

BIBLIOTEKA *ANDRAGOŠKE STUDIJE*

1

Urednik dr RANKO BULATOVIĆ

BEOGRAD 1991.

INSTITUT ZA PEDAGOGIJU I ANDRAGOIJU
FILOZOFSKOG FAKULTETA

DUŠAN M. SAVIĆEVIĆ

SAVREMENA SHVATANJA
ANDRAGOGIJE

BIBLIOTEKA
INSTITUTA ZA PEDAGOGIJU I ANDRAGOIJU
FILOZOFSKOG FAKULTETA
UNIVERZITETA U BEOGRADU
Има. бр. 33552
Сигн.

prosveta
KOPRODUKCIJA

1. KORENI JAVLJANJA PEDAGOGIJE

Obično se u pedagoškim raspravama može naići na tezu da su veliki mislioci antičke Grčke zaslužni za pojavu i razvoj pedagogije. U filozofskim sistemima antičkih mislilaca nailazimo na razmatranja o prirodi i suštini vaspitanja, o mogućnosti vaspitanja i njegovim uticajima na intelektualni, moralni i estetski razvoj ličnosti. Sva su ta razmatranja sastavni deo filozofskih sistema, a filozofija *sveobuhvatna misao* o prirodi i čoveku. Filozofske sisteme pojedinih mislilaca antičke civilizacije ne možemo označiti kao pedagogiju u smislu naučne discipline, iako antičkim misliocima dugujemo poreklo reči za označavanje ovog naučnog područja. Ni kasniji filozofski sistemi, bilo da su to sistemi epohe kao što je bila renesansa, ili sistemi istaknutih mislilaca koji su obrađivali vaspitanje u literarnoj formi ili u obliku filozofskih razmišljanja, nisu porodili pedagogiju kao nauku. Do tog čina istorijski razvoj doveo je tek u XVII i XVIII veku, kada se javljaju prvo prirodne, a zatim i društvene nauke. Zbog namene ove studije nećemo se upuštati u opisivanje razvoja pojedinih nauka. Nije nam poznato kada se prvi put pojavila reč „pedagogija”. Za takvo saznanje potrebna su dalja istorijska traganja. Francuski autori Debes i Mialare (M. Debesse, G. Mialaret, 1969) saopštavaju da se u *francuskom jeziku* reč „pedagogija” pominje još 1485. godine. Nikako ne treba prevideti doprinos Komenskog (Я. А. Коменский), kako njegovom Velikom didaktikom, tako i Panpedijom konstituisanju pedagogije, pa i pojavi andragogije, o čemu ćemo raspravljati u narednim delovima ove studije. Komenski je u XVII veku pisao: „Panpedija je univerzalno vaspitanje čitavog ljudskog roda. Kod Grka *pedija* znači vaspitanje i obrazovanje pomoću kojih ljudi postaju kulturni, a *pan* označava sveopštost. Radi se o tome da se svi obrazuju, svemu i svestrano.” (Я. А. Коменский, 1982, str. 383). Velika didaktika doprinela je zasnivanju pedagogije, dok Panpedija nije imala takav uticaj na zasnivanje andragogije, jer je rukopis pronaden tek 1934. godine.

Ima i jugoslovenskih i drugih autora koji zastupaju tezu da se pedagogija u naučnom smislu konstituisala u XIX veku i da zasluga za to pripada J. Herbartu. Takva teza može biti osporavana, jer još pre Herbarta pedagogija je postala predmet proučavanja na nemačkim univerzitetima. Nemačka škola pedagoškog mišljenja ima svoje poreklo, svoje korene u *nemačkoj klasičnoj filozofiji* i to se može pratiti od druge polovine XVIII veka i tokom XIX veka. Ona se može označiti kao filozofska orijentacija u pedagogiji. E. Kant (1724–1804) je držao predavanja iz pedagogije 1776–1777. i 1786–1787. godine u toku četiri semestra na Filozofskom fakultetu u Kenigsbergu. Postojalo je staro pravilo na univerzitetu po kome se od profesora fakulteta tražilo da studentima drži predavanja iz pedagogije i to po dva časa nedeljno (uporedi E. F. Buchner, 1904). Kant je taj zahtev ispunio četiri puta. Kada je Herbart nasledio od Kanta katedru za filozofiju, ova tradicija rotacije držanja predavanja iz pedagogije je prekinuta i Herbart je počeo sam da drži predavanja iz pedagogije. Ovi podaci govore da Herbart nije uveo pedagogiju u univerzitetske studije, već da se to desilo znatno ranije. No, vratimo se doprinosu Kanta konstituisanju pedagogije kao nauke i nastavnog predmeta univerzitetskih studija. On je pokazivao stalno interesovanje za obrazovanje i povezanost njegove prakse sa filozofskim doktrina- ma na kojima je radio. Svoja gledanja na pedagogiju izložio je u svojim predavanjima *Über Pedagogik* koja su objavili njegovi studenti. Kant je naročito koristio termin *pedagogija* ili *nauka o vaspitanju*, a ta nauka je ili fizička ili praktična. „Fizičko vaspitanje obuhvata ono održavanje koje je čoveku zajedničko sa životinjama. Praktično ili moralno vaspitanje je ono pomoću koga čovek treba da se formira da on može živeti kao slobodno i aktivno biće. (Sve što se odnosi na slobodu naziva se 'praktičnim'.) To je vaspitanje usmereno na ličnost, vaspitanje slobodnog bića koje može održavati sebe i postati član društva, ali koje, takode, može imati unutrašnje vrednosti posebno za sebe.” (prema E. F. Buchner, str. 134–135). Prema Kantu praktično vaspitanje ima sledeće elemente:

- a) skolastičko-mehaničku kulturu;
- b) pragmatičku kulturu;
- c) moralnu kulturu (Op. cit., str. 135).

Iz ovakvog shvatanja proizašla je Kantova koncepcija o pedagogiji kao *teorijskoj i praktičnoj* nauci, koncepcija koja će se, uz izvesne modifikacije, održati do našeg vremena. Ovaj veliki mislilac u svojim učenjima o vaspitanju postavio je teze koje nisu izdržale istorijsku probu. Na ovom mestu pomenućemo samo dve takve teze. Prva se odnosi na mogućnost vaspitanja posle perioda mladosti, a druga na potrebu obrazovanja žena. Kant nije dopuštao mogućnost vaspitanja odraslih. Kant postavlja pitanje: „Koliko dugo treba vaspitanje da se nastavlja? Sve do onog vremena kada priroda sama uredi da ljudsko biće samo vodi sebe – dok se ne razvije seksualni

instinkt – dok mladić sam mogne da postane otac i da vaspitava – do, otprilike, šesnaest godina. Posle ovog perioda pomoćna sredstva kulture mogu biti korišćena i postojano disciplina može biti upražnjavana, ali, pravo govoreći, ne može biti daljeg vaspitanja.” (E. F. Buchner, str. 130). Kakva razlika u odnosu na shvatanja J. A. Komenskog koji je u XVII veku jednake granice odredio čoveku „i za život i za učenje”. Ovakva shvatanja Kanta uticala su na njegove sledbenike, a posebno na Herbarta, i imala su ključnu ulogu u određivanju predmeta pedagogije kao nauke o vaspitanju mladih koja se održala, manje ili više, sve do današnjih dana.

Negativan stav prema obrazovanju žena Kant je izrazio na sledeći način: „Sve dok bolje ne proučimo žensku prirodu, biće bolje da ostavimo vaspitanje ćerki njihovim majkama i da se odstranimo od njega.” I dalje: „Žena traži mnogo manje vaspitanja i obrazovanja nego muškarac... Ona mora da poznaje čoveka više nego knjige. Čast je njena najveća vrlina, a domaćinstvo njena nagrada.” (Op. cit., str. 226). Tako je mogao da misli i jedan veliki filozof kao što je bio Kant. On je imao znatan uticaj na određivanje predmeta pedagogije, ne samo u XIX, već i u XX veku. Korene psihološke teorije plastičnosti, po kojoj je vaspitanje i obrazovanje moguće samo do granica anatomske-fiziološke sazrevanja, da je zrelost u odnosu na obrazovanje i učenje „okamenjeno stanje”, mogu se naći u Kantovim filozofskim shvatanjima. No, takode, treba reći da je Kant govorio o pedagogiji kao nauci ili prosto o nauci o vaspitanju jasno određujući njen predmet i granice. Njegovo shvatanje pedagogije kao teorijske i praktične nauke, ili u nekoj varijanti kao nauke i umetnosti (veštine) ili teorijske i normativne nauke, zadržalo se do današnjih dana. Brojni autori će kasnije nastaviti da pedagogiju *izvode iz filozofije*, a krajem XIX i početkom XX veka osnova pedagogije traži se u sociologiji. Debata o mogućnosti zasnivanja pedagogije kao nauke nastavljena je u Nemačkoj XIX veka, javljaju se novi termini i nova područja istraživanja. Još je Herbart početkom XIX veka ukazivao da je pedagogija *učenje o veštini vaspitanja*, ali kao takva ne zadovoljava stroge naučne kriterijume, pa bi, po njegovom shvatanju trebalo da postoji i jedna naučna teorija vaspitanja koju je označio kao „drugu polovinu pedagogije” ili nešto kasnije kao „psihološku pedagogiju”, koja bi trebalo teorijski da objasni mogućnost vaspitanja. No, on je uvideo da je to, za tadašnje prilike, „jedna neostvarljiva želja”, iz prostog razloga što ne postoji jedna takva psihologija na koju bi pedagogija „morala da se temelji” (potpunije u V. Brecinka, 1984). Herbart je sledio svog idejnog prethodnika Kanta i oštro se suprotstavljao pokušajima zasnivanja andragogije, jer bi to po njegovom mišljenju značilo proširivanje starateljstva i na odrasle. To bi „dovelo, mislio je Herbart, do „opšteg stanja maloletstva” (F. Herbart, 1864). Za Herbarta se, znači, pedagogija završavala sa završavanjem vaspitanja i obrazovanja mladih.

Rasprava o prirodi pedagogije i dalje je nastavljena. U tim raspravama kristalisale su se dve škole mišljenja. Jedna je nastojala da pedagogija u čitavoj zamisli ostane filozofska, a druga škola mišljenja smatrala je da pedagogiju treba zasnovati kao empirijsku nauku. Zato 1869. dolazi u Nemačkoj do osnivanja „Društva za naučnu pedagogiju”. Razume se da se javila i treća škola mišljenja po kojoj „jedna samostalna nauka o vaspitanju nije ni nužna ni moguća” (vidi V. Brecinka, 1983). Te rasprave, koje su se vodile još od vremena Kanta, naterale su Herbarta da izjavi da pedagogija postaje „lopta za igru među sektama” (prema V. Brecinka, str. 246). Sredinom prošlog veka i psihologija je smatrana za filozofsku disciplinu.

Razvoj obaveznog osnovnog obrazovanja u XIX veku zahtevao je pripremanje nastavnika i potrebu davanja uputstava kako da se postupa u praktičnom nastavnom radu. Vaspitanje se označavalo kao umeće, veština (Kunst). „Pouke o vaspitanju su uputstva o veštini vaspitanja ili učenje o veštini (Kunstlehre) vaspitanja.” (V. Brecinka, 1984, str. 386). Takva orijentacija navela je Vilmana da još pre sto godina izjavi da je pedagogija „bogata u savetima”, a „siromašna u posmatranjima i činjenicama”. (*Isti izvor*, str. 389). Ova konstatacija manje ili više važi i za današnju pedagogiju.

Jedan od žestokih protivnika pedagogije kao nauke u Nemačkoj krajem XIX veka bio je Diltaj (Dilthey). On je pre više od sto godina (1888) u svojoj besedi u Akademiji nauka u Berlinu dotakao i mogućnost zasnivanja pedagogije kao nauke. Tema njegové rasprave nosila je naslov: „Mogućnosti univerzalno validne pedagoške nauke”. On je počeo analizom da se svi istaknuti pedagoški sistemi, kao što su, na primer, sistemi Herbarta, Šlajnmahera (Schleiermacher), Spensera (Spencer), Blima, Vajca (Waitza), saglasni u tome da oni nastoje „da definišu cilj vaspitanja, vrednosti različitih grana proučavanja i metode nastave na univerzalno validan način i prema tome za sva vremena i sve ljude”. (Prema I. Royce, 1891, str. 16–17). Ovakav pristup Diltaj je označio kao „staromodno teoretisanje”. Pedagogija, smatrao je on, začeta u XVII veku, razvila se dalje u XVIII veku sa „naturalističkim” teorijama, preuzela prirodno univerzalni cilj i metod kako je dat u svim ljudskim okolnostima za vaspitača i tako postala „drug prirodne teologije, filozofije prava i apstraktne političke ekonomije”. (Op. cit., str. 17). Ustajući protiv apstraktne pedagogije, Diltaj se zalaže za psihološko proučavanje tipičnih oblika ljudske evolucije koja bi se kasnije primenjivala na posebne uslove pojedine nacije, porodice i deteta. To primenjivanje nije predmet nauke, već *veštine*. Otuda proizilazi da je „istinska pedagogija umetnost”. (*Ibid*, str. 20). To je bio period vremena kada se naglo razvija i psihologija i sociologija. Pedagoški teoretičari dolaze sada ne samo iz područja filozofije, već i iz područja psihologije i sociologije. Tada nije bilo ni preciznijih klasifikacija nauka. Čak je i sociologija na početku ovog veka uključivana u biološke nauke, a Kontova (Comte) klasifikacija nauka bila je

data prema stepenu složenosti. Prema toj skali pedagogija se nalazila u samom vrhu najsloženijih nauka. Ona je, po univerzalnosti pristupa, uporedivana sa mehanikom. Primena nekog mehaničkog principa mora uvek odgovarati posebnim uslovima. Tako je i sa pedagogijom, kako je smatrao Diltaj, jer uslovi pod kojima deluje nisu nikada isti (potpunije u M. V. Orshea, 1903).

