maksimalne "kontrole obrazovnog zadatka" (Garrison, 1989). Podrazumeva se njihova "nezavisnost u učenju" (Wolf, 1996), kao i širok raspon intelektualnih i drugih kvaliteta i sposobnosti, kao što su: sposobnost prilagođavanja na menjajuće životne uslove, informatička pismenost, komunikativnost neophodna prilikom kontakta sa različitim socijalnim grupama i dr. (Polat, 1998). Sve ovo pretpostavlja specifičnije i drugačije strukturiranje multimedijскоg sistema obrazovanja sa naglaskom na individualizaciji sadržaja, tempa, metoda i tehnika učenja, na šta se posebno ukazuje u relevantnoj andragoškoj literaturi.

S obzirom na sve veću rasprostranjenost multimedijскоg sistema nastave, savremeni autori (Ibidem) napominju da njegova efikasnost podrazumeva nekoliko pretpostavki:

- 1) dobru komunikaciju nastavnika i studenta, bez obzira na to što su oni prostorno razdvojeni,
- 2) korišćenje obrazovne tehnologije,
- 3) efektivnost u razradi programskih materijala i načinu njihove dostave i
- 4) postojanje i dobro funkcionisanje povratne informacije.

S tim u vezi, valja istaći da su uspešnost i kvalitet multimedijскоg obrazovanja u velikoj meri opredeljeni dobrom organizacijom i veštinom andragoškoг rukovođenja, odnosno dobrim odnosima i bogatstvom komunikacije između nastavnika i odraslih učenika, jer je sve to mnogo važnije od broja medija koji su upotrebljeni u obrazovno-nastavnom procesu.

\*

\* \* \*

U novijoj andragoško-didaktičkoj literaturi pominju se brojni sistemi ili nastavne strategije, koji opredeljuju strukturu rada u nastavi. Kao najpotpuniji kriterijum za njihovu klasifikaciju, odnosno izvođenje, uzima se stepen instruktivne pomoći koja se pruža odraslima uključenim u različite oblike i aktivnosti obrazovanja. S obzirom na to, u nastavnoj praksi, odnosno u nastavi za odrasle, najprisutnija su tri karakteristična nastavna sistema - direktna (redovna) nastava, dopisno-konsultativna nastava i multimedijška nastava, koji podrazumevaju sve komponente nastavnog procesa i odgovaraju savremenim potrebama obrazovanja i učenja odraslih.

## 12. SPECIFIČNOSTI NASTAVE ZA ODRASLE I POLOŽAJ NASTAVNIKA U OBRAZOVNO-NASTAVNOM PROCESU

**P**oložaj i uloga nastavnika u savremeno organizovanom obrazovno-nastavnom procesu, odnosno, u uslovima prihvatanja koncepcije o doživotnom obrazovanju, zaokuplja pojačanu pažnju teoretičara sa područja pedagogije (Gordon, 1998; Glasser, 1999; Kyriacou, 2001; Santrock, 2001. i dr), ali i andragoga (Brookfield, 1986; Jakunin, 1998. i dr). Podsticaj na to došao je “od onih koji školuju nastavnike, pa onih čiji je zadatak stručno usavršavanje već zaposlenih nastavnika, zatim od onih koji su zaduženi da prate standard i kvalitet nastave, onih koji ocenjuju nastavnike, kao i onih kojima je posao da istražuju od čega se sastoji uspešno poučavanje” (Kyriacou, 2001, str. 15). U novije vreme brojne su i studije i rasprave u kojima se zahteva “menjanje naših škola” (Stoll i Fink, 2000) s naglaskom i na promenjenoj funkciji nastavnika (Ivić i sar., 1997., Dryden i Vos, 1999. i dr), kako bismo celi svet mogli “koristiti kao svoju učionicu”, što ovu značajnu profesionalnu kategoriju u celom svetu suočava sa novim situacijama i izazovima.