Ideja o pedagogiji kao nauci imala je osobiti razvoj u francuskom kulturnom miljeu. Uspostavljanjem Katedre za pedagogiju na Sorboni kojom je rukovodio Bison (F. Buisson) stvoreni su uslovi za njeno dalje proučavanje. Već tada se govori o *nauci o vaspitanju*, koja ima nešto drugačiju konotaciju u upoređenju sa pedagogijom. Osobenu školu mišljenja u odnosu na pedagogiju toga vremena predstavlja Dirkem (Emile Durkheim), slavni francuski sociolog, koji je nasledio Bisonsa na katedri za nauku o vaspitanju. Proučavanju vaspitanja Dirkem kao sociolog pristupa sa društvenog stanovišta. Po njemu je vaspitanje „socijalizacija mlade generacije koje još nisu sazrele za društveni život”. (E. Dirkem, 1981, str. 8). Kod Dirkema, po prvi put, susrećemo deobu, dihotomiju između nauke o vaspitanju i pedagogije. To će biti kasnije polazna osnova za mnoge francuske autore da pedagogiju, pa kasnije i andragogiju, oslanjaju na psihologiju i sociologiju. Za Dirkema pojam nauke o vaspitanju je savršeno jasan. „Njena jedina uloga sastoji se u tome da spozna, da shvati ono što jeste. Nju ne treba mešati sa stvarnom aktivnošću ni, čak, sa pedagogijom, koja teži da usmerava ovu aktivnost. Vaspitanje je njen predmet, a pod tim podrazumevamo da ona ne teži istim ciljevima kao i vaspitanje, da ona vaspitanje pretpostavlja, pošto ga posmatra.” (E. Dirkem, 1981, str. 12).

Po Dirkemu, nauka o vaspitanju (la science de l'éducation) pripada psihološkom poretku stvari, jer jedino oslonjena na biologiju može objasniti zašto dete ima potrebu za vaspitanjem. No, to je samo jedan pristup da se razume vaspitanje. Drugi pristup je sociološki. I Dirkem nauku o vaspitanju proglašava sociološkom disciplinom. On je ukazao, i to s pravom, da se termin pedagogija i termin vaspitanje često mešaju. Dirkem vaspitanje deluje samo mladoj generaciji. To je delovanje generacije odraslih na generaciju mladih. „Ono ima za cilj da kod deteta stvori i razvija određeni broj, izvestan broj fizičkih, intelektualnih i moralnih stanja koja od njega traže i političko društvo i posebno sredina za koju je posebno namenjeno.” (E. Dirkem, 1981, str. 41). Znači, vaspitanje je proces, delovanje, bilo da je to delovanje od strane roditelja ili od strane učitelja. Pedagogija je, mislio je Dirkem, sašvim nešto drugo. „Ona se ne sastoji iz dejstva, već iz teorija. Te teorije predstavljaju način da se pojmi vaspitanje, a ne način da se ono praktikuje. Ponekad se one razlikuju od postojeće prakse... Vaspitanje je, dakle, samo sadržaj (materijal) pedagogije. Pedagogija je na izvestan način razmišljanje o stvarima vaspitanja.” (Op. cit., str. 59). Dirkem je povukao

jasnu razliku između vaspitanja kao procesa i pedagogije kao teorije o tome procesu, dodajući da je vaspitanje kontinuirani, ili, kako bismo mi kazali danas, doživotni proces, a u razvoju pedagogije može da postoje prekidi, kako to pokazuje i istorijsko iskustvo. No, Dirkem uočava i problem naziva nauke koja proučava vaspitanje postavljajući pitanje: „Trebalo li za pedagogiju reći da je nauka, nauka o vaspitanju? Ili da li bi bilo bolje dati joj neko drugo ime?.” (*Isti izvori*, str. 60). On nije razrešio ovu dilemu koja je ostala do naših dana. Dirkem je zadržao oba naziva: *nauka o vaspitanju i pedagogija*, s tim što među njima pravi značajne razlike. Za njega nema dvoumljevnosti da vaspitanje bude predmet naučnog proučavanja i naučnih analiza. On je isticao da vaspitanje može biti predmet jedne discipline „koja poseduje karakteristike drugih naučnih disciplina – to je svakako lako dokazati”. (*Ibid.*). Da bi potkrepio svoje stanovište, Dirkem govori o izvesnim svojstvima koja treba da poseduje nauka. Jedno od tih svojstava jeste da počiva na proverenim činjenicama i na činjenicama koje se mogu posmatrati; da ima svoj predmet, da činjenice budu međusobno homogene. Nauka počinje od onog momenta, smatrao je Dirkem, „kada se znanju, bilo kakvo da je ono, teži zbog njega samog”. (Op. cit., str. 60). Ove uslove koje Dirkem postavlja nauci, pedagogija ne ispunjava. Njene teorije „predstavljaju spekulacije sasvim druge vrste. Njihov cilj nije da opišu i objasne ono što jeste, već da odrede šta treba da bude. One nisu usmerene ni prema sadašnjosti ni prema prošlosti, već prema budućnosti. One nemaju cilj da izraze datu stvarnost, već da propišu recepte ponašanja. One nam ne kažu: eto šta postoji, već evo šta treba činiti”. (*Isti izvor*, str. 65).

Nema sumnje, Dirkem je dobro naslikao *preskriptivni* karakter pedagogije. Njegovu koncepciju pedagogije prihvatili su brojni autori, posebno oni koji su imali filozofsku, sociološku ili psihološku profesionalnu orijentaciju. Dirkem uviđa teškoću da pedagogiju nazove veštinom (*l'art*). Zato je on smešta *između nauke i veštine* i određuje je kao neku vrstu „praktične teorije”. Pedagogija „ne proučava naučno vaspitne sisteme, već o njima razmišlja da bi aktivnosti vaspitača pružila ideje koje ga usmeravaju”. (*Isti izvor*, str. 57). Zaista je čudno od naučnika formata Dirkema koji je 15 godina na univerzitetu predavao pedagogiju, da na ovakav način daje maglovit stav o pedagogiji. Razloge vidimo u tome što je Dirkem smatrao da pedagogija svoje pojmove preuzima iz drugih nauka na koje se oslanja. U stvari, Dirkem ne čini ništa drugo od onoga što su činili njegovi prethodnici u XVIII i XIX veku: negira mogućnost zasnivanja pedagogije kao nauke. Spasenje nalazi u sociologiji i psihologiji, koje, takode, nisu dovoljno razvijene, ali ne treba čekati da se one razviju, već se treba latiti posla i stvoriti nauku o vaspitanju kao disciplinu sociologije koja će na osnovu utvrđenih činjenica o prošlosti i sadašnjosti vaspitanja izvoditi naučne zaključke, a pedagogiji postavlja zadatak „da vodi praksu, da je objašnjava i kada je

potrebno da joj pomaže”. (*Ibid.*, str. 70). U svojoj veoma suptilnoj analizi Dirkemovih shvatanja o vaspitanju M. Ivković je dobro primetio da njegova sociologija ima „osvajачke pretenzije prema ostalim društvenim naukama”. (M. Ivković, 1985, str. 141). Nema dvojbe, Dirkem se deklarira, i tu je on eksplicitan, kao sociolog, i vaspitanje pre svega analizira sa sociološkog stanovišta. Tačno je da je Dirkem svojom koncepcijom vaspitanja skrenuo pažnju nauke na relacije društva i vaspitanja, na potrebu traganja za činjenicama u prošlosti i sadašnjosti, na povezivanje onih doktrina i misaonih konstrukcija koje su nastale u prošlosti sa onim koje sada stvaramo, da bismo promišljenije određivali budućnost. „Budućnost se ne može prizivati iz ništavila: možemo je izgrađivati samo sadržajima koje nam je prošlost ostavila.” (*Isti izvor*, str. 72). To su pedagoški pisci često previdali. Dirkem pomera klatno sa psihološkog ka sociološkom zasnivanju nauke o vaspitanju, ali ni on ne prevazilazi shvatanja svojih prethodnika da se vaspitanje odnosi samo na mladu generaciju, „da se ljudsko biće izgrađuje samo progresivno u toku jednog sporog postojanja, koje počinje sa rođenjem, a završava se sa zrelošću”. (Op. cit., str. 77). Iako se u proučavanju vaspitanja poziva na prošlost, Dirkem nije uvažavao istaknute pojedince koji su drugačije mislili. Ovde, pre svega, imamo u vidu shvatanja Platona, Aristotela i Komenskog. Njegovo *razdvajanje* nauke o vaspitanju od pedagogije kao praktične teorije (*théorie pratique*) nema valjane osnove, a za pedagogiju je imala veoma negativne posledice u smislu njenog konstituisanja kao nauke. Njegova učenja imala su znatan uticaj na kasnije generacije francuskih autora koji su razmatrali problem određenja i konstituisanja pedagogije kao naučne discipline. Taj uticaj prelazio je granice Francuske i on se, sa razvojem sociologije, posebno osetio u SAD, naročito od početka ovog veka.

Nemačka škola pedagoškog mišljenja, naročito u drugoj polovini XIX veka, zračila je i uticala ne samo na druge zemlje Evrope (posebno na Rusiju), već se taj uticaj osetio i u Americi. Amerikanci su u XIX veku dolazili i proučavali evropsko, a posebno nemačko obrazovno iskustvo. Nemačko iskustvo najviše se osetilo u području visokoškolskog obrazovanja, pa to nije moglo da mimoide ni odnos prema pedagogiji kao nauci i nastavnom predmetu univerzitetskih studija. To se može pokazati na primeru stvaranja institucionalnih uslova za razvoj pedagogije kao i na primeru analize ideja pedagoških mislilaca Amerike pri kraju XIX i na početku XX veka. Pedagogija kao univerzitetska disciplina javlja se u Americi tridesetih godina prošlog veka (1832). Razvoj osnovnih škola i obaveznog osnovnog obrazovanja tražio je pripremanje stručnjaka za oblast obrazovanja. Djuj (J. Dewey) krajem XIX veka klasifikuje te stručnjake na sledeći način: rukovodioci obrazovnog sistema, profesori pedagogije, nadzornici, direktori škola u velikim gradovima. To su ličnosti koje već imaju obrazovanje na nivou

koledža (J. Dewey, 1896, str. 1). Zanimljivo je da Djui ne govori o nastavnicima koji neposredno izvode nastavu, već o jednoj skupini stručnjaka kojima je potrebno pedagoško obrazovanje radi uspešnijeg obavljanja svojih uloga u oblasti obrazovanja i vaspitanja. Djui ukazuje da su nemački univerziteti priznali potrebu više i elementarne pedagogije, ali i da ne postoji dovoljno sredstava da bi se posetila Nemačka i proučilo njeno iskustvo. Zato se on zalaže za otvaranje škola u okviru univerziteta koje bi se posvetile pedagoškim otkrićima i pedagoškom eksperimentisanju. Ove škole, po mišljenju Djuja, mogu proširiti svoje aktivnosti i na postdiplomski rad. Prirodno je, smatrao je on, da ove škole budu u sastavu univerziteta, ukazujući pri tom na iskustva Nemačke i Francuske u organizovanju pedagoških odeljenja kao univerzitetskih jedinica. Djui je ukazao da na američkim univerzitetima nedostaje potpuna organizacija pedagogije kao discipline. Tu organizaciju, po njegovom shvatanju, trebalo bi usmeriti na rasprave i istraživanja, povezano sa laboratorijama školske prakse, eksperimentima i demonstracijama. Ovi naponi odnosili bi se i na administrativnu i na skolastičku stranu obrazovanja. U to vreme Djui posmatra školu kao socijalnu i političku ustanovu sa svojim osobenim vezama sa drugim ustanovama u državi, ali škola ima i svoju unutrašnju organizaciju i administrativnu mašineriju. Pedagoška nauka, smatrao je Djui, proučava istoriju i teoriju obrazovnih sistema. Djui uvida skepticizam kod svojih kolega „u vezi sa podizanjem pedagogije na položaj sestrinskih nauka u univerzitetskim studijama, previdajući veliku sumu pozitivnih znanja i potrebu da se ova znanja sakupe i organizuju. To nije stvar grube spekulacije, niti davanje arbitrarnih empirijskih sredstava, već sakupljanje definitivnih oblasti istorijskih, socioloških i ekonomskih podataka i kombinovanje ovih podataka sa drugima uzetih iz fiziologije, higijene, medicine itd., i efikasnih radnih sinteza ovog velikog niza naučnih podataka”. (J. Dewey, 1896, str. 3). Po Djuju, i školska, a ne samo administrativna strana obrazovanja, zaslužuju primenu naučnog metoda. Pedagogija proučava ne samo istorijski razvoj škola kao socijalnih ustanova, već i istorijski razvoj ideja koje su povezane sa obrazovanjem. Istorija ideja o obrazovanju povezuje se sa istorijom filozofije i religije. To je organski deo razvoja ljudskog intelekta. Djui ističe da nema valjanih razloga za zapostavljanje proučavanja ovih ideja. Teorijska proučavanja, po njegovom shvatanju, obuhvataju uopštavanje ovog istorijskog materijala i različitih sistema pedagogije koji su nastali i razvili se. Davanje mesta istorijskim i teorijskim proučavanjima u pedagogiji istovremeno, nije značilo da se on priklanja deduktivističkoj i normativnoj pedagoškoj tradiciji Nemačke XIX veka. Djui je smatrao da ako „postoji nauka o vaspitanju, ona je eksperimentalna nauka, a ne čisto deduktivna”. (Op. cit., str. 4). To je bilo vreme kada se nastojalo da se pedagogija naučno zasnuje i kada se javila eksperimentalna pedagogija, kao jedan od pravaca pedagogije (potpunije u J. Đorđević,

1971). Svakako da su predstavnici nemačke eksperimentalne pedagogije i Laj (Lei) i Mojman (E. Meumann) koji su se kritički odnosili prema normativnoj pedagogiji. Ne treba zaboraviti ni uticaje predstavnika francuske eksperimentalne pedagogije Binea (A. Binet), kao ni osnivača američke eksperimentalne pedagogije Hala (S. Hall). Imajući sve to u vidu, Djui se zalaže za naučnu organizaciju obrazovanja koje, po njegovom shvatanju, društvo nije svesno. Da bi što potpunije utemeljio značaj takvog pristupa on pedagogiju shvata kao „naučnu teoriju praktične organizacije obrazovnih snaga”. (J. Dewey, 1896, str. 4).