Andragoška literatura ovu novu realnost izražava i u terminološkom pogledu, pa stoga nastavnika za odrasle označava izrazima koji prevashodno naglašavaju njegovu ulogu u pomaganju odraslima da uče i da se obrazuju. U takvom razumevanju položaja i funkcija nastavnika najčešće se koriste izrazi: pomagač, konsultant, instruktor i mentor, odnosno, pokretač učenja, pomoćnik u obrazovanju, životni savetnik, animator, učesnik u obrazovnom procesu (Terhart, 2001), kao nazivi koji naglašavaju novu i izmenjenu poziciju nastavnika u obrazovno-nastavnom radu sa odraslima, pri čemu se više ima u vidu njegova obaveza da podstakne odrasle učenike da uče i obrazuju se, da im olakša proces učenja i obrazovanja i stavi na raspolaganje dovoljno izvora i informacija. Takav položaj nastavnika u obrazovno-nastavnom radu sa odraslima višestruko je uslovljen: vlastitim predznanjem (iskustvom) i godinama, njihovom psihološkom zrelošću i društvenim ulogama koje odrasli učenici imaju u svakodnevnom životu. Ali, pojedini autori, na primer Terhart, posebno ističu da potencijalni učesnici u obrazovnim aktivnostima mogu, u skladu sa svojim individualnim polazištima, motivima i potrebama, odabrati odgovarajuće programe iz obrazovne ponude - ako su uopšte zainteresovani za ponudu obrazovanja odraslih. Iz toga proizilazi da se ova “specifičnost” poučavanja i učenja u obrazovanju odraslih “načelno razlikuje od situacije u školi: tamo je unapred zadano određeno

nastavno gradivo, a pohađanje nastave je za svu decu i mladež obavezno za vreme trajanja opšte školske obaveze” (Isto, str. 129), što se bitno odražava

na organizaciju obrazovanja odraslih i položaja nastavnika u obrazovno-nastavnom procesu. To, drugačije rečeno, znači da su neke specifičnosti u obrazovno-nastavnom radu sa odraslima u dobroj meri uslovljene neformalnim programima obrazovanja, “gde je rešavanje problema glavna stvar”, a osnovna funkcija nastavnika u nastavnom procesu je da podstakne i olakša usvajanje znanja, veština i vrednosti. Među njima, kao najvažnije, Hendrikson prepoznaje: važnost emocionalne atmosfere za učenje, ohrabrivanje učešća odraslih učenika u nastavnim aktivnostima, čestu evidenciju uspeha odraslih učenika, iskustvo odraslih učenika kao prvi izvor znanja i potrebu uzimanja u obzir faktora umora i motivacije učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu (Hendricson, prema: Brookfield, 1986).

Baveći se principima na kojima se zasniva “efikasna nastava za odrasle”, američki autor Gibs (Gibs, prema: Stephens, 1989), takođe, dotiče njene specifičnosti, naročito ukazujući na sledeće: studentima nedostaje potrebna veština učenja; studenti su različitih tipova, a neki imaju “ograničene pristupe” učenju; studenti biraju svoj pristup učenju, ali neki biraju i neuspešne pristupe; studenti se intelektualno razvijaju u toku učenja - jedni manje, drugi više; i neki aspekti plana (programa) kursa ograničavaju studente pri njihovom učenju.

Džensen (Jensen, prema: Brookfield, 1986) je identifikovao izvesne sociopsihološke uslove za efektivnu formalnu nastavu, koji su skoncentrisani na potrebu da se razvije grupna atmosfera, koja bi ohrabrila rešavanje problema i podstakla interakciju. Autor “dobru nastavu za odrasle” povezuje sa sposobnošću da se stvori “izvesna emocionalna klima, da se koriste iskustva učenika, da se obezbedi puna evaluativna informacija studentima i da se ohrabri participacija” u nastavnom procesu.

Na slične odlike nastave za odrasle ukazuju i drugi savremeni teoretičari obrazovanja odraslih. U svim tim analizama nastave za odrasle, naglasak je na komunikaciji u nastavnoj situaciji i potrebi ohrabrivanja saradnje i participacije odraslih učenika u nastavnom procesu. U tome je velika uloga nastavnika, koga Brukfeld vidi u trostrukoj funkciji: nastavnik je umetnik, čije su glavne odlike - kreativnost, inovacija, improvizacija i senzibilnost; nastavnik je “fasilitator” (pomagač), koji je više izvor učenja, a manje didaktički instruktor, otvoren za polaznikovo iskustvo i njegove sugestije; nastavnik kao kritički analitičar, koji prevashodno pomaže polaznicima da postignu samoaktualizaciju i iznađu “alternative njihovim sadašnjim putevima mišljenja i življenja” (Brookfield, 1986, p. 134-135).