Zalaganja Djuja da se stvori institucionalna osnova za razvoj pedagogije nisu ostala bez rezultata. Univerzitet u Njujorku osnovao je Pedagošku školu 1890. godine i ponudio sticanje stepena magistra i doktora pedagogije. Normalni koledž države Njujork u Albaniju (Albany) ponudio je bakalaureat (B.A.) u pedagogiji. Brojni univerziteti u toku poslednje dve decenije XIX veka otvarali su profesionalna mesta za pedagogiju. No, proces nije tekao bez otpora. Tako, na primer, Koledž za nastavnike u Njujorku zamolio je Kolumbija univerzitet da bude uključen u njegov sastav. Odgovor je bio brz, ali negativan. Nastavnički koledž ne može postati deo univerziteta, jer ne postoji takav predmet kao što je vaspitanje. Nešto kasnije Nastavnički koledž je prihvaćen kao deo Kolumbija univerziteta, ali je u glavama mnogih ostalo i dalje shvatanje da ne postoji takav akademski predmet kao što je vaspitanje (M. Belth, 1965, str. 1).

Početak XX veka nastali su za pedagogiju kao nauku kritični trenuci u Americi. Sve su se više razvijale psihologija i sociologija. Sa njima i filozofija i druge nauke. Pedagogija nije uspela da ponese obeležje temeljne nauke, jer je bila koncentrisana na probleme osnovne škole i na osposobljavanje nastavnika metodskim veštinama predavanja svog predmeta. Pojavile su se kritike celokupnog uticaja pedagogije na osnovno obrazovanje. Tako termin „pedagogija” još u prvoj deceniji XX veka *gubi bitku* i završava svoj put. Predložen je novi termin i za naziv discipline i akademskih odeljenja na univerzitetima, pa i za profesuru. Taj termin bio je vaspitanje/obrazovanje. U nemačkom i slovenskim jezicima termini vaspitanje i obrazovanje se razdvajaju, dok se u engleskom jeziku to retko čini. Smatralo se da je termin „vaspitanje” kompleksniji pa čak i naučniji (P. Monroe, 1913, str. 622). Verovalo se da ta promena donosi ne samo sadržajno proširivanje, već i mogućnost primene znatno šireg spektra istraživačkih metoda. Američki autori nisu bili svesni ili nisu hteli da priznaju da je vaspitanje/obrazovanje proces, a proučavanje tog procesa i znanja u vezi sa tim koja se sakupe čine disciplinu. Amerikanci se nisu čak ni potrudili da kažu „nauka o vaspitanju” da bi na taj način razlučili nauku koja proučava proces, od samog procesa vaspitanja. Nisu čak uvažavali ni mišljenja takvih autoriteta kao što je bio Dž. Djui. Ovde moramo biti jasni. Nije u pitanju semantička analiza, zame-

na termina, već je prosto u pitanju nestajanje jedne nauke koja je u američkoj kulturi bila počela da hvata dublje korene. To ne znači da je proučavanje problema obrazovanja prepušteno zaboravu. To su područje u naučnom smislu pokrile druge nauke: filozofija, psihologija, sociologija, ekonomija, itd. Čak ni ponuda da se termin pedagogija oživi u nazivu „eksperimentalna pedagogija” nije imao šire pristalice. No, uprkos takvom trendu grupe zaslužnih ljudi u oblasti obrazovanja (E. Cubberley, P. Monroe, H. Suzzallo, W. Kilpatrick i dr.) nastojali su u prvim dekadama XX veka da naučno unaprede obrazovanje o čemu svedoče brojne monografije i rasprave. Oni su obrazovanje (umesto ranijeg termina) smatrali za nauku i njihove metode treba da budu naučne. U tim raspravama isticano je pitanje nauke o vaspitanju, mogućnosti za istinski naučni rad u ovoj oblasti, potrebu da univerziteti uključe ovu nauku u svoje planove i programe. Razume se da u ovim raspravama nije mogla da se izbegne terminološka konfuzija, ali pomenuti istaknuti pojedinci težili su ka što većoj profesionalizaciji obrazovanja i ka njegovom naučnom zasnivanju. Bilo je potrebno inicirati novo institucionalno organizovanje, kako bi se stekla što veća reputacija među akademskim svetom. Institucije su počele da niču preko noći, a koledži za nastavnike počeli su da garantuju B. A. u obrazovanju. U 1920. godini bilo je 42 nastavnička koledža, a i na univerzitetima počele su da se otvaraju katedre (B. Bailyn, 1963, str. 127). To je bio nov podsticaj razvoju obrazovanja koje je ono dobijalo i od institucija i od intelektualnih snaga. Medutim, krajem dvadesetih godina tendencija profesionalizma i nastojanje da se utemelji nauka o vaspitanju, ili bar disciplina, dovedeni su u pitanje. I za nešto više od jedne decenije desilo se da nastane potpuni zaokret i u pogledu profesionalizacije i u pogledu razvoja naučne misli u ovoj oblasti. Misao se vratila na onu iz XIX veka. Razume se da druge nauke, koje su se ubrzano razvijale nalaze svoje široko područje istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Ono se označava kao područje za susretanje drugih nauka. Subdiscipline pedagogije ili (kasnije) nauke o vaspitanju, rastaču se ili prosto nestaju razmrvljene u parčiće znanja i sadržaja koji se javljaju u nastavnim programima univerziteta. Najupečatljiviji primer takvog rastakanja je didaktika koja kao subdisciplina pedagogije i ne postoji u leksici obrazovanja SAD, izuzev u negativnom smislu reči kada se kaže za nekog da je „suviše didaktičan”. Sadržaji didaktike rascepkali su se na: audiovizuelna sredstva, metode, evaluaciju, testiranje, savetovanje, itd. Druge nauke sada znatno proširuju svoj prostor istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja koje postaje kao susretno područje ranije pomenutih disciplina. Sada nema više profesionalizma i profesionalno pripremljenih stručnjaka za područje vaspitanja i obrazovanja. Stručnjaci dolaze iz drugih područja i javljaju se kao specijalisti za proučavanje vaspitanja i obrazovanja. Oni u stvari postaju „generali preko noći”. Ove nove snage još žesće negiraju i pomisao

da se može govoriti o posebnoj nauci koja bi proučavala vaspitanje i obrazovanje, jer, zaboga, to je domen „roditeljskih” nauka, onih nauka koje imaju znatno višu naučnu reputaciju. Polazeći od činjenice da nauku čine ljudi, da naučna saznanja stvaraju ljudi, razumljivo je da su ovi „novi” profesionalci, ovi novi stručnjaci za obrazovanje, uvek u svojoj disciplini. Naime oni su: psiholozi, sociolozi, ekonomisti, istoričari itd., kojima obrazovanje služi za prikupljanje činjenica i podataka i rezultati do kojih dođu, ako su naučno relevantni, ulaze u fond znanja discipline kojoj pripadaju. Tako rastočena nauka o obrazovanju ili nauke o obrazovanju ne mogu se naučno utemeljiti, niti steći status naučne discipline. Ovaj val dezintegracije nauke o vaspitanju zahvatio je i pojedine delove evropske kulture, o čemu ćemo raspravljati u narednim delovima ove studije.

Engleska je druga sredina gde pedagogija nije uhvatila korena, kako je to bio slučaj sa kontinentalnom Evropom, i posebno Nemačkom. U celini posmatrano, koncepcija pedagogije je strana engleskom iskustvu. Tamo nije bilo ni onih pokušaja institucionalizacije i profesionalizacije pedagogije kakvih je, videli smo, bilo u SAD. Postoje brojni razlozi za to. Pre svega, elitne univerzitetske institucije kao što su Oksford i Kembridž, nisu bile sklone da otvore katedre za pedagogiju i postave profesora pedagogije. Prošlo je više od sto godina kada je A. Bein objavio *Obrazovanje kao nauka*, pokušavajući da razvije koncepciju pedagogije na asocijacionističkoj psihologiji, po ugledu na Herbarta i njegovu koncepciju (B. Simon, 1990). Taj pravac u psihologiji psiholozi su počeli da odbacuju, razvija se psihometrija i naglašen individualizam čime je pedagogija, odnosno pokušaj njenog uspostavljanja u Britaniji, izgubljen. „Iz sprege društvenih, političkih i ideoloških razloga, pedagogija – naučna osnova za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja – nikada nije uzela korijena niti procvetela u Britaniji.” (B. Simon, 1990, str. 225). Pedagogija nije stekla *naučnu reputaciju* pa je zato i ignorisana u većini prestižnih obrazovnih ustanova i, kako kažu savremeni autori, zavladao je laissez-fair pragmatizam. „Dominantne odgojno-obrazovne institucije ove zemlje nije interesovala ni teorija, ni njen odnos sa praksom, ni pedagogija.” (Op. cit., str. 220–221). Ovakvi stavovi, bez sumnje, imali su uticaja, posebno na zemlje engleskog govornog područja. Neprihvatanje koncepcije pedagogije nije samo, kako misle neki autori (A. Granese, 1978) stvar leksičkog izbora, već se radi o tome da li će se *utemeljavati* i *osamostaljavati* pedagogija ili će se ona *rastakati*, parcelisati između drugih naučnih teorija ostajući na preskripciji o tome kako nastavnik da se ponaša u razredu. „Neostvarena kao znanost i nesposobna da se preobrazi u politiku, pedagogija će, prema mišljenju najokorelijih pesimista, u traženju vlastitog mesta pod suncem završiti na ničijoj zemlji (bar u smislu akademske i školske discipline) utaborivši tamo vlastite slabe i lažne 'teorijske' argumente koje malo tko sluša, a još manje u njih vjeruje.” (A. Granese, 1978, str. 19).

Zanemarivanje pedagogije kao naučne discipline otvara prostor drugim disciplinama da se bave problemima vaspitanja i obrazovanja, čime se stvara jedna „mešavina” *nepovezanih* naučnih znanja koja će neki autori kasnije označiti kao „nauke o vaspitanju”. U Engleskoj je moguće susresti naziv „teorije vaspitanja” (Educational theory), ali to nisu, kako kažu neki autori, naučne teorije već ...teorije o praktičnom delovanju” ili kratko rečeno *praktične teorije*. Njihova svrha je u tome „da odrede šta u vaspitnoj praksi treba, i šta ne treba da se čini”. Prema ovom shvatanju, „naučne teorije i teorije vaspitanja se logički toliko razlikuju jedne od drugih, kao što se razlikuju iskazi o tome šta jeste, od iskaza o tome šta treba da bude.” (V. Brecinka, 1983, str. 244). Tako je drugim disciplinama ostalo da utvrđuju u obrazovanju „šta jeste” a pedagogiji ili „praktičnoj teoriji” ostaje da pruža *uputstva* za praksu. Ovaj pravac razmišljanja odredio je položaj pedagogije u zemljama engleskog govornog područja.

U većini zemalja kontinentalne Evrope razvijao se drugačiji pravac pedagoškog mišljenja. Nemačka pedagoška misao XVIII i XIX veka imala je bitan uticaj na takav razvoj. To se odnosi i na pedagošku misao Rusije kao i na pedagošku misao drugih slovenskih zemalja. Istaknuti pojedinci u pedagogiji XIX veka (Tolstoj, Ušinski i dr.) posećivali su Nemačku, proučavali nemačka pedagoška iskustva i nastojali da ih u modifikovanom obliku primene. Iz drugih zemalja u drugoj polovini XIX veka i prvim decenijama XX veka pojedinci su sticali naučne stepene iz oblasti pedagogije na nemačkim univerzitetima. To je, nema sumnje, bitno uticalo na koncepciju pedagogije u njihovim zemljama, na njeno prihvatanje kao discipline i njeno uključivanje u studijske planove i programe univerziteta. Tome je, razume se, doprinela i *profesionalizacija* obrazovanja, osnivanja učiteljskih škola gde se pedagogija predavala kao glavni predmet.

Promene koje su nastale u prvim decenijama XX veka, socijalna gibanja i posebno oktobarska revolucija, uticali su na razvoj pedagogije kao nauke u ovim delovima Evrope. Posle oktobarske revolucije u Rusiji je došlo do bitne demokratizacije obrazovanja, a u skladu sa tim do potrebe učvršćivanja i daljeg razvijanja pedagogije kao nauke. Bilo je dilema i *traganja* za njenim nazivom, njenim granicama, položajem u sistemu nauka, pri čemu je posebno primetan bio doprinos Medinskog, o čijim pogledima ćemo opširnije raspravljati u narednim delovima ove studije. Oktobarska socijalistička revolucija unela je novi elemenat u razvoju pedagogije, a to je njeno čvršće vezivanje za politiku i ideologiju vladajuće partije. Osnova za to nalazi se u Lenjinovim mislima da je „škola bez politike laž i licemerje”. Ne sporeći uticaj politike i šire društva na praksu obrazovanja i vaspitanja, *čvršće vezivanje* pedagogije za ideologiju vladajuće partije imalo je *poguban* uticaj za njen razvoj i naučno utemeljivanje.

Neposredno posle oktobarske revolucije javio se niz dela i autora: P. Blonski (П. Блонский), A. P. Pinkevič (А. П. Пинкевич), A. G. Kalašnjikov

(А. Г. Калашников), A. V. Lunačarski (А. В. Луначарский), M. M. Pistark (М. М. Пистарк), S. T. Šacki (С. Т. Шацкий), i dr.) koji su razmatrali problem pedagogije kao nauke, njen predmet, granice istraživanja. Period neposredno posle oktobarske revolucije može se označiti kao vreme *optimizma* u odnosu na vaspitanje i obrazovanje, ne samo u pogledu njegove dostupnosti, već i u pogledu njegovog uticaja na razvoj čoveka. Tako Lunačarski pored „homo sapiensa” i „homo fabera” govori i o „homo educantusu”, ističući da 90% ličnosti čoveka zavisi od vaspitanja (A. V. Лунчарский, 1976). Bilo je аутора (А. П. Пинкевич, 1924) koji su nastojali da *prošire granice pedagogije* ili da bar tako bude ako se radi o pedagogiji kao predmetu u visokoškolskim institucijama. Tako, na primer, Pinkevič određuje pedagogiju na jednom mestu kao „nauku o vaspitanju”, a na drugom nestu kao „nauka o vaspitanju i obrazovanju”. Pinkevič upozorava da se pedagogija u toku dve hiljade godina razvijala kao nauka o vaspitanju deteta. Za Pinkeviča „fiziologija, psihologija, antropologija daju materijal za sudenje o odraslom, te nauke koje su primenjene dečjem i mladičkom uzrastu – kraće pedagogija – javljaju se kao osnova za stvaranje pedagogije predškolskog i školskog uzrasta. Nauka o detetu i mladiću proučava razvitak – fizički i psihički – tako tesno povezan sa savremenom pedagogijom, a to u sadašnje vreme moglo bi se smatrati delom pedagogije, ako se ne proširi krug nadležnosti poslednje na odrasle. Isto tako, razvoj vanškolskih metoda rada dovelo je već do deljenja vanškolske pedagogije i vanškolske didaktike, i došlo je vreme da se objedine svi raznorazni pedagoški podaci u jedan kurs pedagogije ne zbunjujući se pri tom što se pedagogija više od dve hiljade godina razvijala kao nauka o vaspitanju deteta”. (A. Pinkevič, 1924, str. 10). Ta težnja o proširivanju predmeta pedagogije došla je do izražaja i kod nekih drugih autora. Tako Blonski određuje pedagogiju kao „nauku o vaspitanju”. Za njega „objekat vaspitanja može biti svako živo biće: čovek, životinja, biljka”. (П. Блонский, str. 5). Ovo je, može se reći, *biologistička orijentacija* u pedagogiji. Blonski insistira na tome da se pedagogija razvija kao *empirijska nauka* i da se oslanja na pedagošku psihologiju, jer, smatrao je on, filozofska pedagogija je utopija. Pedagogija treba da se zasniva na podacima posmatranja i iskustva, a nikako ne treba da bude primenjena filozofija. „Pedagogija je eksperimentalna psihotehnika (antropotehnika ili samo pedotehnika)... Eksperiment u pedagogiji je moguć i dopustiv kao i u medicini.” (Op. cit., str. 15). Ovde treba primetiti da, iako je Blonski odredio pedagogiju kao nauku o vaspitanju, ona obuhvata samo detinjstvo i mladost.

Pored Pinkeviča i Blonskog u vodeće sovjetske pedagoge toga vremena ubrajaju se i Šacki, Kalašnjikov i Pistark. U njihovim radovima susrećemo niz *kontroverzi* u odnosu na pedagogiju, njen predmet i naučne granice. Tako u trotomnoj pedagoškoj enciklopediji koju je izdao Kalašnjikov susrećemo

određenje „marksistička (naučna) pedagogija”. Atribut marksistička on izjednačava sa pojmom naučna i taj će atribut prihvatiti brojni autori u socijalističkim zemljama u periodu posle drugog svetskog rata, o čemu ćemo raspravljati u narednim delovima ove studije. Za Kalašnjikova „pedagogika izučava organizaciju pedagoškog procesa, javlja se s jedne strane kao društvena nauka, ukoliko ona ustanovljava cilj i sadržaje vaspitanja, a sa druge strane kao biološka nauka ukoliko ona nastoji da zasnuje tehniku pedagoškog procesa na podacima naučne antropologije”. (A. Г. Калашников, 1927, str. 31). Kao što vidimo pedagogiji se dodeljuje mesto dvojne pripadnosti kao društvene i kao biološke nauke, čiji je zadatak izučavanje pedagoškog procesa, a to znači da se o pedagogiji ne govori kao normativnoj, niti kao o praktičnoj nauci.

Kasnije je, posle 1928. godine, u Sovjetskom Savezu počela široka diskusija o pedagogiji. Rasprava je trajala nekoliko godina i, kako kaže Lunačarski, u centru te diskusije nalazili su se najznačajniji metodološki i teorijski problemi: o predmetu, granicama i osnovnim zadacima pedagogije, o organizovanom i stihijskom vaspitanju, o pedagoškoj sredini itd. (B. A. Луначарский, 1976, str. 538). Najviše rasprava vodilo se o ulozi škole i njenim zadacima u kulturnoj revoluciji koja se provodila neposredno posle političke revolucije. Takva revolucija pretpostavljala je i izmenu pedagoške inteligencije obrazovane i pripremane u predrevolucionarnom periodu. Njih je trebalo „otrgnuti” od starog načina mišljenja i posmatranja obrazovanja i vaspitanja samo sa jednog usko skolastičkog stanovišta. Škola je trebalo da bude u žiži kulturne revolucije i u neposrednoj vezi sa životom. Autori B. H. Šuljgin (Б. Х. Шульгин) i M. B. Krupenjinina (М. Б. Крупенина) zastupali su tezu da pedagogija nema granica, a da u kulturnoj revoluciji škola treba da izumre, da se društvo raškoluje. Kao što se vidi ideje o raškolovanom društvu javile su se znatno ranije od ideja koje je lansirao Ivan Ilić o društvu bez škola početkom sedamdesetih godina (I. Illich, 1971). Po rečima Lunačarskog kritika tradicionalnog pristupa školi i školskim pitanjima, otišla je u drugu krajnost koja se sastojala u „negiranju škole, rastvaranje pedagogije u politiku i sociologiju, direktno izjednačavanje vaspitanja sa svim procesima socijalnog formiranja čoveka” (A. B. Луначарский, 1976, str. 538). Interesantna je misao Lunačarskog o rastvaranju pedagogije u politiku i sociologiju, ali taj proces obuhvata znatno širi krug nauka koje doprinose „rastvaranju” pedagogije. Lunačarski nije osporavao pedagogiji pravo da proučava sve procese koji utiču na socijalno formiranje ličnosti, ali proučavanje tih procesa koji čine predmet sociologije i socijalne psihologije nije konačan cilj pedagogije. „Pedagogija u pravom smislu počinje tamo, gde mi iz tog proučavanja izvlačimo zaključke.” (Ibid., str. 540). Ako bi se pedagogija upoređivala sa društvenim naukama, onda je ona, po rečima Lunačarskog „slična ne političkoj ekonomiji, već ekonomskoj politici”. (Ibid.). I pored zalaganja za naučno utemeljavanje pedagogije, Lunačarski usmerava pedagogiju ka

politici. Može se razumeti njegova pozicija kao ministra prosvete mlade sovjetske republike.

Kritike umanivanja uloge škole i bezgraničnog proširivanja predmeta pedagogije su nastavljene. Kritikuju se „desna” i „leva” skretanja u pedagogiji i nastoji se da se povрати privilegovana pozicija školi kao obrazovnoj ustanovi. Zaokret je potpomognut i dekretima vladajuće partije. Protivurečnosti koje su se tridesetih godina ispoljile u društvenom razvoju Sovjetskog Saveza nisu bile bez uticaja na stanje i razvoj društvenih nauka u celini, pa i na stanje i razvoj pedagogije. Društvene nauke doživljavaju stagnaciju. One su, pa i pedagogija, bile pod snažnim uticajem ideologije partije i sprovođenja u život odluka partijskih foruma. Pedagogija se definiše kao nauka „o komunističkom vaspitanju samo mladih pokolenja,”. (П. В. Горностаев, 1979). Pistark je u svom udžbeniku *Pedagogija* definisao pedagogiju na sledeći način: „Pedagogika je nauka o vaspitanju, obrazovanju i nastavi mladih pokolenja u vaspitno-obrazovnim ustanovama.” (М. М. Пистарк, 1934, str. 5). Pedagogija dobija epitet marksističko-lenjinističke nauke, koja se, takode, zasniva na marksističko-lenjinističkoj metodologiji, čiji je opšti metod dijalektički materijalizam. Okovana dogmatizmom, pedagogija se decenijama nije mogla razvijati, niti proširivati svoj predmet istraživanja. Ako je za utihu, u tom položaju su bile i ostale društvene nauke. Čak 1960. godine pedagogija se u Pedagoškom rečniku određuje kao „nauka o vaspitanju mladih pokolenja” (З. И. Монеозон, 1987). Posle dolaska Hruščova na vlast položaj društvenih nauka počeo je da doživljava određene promene. To je imalo uticaja i na pedagogiju. Na XX kongresu KP Sovjetskog Saveza Kairov traži da se predmet pedagogije proširi i da obuhvati probleme vaspitanja i obrazovanja u totalitetu. Ranije odredbe pedagogije smatraju se tradicionalnim. U Pedagoškoj enciklopediji iz 1966. godine daje se novo određene pedagogije i to na sledeći način: „Pedagogija se razvijala kao teorija vaspitanja dece; savremena pedagogija uključuje probleme nastavno-vaspitnog, kulturnog-prosvetnog, agitaciono-propagandnog rada sa odraslima.” (Op. cit., str. 281). Rečju, sada „socijalistička pedagogija opslužuje čitavo društvo” (Ibid., str. 17). Na žalost, od ove servisne orijentacije pedagogije ostala je samo deklarativnost. No, iako deklarativno, proširivanje predmeta pedagogije u Sovjetskom Savezu nije ostalo bez uticaja na određivanje predmeta pedagogije u drugim socijalističkim zemljama, gde se taj predmet, tagode, proširuje.

2. PEDAGOGIJA – PRIHVATANA I OSPORAVANA DISCIPLINA

Dosadašnja razmatranja pokazuju da je put razvoja pedagogije bio različit u pojedinim delovima proučavanog područja i da su se u tom razvoju

dešavali *usponi i padovi*, oscilacije i zastoji, što se može očekivati u razvoju jednog naučnog područja u pojedinim periodima razvoja civilizacije. Jasno se primećuje da je na taj razvoj *bitno uticala* nemačka pedagoška misao, posebno u XIX, pa i u prvim decenijama XX veka. Taj uticaj prisutan je i danas u pojedinim zemljama kontinentnog dela Evrope. No, s druge strane, u XX veku, a naročito u periodu posle drugog svetskog rata, jasno je oblikovano nekoliko škola pedagoškog mišljenja. To su nemačka, francuska, sovjetska i anglo-američka sa svojim varijantama i podvarijantama. Razume se da se ove škole ne javljaju u čistom vidu, već da među njima postoji *međusobno prožimanje i oplodavanje ideja*, nastojanje približavanja, ali i pridržavanja vlastite tradicije i socijalnih uslova u kojima se ona razvijala i razvija.

Razvoj društvenih nauka, naročito njihove metodologije, bitno je uticao da se fenomeni vaspitanja i obrazovanja proučavaju mnogo ozbiljnije. To proučavanje u nekim sredinama predominantno je *empirijske prirode*, tako da je i pedagogija u drugoj polovini XX veka *odbovala bolest* koja se u društvenim naukama označava kao „kvantofrenija”. Posmatrano sa naučne tačke gledišta takvim proučavanjima *nedostaju naučne sinteze i kritička* ocenjivanja predenog puta i sadašnjeg nivoa razvoja. Pedagogija se na savremenoj etapi razvoja još uvek susreće sa onim problemima sa kojima se susretala u XIX i prvim decenijama XX veka. To su, tako reći, *klasični problemi* koji ni do sada nisu rešeni na zadovoljavajući način: pojam i predmet i traganje za nazivom, priroda pedagogije kao disciplina, pedagogija kao integralna nauka o vaspitanju ili samo jedan njen deo, relacije pedagogije sa drugim disciplinama, posebno disciplinama društvenih nauka itd.