Brukfeld, kao i mnogi savremeni andragozi, posebnu pažnju posvećuje nastavnikovoj ulozi u procesu olakšavanja učenja. On ističe da nastavnik

u savremeno koncipiranom procesu učenja i obrazovanja odraslih treba da se ponaša više kao izvor učenja, a manje kao didaktički instruktor, koji ima sve odgovore na raspolaganju. Pozivajući se na Brila, Brukfeld napominje da je nastavnik, koga identifikuje sa fasilitatorom, “biće u odnosima pomaganja”, koji u percepciji velikog broja andragoga (Rodžersa, Ajzenberga, Dilana i drugih) pružaju uzbudljive mogućnosti za “razvitak kreativnih, adaptivnih i autonomnih ličnosti”, dok “centralni elementi takvog odnosa treba da budu: poverenje, zrelost i svrsishodnost” (Isto, p. 63).

Drugi savremeni autori (Kyriacou, 2001; Savićević, 2002) ističu da su predstavnici humanističke psihologije, prevashodno Maslov i Rodžers, izvršili snažan uticaj na sve segmente obrazovanja, uključujući i obrazovanje odraslih. Reč je o tome da humanistička psihologija naglašava važnost učenja koje “... je usmereno na učenika. Nastavnikova uloga nije direktivna. On ‘pomaže’ učenicima i obezbeđuje slobodu za napredovanje” (Savićević, 2002, str. 74), iz čega proizilazi da je osnovna funkcija nastavnika u nastavi - funkcija pomagača.

Slične poruke nalazimo i u radovima poznatog kanadskog andragoga Tofa (Tough, 1989). Tof smatra da se u procesu učenja i obrazovanja odraslih sve više smanjuje “kontrola instruktora”-nastavnika, da se polako napušta uvreženo stanovište “da on uvek zna šta učiti i kako učiti” uz istovremeno uvažavanje većeg izbora, kontrole i inicijative odraslih u aktivnostima učenja. S obzirom na to, Tof zahteva da nastavnici u obrazovanju odraslih pokažu dovoljno poštovanja za učenikove “samoplanirane kompetencije”, odnosno, za ravnopravnost u dijalogu, kako bi se na tim osnovama stvorila istinska mogućnost da odrasli uče iz njihovih “pomažućih aktivnosti”.

“Pomažuća uloga” nastavnika u učenju i obrazovanju odraslih u fokusu je interesovanja savremenih autora i predstavlja centralnu vrednost u većini analiza i rasprava o ovoj problematici. Taj fenomen se sagledava iz različitih aspekata, tako da se njen sadržaj stalno proširuje. Stoga, Bukovalas (Boucoulalas and Krupp, 1989) naglašava, da ako neko funkcioniše kao pomagač u učenju i obrazovanju odraslih, ukoliko neko više razume razvojni proces biće u mogućnosti da se bolje odnosi prema “spektru odraslih učenika”. U takvom razvoju bitno je da “nastavnik prepozna one učenike koji imaju šire horizonte i razvojnu perspektivu, kako njihov rast i razvoj ne bi bili ograničeni nečijim sopstvenim nivoom” (Isto, p. 194). Na taj način, otvara se mogućnost za različite puteve saznavanja koje nastavnik u obrazovno-nastavnom radu sa odraslima usmerava. U tom procesu izuzetno je važno da nastavnik upozna odrasle učenike sa alternativnim putevima interpretacije njihovog iskustva. Tako nastavnik može pomoći odraslima da postanu kritički mislioci angažovani u stalnom procesu pronalaženja i ponov-

nog otkrivanja sopstvenih ličnih, profesionalnih i političkih svetova. Ovo utoliko pre, što se obrazovno-nastavna aktivnost sa odraslima najčešće obavlja u formi dijaloga između nastavnika-pomagača i učenika, koji utemeljuje razgovor na "divergentnim iskustvima, očekivanjima, perspektivama i vrednostima" (Brookfield, 1989, p. 205).