Nastala je od derivirane grčke reči pais (paidos) što znači dete i glagola ago, što znači voditi. Iz tog značenja izveden je i termin „pedagogija”. Iz predhodnih analiza videli smo da je ovaj termin najdublje korene uhvatio u nemačkom, ruskom i drugim slovenskim jezicima. Latinski izraz „Educatio” preuzeli su francuski (éducation) i engleski (education) jezik. U američkoj pedagoškoj misli činjeni su pokušaji adaptiranja reči „pedagogija”, ali su ti pokušaji napušteni u prvoj deceniji ovog veka i adaptiran je termin „education” za označavanje i discipline i samog procesa vaspitanja. Time su, kako smo ranije pokazali, unete mnoge nejasnoće u određivanje pojma „pedagogija”. Osim toga, učinjene su logičke greške, odnosno, autori su se ogrešili o zakone logike. Jedan pojam ne može se definisati samim pojmom. Nije u skladu sa zakonima logike ako se kaže da je vaspitanje disciplina koja proučava vaspitanje. Kako smo ranije istakli, vaspitanje je proces, pa je potrebno da postoji disciplina koja proučava taj proces kao društvenu pojavu. Tako se pojam „education”, adaptiran u nekim slovenskim jezicima (srpskohrvatski i poljski) kao „edukacija”, javlja u više značenja i kao termin kojim se označava proces i kao termin kojim se označava disciplina koja

proučava taj proces. U nemačkom jeziku pored termina „pedagogik” još od vremena Kanta susrećemo i termin nauka o vaspitanju. Slično je i u francuskom jeziku gde se, takode, pored termina „pedagogija” javlja i termin „nauka o vaspitanju” (la science de l'éducation) ili u novije vreme u množini „nauke o vaspitanju” (la sciences de l'éducation). I u ruskom jeziku u prvim decenijama XX veka uočavali su teškoće terminološke prirode i bilo je predloga da se za označavanje nauke koja proučava vaspitanje u njegovom integralnom smislu nađe drugi termin. Tako su Medinski i Lunačarski predlagali da se za označavanje nauke o vaspitanju u njenom integralnom smislu prihvati termin „antropogogija” ili „antropogogika” koja bi imala dva svoja dela: pedagogiju i andragogiju. Interesantno je da se ovoj ideji ponovo vraćaju neki jugoslovenski autori (F. Pediček, 1985; N. Kujundžić, 1978), ali u nešto izmenjenom obliku. Oni naglašavaju „da je pedagogija preuska za teoretsko i praktično osmišljavanje tako širokog odgojnog procesa koji zahteva cijelu ontogenezu”. (N. Kujundžić, str. 98). Pedagogija je po ovom shvatanju neadekvatan termin i pojam i u jezičkom, semantičkom, logičkom i gnoseološkom smislu. Antropogogija se označava kao integralna nauka o fenomenima vaspitanja i obrazovanja. Konceptiju antropogogije opširnije ćemo razmatrati u onim delovima studije u kojima ćemo pokušati da odredimo andragogiju kao naučnu disciplinu.

I pored svih ukazivanja i pokušaja da se nađe adekvatan termin za imenovanje nauke koja proučava vaspitanje i obrazovanje dece, pedagogija se još uvek zadržala i učvrstila, posebno u nemačkom, ruskom i drugim slovenskim jezicima. Istorijski izvori pokazuju da je *traganje* za adekvatnim nazivom nauke o vaspitanju *proces* i da će on biti nastavljen i prenet mlađim generacijama istraživača. Grešili bismo ako bismo shvatili da je to samo *jezičko pitanje* ili stvar konvencije u pojedinim kulturnim sredinama. Smatramo da to dotiče i pitanje *konceptije* ove nauke, njenu strukturu, predmet i okvire istraživanja i njeno mesto u sistemu nauka. Dobro je primetio francuski autor Mialare (G. Mialaret, 1974) da izraz „nauka o vaspitanju” (u jednini) i „nauke o vaspitanju” (u množini) nemaju samo jezičku konotaciju, već znatno šire značenje.

U raspravama da li je pedagogija nauka ili je to disciplina neke od nauka javlja se problem *relacija nauka i disciplina*. U tekstovima posvećenim ovoj problematici ima zbnjujućih zaključaka. Reč „disciplina” dolazi od latinske reči *disciplina*, u značenju instrukcija, obrazovanje, učenje i na kraju *discere*, učiti. Romani su reč *disciplina* koristili kao generički pojam za instrukciju i takode kao pojam koji se odnosi na ma koju granu znanja kao što su istorija ili filozofija. U rimskom periodu reč je stekla konotaciju „sledenja krutih pravila”. (J. B. Carroll, 1963). Druga vrsta značenja (pozitivnija i liberalnija) ima svoje korene u pojmu *scientia* iz koga je izvučen pojam *nauka*. No u toku razvoja civilizacije menjalo se značenje nauka i

bilo je povezano sa onim znanjima koja se odnose na prirodne fenomene. Rimljani su koristili termin *scientia* i kad je u pitanju filozofija i kad je u pitanju istorija. U novije vreme, kao što je naglašeno, termin nauka koristi se i za prirodne nauke, a termin disciplina za društvene nauke i filozofiju. Treba reći da je ovakva podela uobičajena u anglo-američkim raspravama, dok to nije slučaj kada je reč o raspravama iz područja nemačkog, ruskog ili drugih slovenskih jezika. U anglo-američkim raspravama za označavanje pedagogije, koristi se, kako smo i ranije ukazivali, termim „disciplina obrazovanja” (The Discipline of Education). „Obrazovanje je u suštini proces, a ne grana učenja ili disciplina. Proučavanje obrazovanja, međutim, može se smatrati granom učenja. Pitanje da li se proučavanje obrazovanja može smatrati disciplinom ne može biti rešeno sve dok mi ne dodemo do saglasnosti oko pojma.” (J. B. Carroll, 1963, str. 102).

U raspravama koje su u SAD vodene početkom šezdesetih godina o tome da li je „obrazovanje” disciplina, iskristalisale su se dve škole mišljenja. Prva dokazuje tezu da je „Education” disciplina, a druga tu tezu pobija osporavajući joj mogućnost disciplinarnog zasnivanja. Argumenti prve škole mišljenja sastoje se u navodenju *kriterijuma* koje treba da poseduje svaka disciplina. To su: 1. posebni okviri istraživanja; 2. posedovanje strukturalnog predmeta; 3. uvažavanje seta procedura za dobijanje novih znanja; 4. prihvatanje tehnike i sredstava za primenu novih znanja u specifičnim slučajevima i za specifične praktične ciljeve. (Op. cit., str. 104). Proučavanja koja vrši pedagogija (Education) zadovoljava ove kriterijume. Obrazovanje kao disciplinu treba shvatiti, smatraju zastupnici ove škole mišljenja, kao određeni korpus činjenica i principa organizovanih u okviru jedinstvenih poslova. Obrazovanje kao disciplina ima svoj osnovni zadatak da proučava puteve prenošenja znanja i kulture od jedne na drugu generaciju. Neki autori upoređuju „Education” kao disciplinu sa medicinom, u kojoj se primenjuju rezultati drugih disciplina.

Druga škola mišljenja potpuno *negira* mogućnost zasnivanja discipline koja proučava obrazovanje. Obrazovanje je područje za istraživanje *drugih disciplina*: filozofije, psihologije, sociologije, ekonomije, antropologije itd. Dopušta se postojanje određene „teorije obrazovanja” koja svoja saznanja *izvlači* iz drugih disciplina i primenjuje ih na praksu vaspitanja i obrazovanja u određenim uslovima. Otuda i koncepcija o pedagogiji kao *primenjenoj* disciplini. Tako, na primer, znanja koja su pojedincu potrebna kad proučava nastavu su ona znanja koja pruža psihologija, i ako se pojedinac interesuje o uticaju društva na pojedince onda su mu potrebna znanja iz sociologije; ako se interesuje za snage civilizacijskih uzora potrebna su mu znanja iz antropologije; a ako se interesuje za ciljeve i vrednosti obrazovanja potrebna su mu znanja iz filozofije. Prema ovakvom načinu zaključivanja dolazi se do *neshvatljivog stanovišta* da se oni koji rade u području obrazovanja ne

smatraju sebe intelektualcima. Oni pozajmljuju znanja od drugih nauka i prema tome „Education” se može smatrati samo kao *profesija*, ali ne i kao disciplina. Svakako je jasno da bez discipline, bez znanja koje ona proizvodi ne može biti ni profesije. Disciplina obezbeđuje profesiju sa osnovnim znanjem. Profesija traži stalnu *transfuziju znanja*, novih informacija, novih načina u vezi sa praksom i ulogama koje profesija ima u društvu. Prema tome, profesionalno obavljanje uloga nije moguće bez transfuzije svežih znanja. Iz prethodnih analiza proizilazi da nedostatak *profesionalnog identiteta* sprečava i razvoj određene discipline. To je slučaj sa disciplinom u obrazovanju, posebno u SAD. Ljudi koji proučavaju probleme obrazovanja ne smatraju sebe pedagogima onako kako je to Djuj zamišljao, već oni svoj naučni, pa i profesionalni identitet traže u disciplini iz koje su došli. To nikako ne znači da predstavnici drugih disciplina ne mogu vršiti istraživanja u području obrazovanja i učenja, ali su njihovi rezultati osobeni i smeštaju se u okvire discipline iz koje dolaze.

Oni autori koji osporavaju „Education” kao disciplinu navode da je to *veština* i u najboljem slučaju da je to primenjena disciplina, ali ne postoje pouzdani kriterijumi koji bi odvojili bazične, „čiste” od primenjenih nauka. Posle drugog svetskog rata bilo je moderno ukazivanje na razlike između *fundamentalnih* i *primenjenih* istraživanja. U pravu su oni koji ističu da su te razlike preterane i da su u suštini *pragmatične prirode* i usmerene na dokazivanje tih razlika, kako bi se od vladinih agencija dobila veća sredstva i pomoć za istraživanje, kako bi se od finansijskog kolača namenjenog istraživanju dobio veći deo. Kriterijumi kojima se diferenciraju posebnosti bazičnog istraživanja od primenjenog istraživanja variraju od jedne discipline do druge. U pravu su oni autori koji ističu da je teško da se kaže što je bazično, a šta primenjeno istraživanje (J. Deese, 1963). Smatra se da nekada istraživanja i čisto praktičnih problema mogu generirati pitanja velikog teorijskog značaja. Istraživanja primenjenih problema imaju povratan uticaj na bazičnu nauku, ali, priznaje se, to se ne dešava često u društvenim naukama. U društvenim naukama postoji međuzavisnost fundamentalnih i primenjenih istraživanja. „Obrazovanje, zajedno sa drugim društvenim naukama je po svojoj prirodi i bazična i primenjena disciplina. Zato što postoji međusobno pomaganje i zato što predmet obrazovanja traži neko konkretno iskustvo sa društvenom stvarnošću školovanja, ne može se povući striktna linija između čistog i primenjenog aspekta proučavanja.” (J. Deese, 1963, str. 168).

Mnogo se reči prosulo o tome da „Education” kao disciplina (u evropskom slučaju pedagogija) nema svoju samostalnu metodološku osnovu, nema svoje jedinstvene metode istraživanja. No, to se može reći za sve društvene nauke. Postoje metode i tehnike proučavanja socijalnih fenomena koje se modifikuju u kontekstu empirijskog istraživanja pojedinih fenomena obrazovanja. To se posebno odnosi na statističku analizu i oblikovanje

eksperimentalnih istraživanja. Veći se problem javlja u metodološkom osposobljavanju osoblja za rigorozno istraživanje fenomena vaspitanja i obrazovanja kako bi se stvorila nova generacija naučnika za područje vaspitanja i obrazovanja, koji će u području obrazovanja biti *sa obema nogama*, a ne samo sa jednom nogom, a sa drugom u svojoj matičnoj disciplini. To neće biti ljudi koji će sebe nazivati vaspitačima, već će to biti istraživači u području vaspitanja i obrazovanja, isto kao što su oni u drugim područjima društvenih nauka. Na odeljenjima za obrazovanje nalaze se pedagoški psiholozi, sociolozi itd., ali bi bilo vrlo teško naći pedagoge na odeljenjima za psihologiju, sociologiju, istoriju itd. Radi se prosto o koncepciji profesionalnog pripremanja i o koncepciji pedagogije kao naučne discipline. Ranije smo ukazali na praksu rastakanja pedagogije u područja drugih društvenih nauka. Mnogi autori u SAD naglašavaju da je i obrazovanje područje interdisciplinarnog istraživanja, ali pojam interdisciplinarnosti shvata se na taj način, „da jedan istoričar vaspitanja treba da bude istoričar, da ekonomista vaspitanja treba da bude ekonomista, da psiholog vaspitanja treba da bude psiholog,“ (G. Mialaret, 1973). Ako je to tako, kako je moguće uskladiti različite pristupe u obrazovanju kao jedinstvenom procesu.

Sasvim osobena škola pedagoškog mišljenja u toku poslednje dve decade razvila se u Francuskoj. Njeni idejni tvorci su Debes i Mialare. Oni su pokušali da konstituišu pojam „nauke o obrazovanju“ (u množini) zato „što je reč pedagogija postala dvostruko dvosmislena; istovremeno je suviše suženog značaja i suviše rasplinutog značaja u isti mah“ (M. Debesse, 1974, str. 508). Videli smo iz prethodnih analiza da je u Francuskoj u početku ovog veka Dirkem koristio termin „nauka o vaspitanju“. U Francuskoj termin „pedagogija“ odnosi se na svakodnevnu obrazovnu praksu i puteve zadovoljavajućeg prenošenja znanja. Debes objašnjava jezičke teškoće prilikom upotrebe termina „pedagogija“, jer etimološki pedagogija se odnosi na dete. Tome on dodaje sledeći argument da se prema tradiciji pedagogija odnosila na školsku praksu, što je, razume se, sa stanovišta istraživanja znatno ograničeno. On, takođe, uvida *kontradiktornost* u korišćenju termina „pedagogija odraslih“ kada je reč o odraslima. Iz ovih različitih razloga izraz nauke o vaspitanju čini nam se opravdanim, što ne znači da treba izraz pedagoške nauke, veoma omiljen u germanskim i slovenskim zemljama proskribovati (M. Debesse, op. cit., str. 509). U ovom konceptu Debes se, izgleda, vraća na francuske intelektualne tradicije koje potiču od Dirke koji je pravio razliku između nauke o vaspitanju i pedagogije. Debes se zalaže za termin „nauke o vaspitanju“ i kaže da „pedagogija nije kuhinjski recept nego neprekidno istraživanje praktičara koji može da se osloni na rezultate nauke o vaspitanju da bi poboljšao svoj rad, čak kao kada se umetnost jednog drugog praktičara, lekara, oslanja na rezultate medicinskih nauka da bi bolje lečio svoje bolesnike. Ni više, ni manje“. (*Ibid.*, str.

509–510). Ipak, Debes isključuje pedagogiju iz sklopa nauka o vaspitanju u koje se ubrajaju psihologija vaspitanja, sociologija vaspitanja, biologija vaspitanja, istorija vaspitanja, uporedno vaspitanje (komparativna pedagogija) koju Debes radije naziva geografijom vaspitanja. Struktura nauka o vaspitanju koju daje Debes nije konsistentna. Ona isključuje pedagogiju, a zadržava komparativnu pedagogiju, iako je on radije naziva geografijom vaspitanja. Iz Debesove koncepcije nauka o vaspitanju ne vidi se koja od njih proučava nastavu i druga područja obrazovanja.

Koncepciji nauka o vaspitanju pristupa i Mialare (C. Mialaret, 1985), ali iz sasvim jednog drugog ugla, kako u odnosu na njihovu strukturu, tako i u odnosu na njihove međusobne relacije i relacije prema vaspitanju kao predmetu proučavanja. Mialare deli nauke o vaspitanju u četiri glavne grupe i to na sledeći način:

- A) Istorija obrazovanja, filozofija obrazovanja i planiranje obrazovanja;
- B) Sociologija obrazovanja, etnologija obrazovanja, ekonomija obrazovanja i pedagoška demografija;
- C) Pedagoška fiziologija, pedagoška psihologija i psiho-sociologija;
- D) Školska administracija, komunikacione nauke, pedagoške metode i tehnike, programi i didaktika i evaluacija (G. Mialaret, 1985, str. 75).

Ovakva klasifikacija nauka o vaspitanju koju je dao Mialare predstavlja izazov u daljem promišljanju i naučnom osmišljavanju problema vaspitanja i obrazovanja. No, ni ova klasifikacija nije bez manjakavosti. U ovoj klasifikaciji područja pedagoške metode i tehnike, programi, didaktika i evaluacija proglašena su kao posebna nauka. Nije verovatno da Mialareu nije poznato da je didaktika jedna od najstarijih disciplina, orijentisana na proučavanje obrazovanja i učenja, starija čak i od pedagogije. On je u ovoj klasifikaciji delove didaktike proglasio posebnim naučnim područjima i, takođe, didaktiku izdvojio kao samostalno područje. Nije dovoljno jasno šta Mialare podrazumeva pod pojmom didaktika. Ovde svakako mora da se umeša epistemologija nauka o vaspitanju. Cepkanje pojedinih područja didaktike i njihovo izdvajanje u posebnu nauku, kao što je, na primer, slučaj sa nauka o pedagoškim metodama i tehnikama, ne doprinosi razjašnjenju strukture nauke o vaspitanju.

U svojoj koncepciji Mialare nauke o vaspitanju svrstava u dve grupe: one koje su povezane sa svojom „matičnom disciplinom“ i pedagoške nauke, kao podgrupa nauka o vaspitanju. On to objašnjava na primerima nekih nauka o vaspitanju. Tako je istorija obrazovanja istorijska nauka koja koristi sve metode i tehnike istorijskih analiza: proučavanje i analizu dokumenata, analizu činjenica, moguća istraživanja istorijskih zakona ili bar aksioma. Dovde svaki istoričar, bez obzira na njegovo područje studija, sledi iste procedure i, mada su neke tehnike adekvatnije za izvesne predmete istraživanja, opšte metode su još uvek iste za sve. Zavisno od područja

istraživanja interpretacija rezultata traži *novu specijalizaciju*: „obrazovanje” za istoričara obrazovanja, „umetnost” za istoričara umetnosti, „religiju” za istoričara religije, itd. Relativna je proporcija ove dve specijalizacije, istorijske na jednoj i pedagoške na drugoj, koja će odlučiti da li je istraživač istoričar ili istoričar obrazovanja. Ako je predominantan interes u obrazovanju, istoričar obrazovanja može sa pravom tražiti da pripada porodici nauka o vaspitanju (G. Mialaret, 1985, str. 78–79). U ovoj koncepciji imamo sada jednu sasvim novu i izazovnu situaciju. Dve su u njoj ključne tačke. Prva se odnosi na *potrebu specijalizacije u području obrazovanja*, ako neko želi da istražuje istoriju vaspitanja i obrazovanja, a druga da takav istraživač i plodovi njegovog istraživanja pripadju porodici nauka o vaspitanju. Što se tiče onih disciplina koje su povezane sa svojom „matičnom disciplinom” Mialare to objašnjava na primeru fiziologije vaspitanja. Ova disciplina, bez kidanja veze sa svojom matičnom disciplinom – fiziologijom – pripada porodici nauka o vaspitanju. Istraživačke metode i tehnike, kaže autor, deli sa svojom matičnom disciplinom i drugim disciplinama (što je slučaj sa svim naukama sa mogućim izuzetkom matematike) ne treba da učine da zaboravimo da je *glavno područje aktivnosti ove discipline vaspitanje*, tj. analiza i transformacija obrazovnih situacija. Prema Mialareu, ono što se odnosi na fiziologiju obrazovanja može se proširiti i na druge discipline i voditi do istih rezultata: ekonomiju obrazovanja, demografiju obrazovanja, psihologiju obrazovanja, psiho-sociologiju, etimologiju obrazovanja, sociologiju obrazovanja. Način na koji se one povezuju sa matičnom disciplinom sa jedne strane i sa vaspitanjem sa druge strane može varirati, *ali drugo područje specijalizacije (a to je vaspitanje) je mnogo značajnije nego prvo*, i sve ove nauke, kaže Mialare, koje, treba ponoviti, dele isti predmet – vaspitanje – jasno *pripadaju naukama o vaspitanju*. U svim slučajevima potrebna je dupla specijalizacija kako bi korektno koristio naučnu metodologiju matične discipline i da obuhvati sve obrazovne probleme kao celinu (G. Mialaret, op. cit., str. 79–80).

Poslednja kategorija disciplina za Mialarea su one čiji je predmet analiza načina u kojima obrazovne situacije funkcionišu u njihovoj svakodnevnoj realnosti. To su one koje nazivamo *pedagoškim naukama*, kao jednoj od podgrupa nauka o vaspitanju. Ove discipline su, po mišljenju Mialarea, stvorene od nauka o metodama i tehnikama, teorije programa, didaktike, nauke o evaluaciji i primene komunikacionih nauka u području vaspitanja. Autor ističe da postoje i nauke o obrazovnoj akciji i one čine osnovni i najstariji nukleus nauka o vaspitanju (*Ibid.*, str. 80). Teza i klasifikacija pedagoških nauka kao podgrupe nauka o vaspitanju, kako smo ranije istakli, može biti osporavana, ali to za razumevanje iznete koncepcije nije toliko suštinsko. Bitna je teza Mialarea da različite pozicije nauka nemaju nikakav

nadredeni ili podredeni poredak niti osiguravaju ma kakav *hijerarhijski status*.

Koncepcija Mialarea o naukama o vaspitanju je veoma interesantna i izazovna. Za razliku od američke škole mišljenja koja osporava mogućnost zasnivanja „Education” (u evropskoj terminologiji pedagogije) kao discipline i vide najbolje rešenje u njenom *rastakanju* u druge discipline društvenih nauka, što vodi do gubljenja potpune *samostalnosti pedagogije* kao discipline, Mialare izvlači te druge discipline iz svojih „matičnih okrilja i uključuje u „porodicu nauka o vaspitanju”. One imaju, bez obzira sa koje strane dolazile, *zajednički predmet*, a to je vaspitanje. Ono im obezbeđuje njihovo *vezivno tkivo i jedinstvo u situaciji njihove raznolikosti*. Teza o dvojnoj specijalizaciji (i u matičnoj disciplini i u području obrazovanja) prevladava anglo-američki *amaterski pristup* pojedinih istraživača koji ulaze u proces obrazovanja, bez ikakve pripreme ili specijalizacije. Ta druga specijalizacija (obrazovanje) je *glavna*, što čini da, na primer, psihologija obrazovanja ili sociologija obrazovanja nisu psihološke ili sociološke discipline, već discipline nauka o vaspitanju. Tradicionalno određenje ovih disciplina bilo je takvo da su one svrstavane u grupu „matičnih” disciplina, što je, razume se, istraživačke sadržaje obrazovanja *dezintegrisalo*. Ovom koncepcijom prevladavaju se dosadašnji pokušaji *traženja jedne integralne nauke o vaspitanju* (antropogogije ili pedagogije ili opšte nauke o vaspitanju) koja bi trebalo da obezbedi neke, za sada nestvorene, apstraktne sadržaje, principe i zakone, koji bi važili za sve uslove, sve nivoe, bez obzira na subjekte i prirodu sadržaja obrazovanja i učenja. Ovom koncepcijom pokušava se da se prevaziđu i neke terminološke teškoće sa kojima se do sada susretala pedagogija u svom istorijskom razvoju. Ova koncepcija rešava i dosadašnji sporni odnos između pedagogije i drugih nauka. Ona, takode, rešava decenijama sporni problem „deriviranja” *znanja iz drugih nauka* i njihovu primenu u području vaspitanja i obrazovanja. Ako će naučnici iz drugih nauka da proučavaju vaspitanje, onda valja *obezbediti uslove druge specijalizacije*, a zatim prihvatiti stav da njihova disciplina pripada „porodici nauka o vaspitanju”. Nismo uvereni da će tradicionalno orijentisani istraživači koji pripadaju drugim disciplinama, a proučavaju vaspitanje i obrazovanje, spremno prihvatiti ovu koncepciju. No, bez obzira na otpore koji se mogu očekivati ponudena koncepcija rešava niz fundamentalnih problema o kojima su se decenijama vodili sporovi među naučnicima različite naučne i filozofske orijentacije. Od monodisciplinarnog pristupa obrazovanju i vaspitanju kreće se ka multidisciplinarnom. „Nastaju nove discipline koje nam omogućuju da bolje analiziramo i bolje objasnimo činjenice obrazovanja, prilično temeljno obnovimo konvencionalne discipline nauka o vaspitanju i pripremimo i koristimo metode za analizu onoga što su stvoreni rezultati napretka tehnologije.” (G. Mialaret, op. cit., str. 92). Veoma je jasna teza autora da nauke o vaspitanju

ne normiraju rad nastavnika, ne daju gotova rešenja za probleme prakse sa kojima se nastavnici svakodnevno susreću. „One obezbeđuju nastavnika sa elementima informacija i relijabilnih rezultata koje on može, ako želi, zavisno od specifične situacije u kojoj se nalazi, koristiti ili ne, integrisati ili ne u njegovom ponašanju kao nastavnika.” (*Ibid*, str. 93). Jasna su stanovišta Mialarea – nauka proučava proces vaspitanja i obrazovanja, prikuplja činjenice i informacije i stavlja ih na raspolaganje pedagoškoj javnosti na korišćenje. Obrazovna politika koja utiče na formiranje obrazovnih ustanova i stručnjaka koji će u njima raditi ima za zadatak da brine da oni (stručnjaci) osposobljeni uđu u obrazovni proces i da se u tom procesu dalje osposobljavaju i usavršavaju. To nije stvar nauke. Nauka obezbeđuje materijal, sadržaje za takav čin. Ovom koncepcijom prevazilazi se tradicionalna definicija pedagogije kao „nauke i veštine nastave” ili kao „praktične, teorijske i umetničke discipline”, definicija koja je unosila mnoge kontroverze i izazivala zabune u toku mnogih decenija njenog razvitka. Ova koncepcija pruža mnogo šire okvire za profesionalno pripremanje nastavnika koje se ne može svesti na metode i tehnike učenja i na načine ponašanja nastavnika u situacijama učenja. Rezultati nauka o vaspitanju nisu rezervisani za ograničeni broj stručnjaka, pa bili to i nastavnici, već za znatno širi krug specijalista, kako u nastavnom procesu tako i van njega.

Ostaje dilema u koncepciji Mialarea o andragogiji kao disciplini koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. On nju nigde ne pominje u svojoj klasifikacionoj strukturi. Da li je to nameran čin ili prosto previd teško je odgovoriti. Konstrukcija Mialarea je novijeg datuma i teško je pretpostaviti da on nije bio upoznat sa stanjem i rezultatima istraživanja u andragogiji. Ako bismo sledili koncepciju nauka o vaspitanju koju je izložio Mialare, logično bi bilo da i andragogija sa svojim subdisciplinama pripada „porodici nauka o vaspitanju”.