Savremeni andragozi (Brookfield, 1986), isto tako, potenciraju značaj osetljivosti nastavnika za "učenikov pojam o sebi" i dodaju da bi "učenikova prethodna iskustva trebala biti prepoznata kao nastavni materijal". Brookfield ukazuje na potrebu da nastavnici nađu više vremena za refleksije odraslih učenika, da budu otvoreni za njihove sugestije i da stvore atmosferu fleksibilnosti i poštovanja ličnosti odraslog učenika u procesu učenja. Od njih se, takođe, zahteva da specifikuju ciljeve učenja i obezbede "regularno" poboljšanje uspeha, jer će to doprineti ublažavanju straha odraslih učenika od neuspeha. Važno je, takođe, da nastavnici budu svesni različitih stilova učenja i da, shodno tome, poseduju "opseg" odgovarajućih nastavnih stilova. Svi ovi zahtevi i napomene dobra su garancija da će nastavnici odgovoriti na potrebe odraslog učenika, da će koristiti iskustvo odraslog učenika i da će poštovati njegovo dostojanstvo, razvijajući na toj osnovi saradničke i interaktivne šeme učenja i obrazovanja, koje u obrazovanju odraslih dobijaju značenje nužnosti.

Neki autori (Ivić i sar., 1997; Jakunin, 1998; Dryden i Vos, 1999) ukazuju na nekoliko ključnih nastavnikovih funkcija, od kojih su najvažnije: funkcija predaje (prenošenja) informacija i znanja, funkcija vođenja i funkcija nastavnika kao organizatora nastave, koje su veoma složene i podrazumevaju različite postupke i aktivnosti, što se može i grafički prikazati.

<b>FUNKCIJE NASTAVNIKA</b>		
<p><b>Funkcija prenošenja znanja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prenošenje informacija,</li> <li>▪ interpretacija i klasifikacija,</li> <li>▪ transformacija,</li> <li>▪ izvođenje implikacija i zaključaka,</li> <li>▪ ponavljanje, sumiranje i isticanje onog što je najvažnije.</li> </ul>	<p><b>Funkcija vođenja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ priprema i uvođenje u situacije učenja,</li> <li>▪ primena odabrane nastavne tehnike kao i didaktičke i druge aparature,</li> <li>▪ povezivanje sadržaja koji se usvajaju sa znanjima iz drugih predmeta i ukazivanje na mogućnost primene znanja koja se stiče na času u praktičnim situacijama.</li> </ul>	<p><b>Funkcija organizatora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fokusiranje problema,</li> <li>▪ planiranje nastavnih sadržaja,</li> <li>▪ izbor organizacionih oblika i metoda rada,</li> <li>▪ planiranje vremena i prostora.</li> </ul>

Bez obzira na to što su prethodne funkcije nastavnika tesno povezane, ruski autor Jakunin (Jakunin, 1998) naročit značaj pridaje funkciji nastavnika kao organizatora, jer je "organizatorska delatnost mnogofunkcionalna i predstavlja važan faktor upravljanja nastavno-saznajnom delatnošću studenata" (Isto, str. 592-593). Ova funkcija, po njegovom mišljenju, podrazumeva savete, molbe, žalbe, želje, ukazivanja, napomene i zahteve u cilju postizanja odgovarajućih rezultata u nastavi, odnosno, sticanja odgovarajućih znanja, veština i navika. Problem je međutim, u tome, naglašava Jakunin, što veliki broj nastavnika ne vlada osnovnim organizacionim veštinama, što se svakako nepovoljno odražava na efikasnost obrazovno-nastavnog procesa.