Treću osobenu školu pedagoškog mišljenja predstavlja nemačka koncepcija pedagogije koja je znatno uticala, kako smo ranije naglašavali, na kontinentalne zemlje Evrope. Nemačka je zadržala tradicionalnu koncepciju pedagogije, ali se u novije vreme ispoljavaju u literaturi oštre kritike i u pogledu njene teorijske osnove i metodološke orijentacije. Sumnje u pedagogiju „kao nauku i njenu korist za vaspitnu praksu široko su rasprostranjene i opravdane u svakom pogledu”. (V. Brecinka, 1983, str. 240). Pedagogiji se prigovara za naučnost, partijsku privrženost i dogmatsku ograničenost. U Nemačkoj se umesto termina pedagogija koristi i termin „nauka o vaspitanju” u širem smislu. Jedna grupa kritičara pedagogije u Nemačkoj misli da pedagogija ne postoji, ali da ona može biti stvorena. Druga grupa ističe da pedagogija postoji, ali da su njeni proizvodi (publikacije) nenaučni. Pojedini nemački autori (V. Brecinka) smatraju da kritički sudovi o pedagogiji nisu opasni po njen razvitak, ali su znatno opasnija ona shvatanja „da jedna

samostalna nauka o vaspitanju nije ni nužna ni moguća”. Ako postoji vaspitanje, kažu zastupnici ovog shvatanja, „ne može se ni u kom slučaju izvesti zaključak da mora da postoji i nauka o vaspitanju. Ne odgovara svakoj oblasti stvarnosti jedna nauka, koja samo njoj pripada, nego one mogu biti predmet više nauka”. (V. Brecinka, op. cit., str. 243). Ovi argumenti ilustrirani su primerom medicine koja se ne oslanja samo na jednu nauku, već na brojne druge nauke koje su međusobno često veoma različite. Ovakvo isključivo stanovište nije često u Nemačkoj, već se više pripisuje anglo-američkom govornom području. Dominantnija su ona mišljenja koja ukazuju na opasnost rastakanja pedagogije u mnoštvo subdisciplina i njen nestanak pod uticajem dominacije društvenih nauka. Ova upozorenja su posebno značajna naročito za one zemlje gde je takvo „rastvaranje” pedagogije otišlo suviše daleko. Prema tome, u nemačkom govornom području postoji tradicija i shvatanje o mogućnosti i potrebi pedagogije kao samostalne nauke, ali sporovi nastaju o tome kakva ta nauka treba da bude. O tome postoje, kako nas izveštava Brecinka, tri shvatanja: prvo je da je pedagogija disciplina koja normira i opisuje, (normativno-deskriptivna); drugo, pedagogija se shvata kao filozofska disciplina; i treće, pedagogija kao čisto iskustvena nauka (V. Brecinka, 1983, str. 244). Ovakva vrsta deobe ima svoju tradiciju koju smo u prethodnim delovima teksta opisali. Po prvom shvatanju pedagogija bi trebala da opiše situaciju kakva jeste, ali, istovremeno da odredi i ono što treba da bude. To znači da pedagogija nije čisto spekulativna, kakvu je susrećemo kod Herbarta, ni čisto empirijska.

Po drugom shvatanju pedagogija je filozofska disciplina, ali ne u tom smislu da se ona oslanja na filozofiju ili da neke pojave u svom okviru tumači filozofski ili preuzima neke filozofske tvrdnje, „ona mora biti u čitavoj zamisli filozofska, kako je to Kon (Cohn) smatrao; sve što nije filozofsko u ovoj zamisli mora se uvrstiti kao dopuna”. (V. Brecinka, 1983). Pristalice trećeg shvatanja želeli bi da izgrade čisto naučnu pedagogiju empirijski. Oni povlače razliku između empirijske pedagogije i ostalih pravaca u pedagogiji time što je ona, kako kaže Brecinka, „ograničena na probleme stvarnosti i bića. U njenim okvirima se pita: šta jeste, zašto je tako, šta je moguće pod određenim uslovima, šta ljudi hoće, šta oni čine i šta bi moglo da se učini za postizanje određenih ciljeva. Ali se ne utvrđuje ono što se čini ili treba činiti”. (V. Brecinka, op. cit., str. 246–247). Iz ove koncepcije pedagogije, znači, izuzimaju se deskriptivni i normativni elementi. Takvo shvatanje pedagogije susrećemo i kod Vilmana (D. Willmann) još u prošlom veku. On je još 1876. godine za vreme svojih predavanja u Pragu objašnjavao: „Pedagogija se može naučno tretirati samo kao deo socijalne nauke. Naučna pedagogija, smatrao je Vilman, ne propisuje i ne upućuje, nego objašnjava, ona se ne bavi onim što jeste; ona objašnjava vaspitanje kao činjenicu, njegovu društvenu i psihološku dimenziju; ona ne određuje „šta

treba da bude, da se dogodi". „Ona je empirijska, analitička, induktivna, nauka koja objašnjava". (V. Brecinka, 1990, str. 193). Ovakva deoba pedagogije i njeni različiti pravci u Nemačkoj proizilaze, prema mišljenju njenih autora, zbog toga što postoje različita *očekivanja* od pedagogije. Pored toga različita shvatanja koja postoje između teorije obrazovanja i vaspitne prakse dovode do različitih shvatanja pedagogije kao nauke. Vaspitanje kao veština, kao neka vrsta umeća izjednačava se sa naukom koja proučava proces vaspitanja. Prema Brecinki „odnosi između vaspitanja i teorije vaspitanja su slični onima koji postoje između politike i političke teorije". (V. Brecinka, 1984, str. 385). Empirijska orijentacija u pedagogiji u Nemačkoj, takođe, doživljava kritike. Kod utvrđivanja onoga što jeste, kako ističu zastupnici empirijske pedagogije nedovoljno se obraća pažnja na odnose cilj – sredstvo. Po kritičarima empirijske pedagogije glavni problem pedagogije „sastoji se u tome da treba ispitivati uslove za postizanje vaspitnih ciljeva. Nauka o vaspitanju nije samo nauka koja opisuje činjenice, već jedna teleološka kauzalno-analitička nauka. Rad na njoj je kauzalno-analitički orijentisan (od latinskog *causa* = uzrok), jer bi morali da budu ispitani kauzalni odnosi da bi se pronašle mogućnosti zahvata ili uticaji kroz vaspitno delovanje". (V. Brecinka, 1990, str. 203).

U savremenoj pedagoškoj misli u Nemačkoj vode se rasprave o pedagoškim problemima i pedagoškim pravcima. Posebno se kritički ocenjuje stanje koje zanemaruje istorijska istraživanja u pedagogiji. To je navelo neke autore (K. Rutschky, 1988), predstavnike tzv. „crne pedagogije" da izjave da je pedagogija „disciplina koja više ne pridaje značaja svojoj tradiciji". Ovaj pravac u nemačkoj pedagogiji kritikuje dokumentarizam kao *savremenu ideologiju* nepristrasnosti. Opravdana su ukazivanja na zanemarivanje istorijskih istraživanja, ne samo u Nemačkoj već i u nizu drugih zemalja. U veoma analitičkom i interesantnom osvrtu na metodološke probleme u savremenoj Nemačkoj pedagogiji I. Graorac (1980) ukazuje na sledeće pravce u pedagogiji: kritički (neomarksistički), empirijsko-analitički, konstruktivistički, i na dogmatsku tradiciju. Pažnju privlače ona nastojanja koja se zalažu za koncentraciju pedagogije na dovoljno ograničeno područje kako bi se pedagogija teorijski razvijala.

U različita pedagoška strujanja ubrajaju se i oblici *ideološke pedagogije*, gde, prema Brecinki, spadaju „konfesionalne pedagogije" koje su nastale kao ispovedanje vera religijskih zajednica (na primer, hrišćanska pedagogija, evangelistička pedagogija, katolička pedagogija), zatim „političke pedagogije" (nacionalistička pedagogija, marksistička pedagogija, emancipatorska pedagogija) u čijim osnovama je jedno političko ispovedanje vere. Takvo stanovište *povezano je sa pogledom na svet*. Sa tog stanovišta pedagogija se označava kao „nauka o pogledu na svet". (V. Brecinka, 1990, str. 212–213). To shvatanje jedinstva nauke i pogleda na svet najevidentnije je došlo do

izražaja u marksističkoj pedagogiji, a iz toga je proizišla i „partijnost" kao jedno od bitnih obeležja pedagogije u socijalističkim zemljama, o čemu ćemo detaljnije raspravljati u narednim delovima ove studije. Ovaj način mišljenja suprotstavlja se razdvajanju nauke i ideologije. U poslednje vreme, kao pravac javila se „kritička pedagogija" ili „emancipatorska pedagogija" ili „kritička nauka o vaspitanju". Idejne osnove ovog pravca nalaze se kod zapadnoevropskih postmarksista i kritičke teorije Adorna, Horkhajmera i Habermasa. Brecinka ocenjuje ovaj pravac kao vrstu normativne pedagogije čiji je predmet „vaspitanje za emancipaciju". Zastupnici ovog pravca traže da pedagogija bude *kritički orijentisana*, da zajedno sa društvenom kritikom postane kontinuirana kritika društva. Ako bi pedagogija izborila takvu poziciju onda bi ona bila daleko superiornija u upoređenju sa iskustveno-naučnom pozicijom. Zajednička osnova svih ovih pravaca i strujanja jeste da se *pedagogija iskoristi za promociju* i učvršćivanje religioznih, filozofskih i političkih uverenja. Zato se kao aktuelno u pedagogiji postavlja odvajanje iska za naučnih sistema od ideoloških uverenja. To je večna tema odnosa nauke i ideologije koja se u pedagogiji javlja u novom svetlu.

Nemačko promišljanje pedagogije u odnosu na druge nauke bitno se približava francuskoj koncepciji koju je izložio Mialare. Jasno se ustaje protiv *pretakanja* pedagogije u psihologiju i sociologiju. Smatra se da jednu nauku ne bi trebalo shvatiti kao nadležnu za jednu određenu grupu otkrivenih fenomena, već kao disciplinu koja pokušava da reši određene probleme pomoću adekvatnih naučnih metoda. Novi pristupi sastoje se u tome što se druge discipline kao, na primer, pedagoška psihologija i pedagoška sociologija ne posmatraju kao „granične" discipline između psihologije i pedagogije, već se one posmatraju *kao nauke o vaspitanju* iz prostog razloga što za svoj predmet imaju proučavanje vaspitanja u najširem smislu gde se uključuju ciljevi vaspitanja, vaspitna delatnost, ustanove, proces vaspitanja, relacija nastavnika i učenika, itd. Rezultati istraživanja ovih disciplina *svrstavaju se u misaoni fond nauka o vaspitanju*.

U savremenoj nemačkoj pedagoškoj misli susrećemo, kako oslanjanje na tradiciju, tako i nove pristupe i promišljanja. Pozitivni procesi ogledaju se u kritičkim pristupima i preispitivanjima položaja pedagogije i mogućnosti daljih pravaca njenog razvoja. Pri tome se pledira za integralnu nauku o vaspitanju i potrebu izgradnje njenog *jedinstvenog jezika*. Savremene pedagoške teorije ne obuhvataju probleme obrazovanja odraslih, izuzev što se u konstruktivističkom shvatanju pedagogije naglašava da se nauke o vaspitanju razvrstavaju „usled praktičnih potreba, s obzirom na različite praktične oblasti (škola, obrazovanja odraslih, vanškolski rad sa mladima itd.), pri čemu bi u okviru pedagoških istraživanja obrazovanja odraslih trebalo da se reflektuje njegov istorijski razvitak, postojeći društveno-ekonomski odnosi i

tome sl.”. (E. König, 1985, str. 138). Iako se obrazovanje odraslih uključuje u okvire pedagoških istraživanja naglašava se njihova osobenost.

Iako je nemačka pedagoška misao imala bitan uticaj na rusku pedagošku misao do oktobarske revolucije, posle nje u Sovjetskom Savezu počinje da se oblikuje *osebena pedagoška misao*. Kako smo u ranijim analizama pokazali, takva traganja do tridesetih godina bila su zanimljiva, ali od tada nastaje preokret i pedagogija se sve više *usmerava ka politici i ideologiji*. Centralni komitet komunističke partije još 1936. godine daje *direktivu* kako treba da se razvija pedagogija. Ovo pominjemo zato što pedagogija kao nauka zavisi ne od istraživanja i teorijskog promišljanja njenog predmeta, već od organa vladajuće partije. Takvo stanje je bilo do najnovijeg vremena. Sovjetska pedagogija bitno je uticala na razvoj pedagogije zemljama Istočne Evrope. Taj uticaj je razumljiv, jer su u tim zemljama bile na vlasti partije marksističke orijentacije koje su želele da društvene nauke utemelje na dijalektičkom i istorijskom materijalizmu, na ideji o „naučnom socijalizmu” i na cilju vaspitanja o „svestranoj razvijenoj ličnosti”. Pedagogija nije mogla da *izbegne takvo stanje*. Pokušaj drugačijih pristupa označavan je kao „zastranjivanje” koje se završavalo ili moglo završiti nesagledivim negativnim posledicama po njihove zastupnike. Teza da su se u nekim zemljama, na primer, u Jugoslaviji, posle pedesetih godina oslobodili uticaja sovjetske pedagogije može biti *osporavana* analizom pedagoških udžbenika, analizom shvatanja predmeta, strukture, klasifikacije pedagoških disciplina, itd. Takve analize pokazale bi da su pedagoške koncepcije evropskih socijalističkih zemalja bile i u većini ostale *verne kopije sovjetske pedagogije* čije su bitne karakteristike *dogmatizam, političnost, partijnost i servilna poslušnost* u objašnjavanju odluka partije i države. Takav položaj pedagogije nije mogao da proizvede ništa drugo do *sterilnost* pedagoške misli i njenu *ropsku poslušnost* u odnosu na vladajuću partiju marksističke orijentacije. Neupućeni čitalac može pitati zašto nije bilo drugačije. Iz prostog razloga što se i na primeru pedagogije jasno pokazuje da su „misli vladajuće klase u svakoj epohi vladajuće misli” kako je to Marks primetio u prošlom veku. Partijama na vlasti jednostavno nije bilo u interesu da se pedagogija drugačije razvija. Šta više, one su stvarale uverenje da je to *jedini put* i najbolji način naučnog utemeljivanja. Iz te konceptualne osnove nastajali su različiti nazivi za pedagogiju: „marksističko-lenjinistička”, „komunistička”, „marksistička”, „socijalistička”, „samoupravna”, kao suprotnost „etatističkoj” pedagogiji, konceptu pedagogije koji se posebno razvijao u Jugoslaviji. Svi ovi atributi samo su doprineli *vezivanju pedagogije za politiku i ideologiju* vladajuće partije, a štetile njenom naučnom utemeljivanju i naučnom identitetu. U jednoj našoj studiji o komparativnom proučavanju vaspitanja i obrazovanja (1984) na pitanje da li postoji marksistička komparativna pedagogija dali smo negativan odgovor. Razume se da postoji marksistički pristup proučavanju vaspitanja i obrazo-