Na važnost funkcije organizacije ukazuju i drugi autori (Dryden i Vos, 1999) ističući na temelju vlastitih istraživanja i prakse u školama, fakultetima i u poslovanju širom sveta kako se svi dobri "... obrazovni programi temelje na šest glavnih načela. Vi ćete, kao osoba koja će učiti u svim dobima i celoga života, brže i lakše učiti ukoliko je vaš nastavnik sjajno organizovao svih tih šest načela, te ako je on učesnik - ne predavač - koji postupka kao moderator učenja uspešno orkestrirajući te činioce" (Isto, str. 299). U ove činioce autori ubrajaju:

1. Odgovarajuće "stanje" za učenje (usklađivanje sa okolinom, pozitivno raspoloženje nastavnika i učenika, utvrđivanje ciljeva učenja, analiza grešaka kao povratnih informacija i dr);
2. Odgovarajuću prezentaciju, koja uključuje sva čula;
3. Kreativno kritičko mišljenje odraslih učenika;
4. Aktiviranje učesnika u obrazovno-nastavnom procesu putem igara, skečeva, kao i različitih mogućnosti za vežbanje;
5. Primenu znanja u stvarnom životu i njihovo povezivanje sa drugim znanjima; i
6. Redovno ponavljanje gradiva i evaluaciju uspeha i napredovanja učenika.

Autori zapažaju da je "svako od pomenutih načela najprikladnije za odrasle, jednako kao što je prikladno u ranom detinjstvu, kada se učenje odvija brzo i lako kroz istraživanje i zabavu" (Isto, str. 301).

Neosporno je da uloge nastavnika u društvu koje uči postaju sve brojnije i odgovornije. Nije reč samo o tome da su nastavnici veoma "važni u razvitku odnosa - pozitivnog ili negativnog - prema učenju", nego je njihov bitan zadatak da pobude radoznalost, ojačaju samostalnost, podstaknu intelektualnost i stvore uslove za uspeh dece i odraslih "u formalnom i trajnom obrazovanju" (Delors, 1998, str. 159). To podrazumeva da nastavnici pospeše i omoguće svakoj osobi da iskoristi mogućnosti za doživotno učenje, ali i da sami postanu doživotni učenici. Jer, bez obzira na to što "... krajnji rezultati obrazovnog procesa moraju biti učenički napredak, razvoj i

uspešnost, najvažniji doprinos učenju učenika je učenje nastavnika. Kad nastavnici osećaju profesionalno ispunjenje, zadovoljni su na poslu, poseduju znanja i sposobnosti i osećaju da su delotvorni u nastavi, postoji veća verovatnoća da će motivisati učenike za učenje” (Stol i Fink, 2000, str. 203-204) i postati sigurniji partneri i učenicima i njihovim roditeljima, kao i celokupnom okruženju.

\*  
\*   \*  
\*

U suočavanju sa budućnošću i novim izazovima obrazovanja u 21. veku, suštinski se menja položaj nastavnika u obrazovno-nastavnom procesu. S obzirom na to da će u društvu koje uči obrazovanje biti trajni vodič kroz život, neophodno je podstaći i afirmisati stvaralačku nastavu i nastavnike, koji će biti izvori znanja i informacija (a manje didaktički instruktori), uspešni organizatori obrazovno-nastavnog rada, vodiči kroz učenje i osobe koje će na kreativan način razvijati različite programe obrazovanja. Razvijajući ravnotežu između nezavisnosti i grupne interakcije, i podstičući inicijativnost i samostalnost odraslih, kao i učenje otkrivanjem, nastavnici će pomoći odraslim učenicima da postanu imaginativne, stvaralačke, fleksibilne, adaptivne i samosvojne ličnosti, koje su u mogućnosti da ispolje svoj celokupni duhovni potencijal.

## 13. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

### 13.1. Sistemski pristup u planiranju i programiranju obrazovanja odraslih

Planiranje i programiranje nalaze se u osnovi obrazovanja i nastave. Obrazovanje i nije ništa drugo do planirano učenje, a nastava - unapred potpuno strukturirana situacija učenja i poučavanja. Učenje kroz obrazovanje i nastavu uvek je planirano s obzirom na sadržaj, organizaciju i primenjena sredstva, namenjeno je specifičnim ciljnim grupama i ima potpuno planirane, merljive i proverljive ishode. Osnovni smisao planiranja i programiranja jeste da se prethodno identifikovanim obrazovnim potrebama da optimalan didaktičko-metodički oblik i struktura.

Planiranje i programiranje u obrazovanju odraslih najčešće podrazumeva primenu sistemskog pristupa, čija minimalna struktura podrazumeva definisanje: 1) ciljeva i zadataka, 2) sadržaja, 3) organizacije i metoda i 4) načina evaluacije.

#### Opšti model obrazovanja i nastave