vanja kojeg bi bilo teško osporiti. Tesna vezanost pedagogije za politiku i ideologiju ogleda se u deobi i dihotimiji između „socijalističke pedagogije” i „buržoaske pedagogije”. Pedagoški pisci su dokazivali da se ne može govoriti o „pedagogiji uopšte”, već da treba govoriti o „buržoaskoj pedagogiji” i „socijalističkoj pedagogiji”. Iz tako izvršene deobe proizašlo je da je socijalistička pedagogija jedino naučna pedagogija, a da tzv. buržoaska pedagogija ne može naučno rešavati probleme vaspitanja i odnose društva i vaspitanja (potpunije u N. Potkonjak, 1968, str. 67). Socijalistička pedagogija proglašena je za sveopštu nauku o vaspitanju, iako se dopušta da se može govoriti o posebnim socijalističkim pedagogijama: sovjetskoj, čehoslovačkoj, jugoslovenskoj itd., ali one su sastavni deo jedinstvene socijalističke pedagogije, jer i socijalističko vaspitanje ne postoji kao, uopšte, već kao sovjetsko, čehoslovačko, jugoslovensko, itd. (Isti izvor, str. 65). Proizilazi da je socijalistička pedagogija ideološki orijentisana, ona je „uvek partijina”, a sa druge strane ona je geografski omeđena, što, razume se, umanjuje njenu naučnu vrednost. Od ovog stava ide se dalje na nacionalne i državne pedagogije, dopuštajući njima i internacionalna obeležja. Neki autori idu još dalje pa govore i ograničavaju pedagogiju na uže prostore dajući joj attribute ne samo jugoslovenske, već i hrvatske, srpske, slovenske ili neke druge „naše pedagogije” (A. Vukasović, 1985, str. 56). Ako bi se ovako nastavilo došli bismo do pedagogije parohije ili nekog posebnog atara, što sa naučnog stanovišta vodi u besmisao.

Ovakvo jednostrano ograničavanje pedagogije okvirima ideologije i politike sa epitetima: marksistička, marksističko-lenjinistička, komunistička, socijalistička, samoupravna itd., *sužava njen predmet* i granice proučavanja. I više od toga, ovakav pristup nekim autorima služi da „pobiju” buržoasku pedagogiju i njenu naučnu legitimnost, da ukažu na „reakcionarne” pozicije „buržoaske” pedagogije. U ideologizaciji predmeta pedagogije neki autori (N. Čakrov, 1969) idu još dalje i pedagogiju stavljaju u službu *ideološke borbe* između dva suprotstavljena lagersa. Takvo određivanje pedagogije pre je znak vremena ideološkog rivalstva dva suprotstavljena bloka – Istoka i Zapada – nego što je njeno naučno određenje. Još preciznije moglo bi se reći da je to pre *subjektivistički* (idealistički) pristup zasićen u znatnoj meri *dogmatizmom*, nego što je marksistički pristup, bez obzira na epitete koji se daju pedagogiji kao nauci: marksističko-lenjinistička, socijalistička, itd. Marksistički pristup pretpostavlja kritički odnos prema teorijskim ostvarenjima u vlastitoj sredini, nastalim na osnovu analiziranja vlastite vaspitne prakse. Ovakav ograničeni pristup pedagogiji zanemaruje pozitivna dostignuća i rezultate postignute u okvirima kapitalističkog društva, kao i njihovo kritičko promišljanje. Takav pristup, razume se, ne bi se mogao označiti marksističkim. Ignorantsko odnošenje prema postignućima u drugim socijalnim sredinama vodi osobenoj vrsti *etnocentrizma* po principu „mi smo bolji od vas”.

Takav odnos nije doprineo razvoju pedagogije ni u jednoj zemlji, bez obzira na prirodu njenog socijalnog uređenja. Štaviše takav dogmatski odnos *usporio je naučni razvoj* pedagogije. Marksistički pristup u oblasti pedagogije pretpostavlja naučnu kritiku kako idealističkih pristupa građanskih autora, tako i kritiku dogmatizma i subjektivizma kao svojevrsnog idealizma sa kojim se susrećemo kod pojedinih autora zastupnika „marksističke” ili „socijalističke” pedagogije. U tom procesu potrebno je oslobadati se uskoogrude ideološke ograničenosti i etnocentrizma. Po našem shvatanju naučno se ne može utemeljiti ni „marksistička” ni „socijalistička” pedagogija koja će se od pedagogije razlikovati svojim predmetom, zadacima i metodološkom osnovom. Još manje se naučno može utemeljiti samoupravna pedagogija što je pokušavano u Jugoslaviji. Mi smatramo da se može govoriti o marksističkom pristupu u proučavanju vaspitanja i obrazovanja čija je suština da se vaspitanje i obrazovanje posmatraju u istorijskim, socijalnim i ekonomskim okvirima, kao proizvodi istorije, ljudske civilizacije i kulture. U metodološkom pogledu marksistički pristup zalaže se za jedinstvo teorijskih i empirijskih istraživanja, za prevladavanje pukog empirizma i za uvažavanje dijalektike u posmatranju i proučavanju vaspitnih fenomena. Ovim pristupom ujedinjenim sa pozitivnim elementima do kojih su došli istraživači u drugim socijalnim sredinama, pedagogija dobija nove kvalitete u teorijskom i metodološkom pogledu. Metod tumačenja društvenih i vaspitnih pojava koji su nam u nasleđe ostavili klasici marksizma i koji su sastavni deo evropske civilizacije doprinosi da proučavanja vaspitanja i obrazovanja postanu još produktivnija i naučno rigoroznija. Dakle, ne marksistička pedagogija, kao posebna disciplina, a još manje socijalistička pedagogija sa specifikumom svog predmeta, ciljeva, zadataka i metodološke osnove, već prosto pedagogija sa marksističkim pristupom (teorijskim i metodološkim) u proučavanju vaspitanja i obrazovanja u svim zemljama, bez obzira na prirodu društvenog uređenja društvenog sistema (kapitalističkog ili socijalističkog) ili nivoa razvijenosti (razvijene zemlje i zemlje u razvoju).

Kritički odnos prema sovjetskoj koncepciji pedagogije i njenim varijantama nastalim u pojedinim zemljama Istočne Evrope, ne znači nikako da se u okvirima te koncepcije ništa pozitivno nije stvorilo u dvadesetom, a naročito u drugoj polovini dvadesetog veka. Naprotiv! Tamo gde su pedagoška istraživanja bila oslobođena direktnog uticaja politike i ideologije (u oblasti nastave, metodologiji pedagogije, samoobrazovanju, individualizaciji itd.) nastali su zapaženi istraživački radovi. Zato celovito promišljanje pedagogije kao naučne discipline nije nikako moguće bez uzimanja u obzir sovjetske koncepcije pedagogije sa svim njenim varijantama i njihov doprinos i ograničenja. Sledeći dobru nemačku tradiciju, u ovim zemljama nije tako snažno došao do izražaja otpor pedagogiji kao nauci, niti negiranje mogućnosti njenog zasnivanja. Štaviše u ovoj koncepciji, moglo bi se reći, pedagogija je

do sada imala *nadredenu ulogu*, posebno u odnosu na psihologiju. To ne znači da se i u ovim zemljama nisu suočili sa problemom adekvatnosti njenog naziva i da nije bilo pokušaja traganja da se pronade adekvatniji termin za označavanje ovog naučnog područja: opšta teorija vaspitanja, nauka o vaspitanju, antropogogija, itd. Sledeći primer Medinskog, u Mađarskoj su opštoj nauci o vaspitanju dali naziv antropogogija koja ima dva svoja dela: pedagogiju i andragogiju. Ovakva odredba ušla je u Pedagoški leksikon (Nagy Sándor, 1976). Na ograničenost naziva pedagogije ukazivali su i neki jugoslovenski autori, kako smo već naglasili u prethodnim delovima ove studije (N. Kujundžić, 1978, 1986; F. Pediček, 1985). Konstatujući da se pedagogija nalazi u krizi, da je preuska za čitavo područje proučavanja vaspitanja i obrazovanja N. Kujundžić predlaže da se pojam pedagogija zameni terminom „antropogogija” zato što se ova druga javlja kao celovita nauka. Po njegovom shvatanju antropogogija se račva u četiri discipline: *pedagogija* (izučava zakonitosti vaspitanja u periodu detinjstva), *hebegogija* (izučava vaspitanje u periodu mladosti), *andragogija* (izučava vaspitanje u odraslom dobu) i *gerantogogija* (izučava vaspitanje u starosti). Prema ovom autoru antropogogija izučava najopštije zakonitosti vaspitanja, a njene posebne discipline posebne zakonitosti vaspitanja u pojedinim etapama čovekovog života. (N. Kujundžić, 1978). Kod F. Pedičeka susrećemo sličnu misao o neadekvatnosti pedagogije kao termina za označavanje nauke koja proučava celokupni proces vaspitanja i obrazovanja. On smatra da izvođenje nauke o vaspitanju iz njenog tradicionalnog naziva već duže vreme nije adekvatno. Sledeći misao da je antropologija sveobuhvatna nauka o čoveku, pa bi antropogogija kao nauka o vodenju, oblikovanju, usmeravanju čoveka bila adekvatnija. (F. Pediček, 1985, str. 204).

Ovi pokušaji jugoslovenskih autora *nisu novi*, jer njih susrećemo kod Medinskog i Lunačarskog, kako smo ranije konstatovali, ali se oni iznova javljaju, što ukazuje da problem u naučnom smislu nije još rešen na zadovoljavajući način. U Jugoslaviji su činjeni i drugi pokušaji zamene termina pedagogija za termin „edukologija”. Tako N. Pastuović (1987) u želji da se problemima vaspitanja i obrazovanja pride na „transdisciplinarni način” a i zbog kompleksnosti ovih fenomena predlaže da se zasnjuje „edukologija” koja bi u sebi obuhvatila više različitih nauka a pre svega: pedagogiju, andragogiju, psihologiju, ekonomiju, sociologiju i filozofiju. U proučavanju vaspitanja i obrazovanja, prema ovom autoru, među pobrojanim disciplinama, vrši se podela rada. (N. Pastuović, 1987, str 7). Ni ovaj pokušaj nije nov, jer je sličnih pokušaja, posebno u anglo-američkoj literaturi bilo početkom dvadesetih godina ovog veka, ali ona nisu izdržala istorijsku probu. Pastuović primećuje da se pedagogija koristi znanjima do kojih su došle druge nauke, a posebno psihologija, da se druge discipline označavaju kao „pomoćne”, da pedagogija istražuje ono što se već istražuje u psihologiji, sociolo-

giji i ekonomiji. Ovi stavovi su poznati, posebno u anglo-američkoj literaturi i to pretežno kod onih autora koji u područje pedagogije dolaze iz područja drugih nauka. Stav da pedagogija ne postoji u nekim zemljama ima svoje istorijsko opravdanje, ali to nije dovoljan razlog za njeno negiranje. Pastuović je u svojim raspravama pokrenuo jedan problem koji nije nepoznat u istoriji traganja za pogodnijim nazivom nauke koja proučava vaspitanje i obrazovanje. On rešenje nalazi u edukologiji ili opštoj nauci o vaspitanju i obrazovanju. Ovakvo gledanje nije novo ni za jugoslovensku ni za svetsku pedagošku misao, kako smo to prethodnim analizama pokazali. U Jugoslaviji je krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina M. Ogrizović skrenuo pažnju na potrebu zasnivanja opšte nauke o vaspitanju. Sa ovom tendencijom susrećemo se i u Nemačkoj i Francuskoj literaturi. Nju je u nešto drugačijoj varijanti izrazio Mialare koji, kako smo videli, govori o naukama o vaspitanju (u množini). On se ne zalaže, kako to čini Pastuović, za formiranje jedne nadnauke, koja bi objedinjavala sve ostale nauke o vaspitanju kakvu ambiciju, prema shvatanju Pastuovića, želi da ostvari edukologija koje se ne razvija samo na dostignućima posebnih disciplina, već i na temelju vlastitih istraživanja koja su transdisciplinarna i ti rezultati deluju na razvoj pedagogije i andragogije. Ove se, pak, razvijaju na primeni rezultata fundamentalnih istraživanja psihologije, sociologije, te vlastitih istraživanja. Slično kao što se, kaže autor, dešava u medicini koja je aplikacija dostignuća drugih fundamentalnih nauka: biologije, fizike, hemije, psihologije, tehnike itd., ali je i mesto originalnih istraživanja medicinskih učinaka u sprečavanju, dijagnosticiranju i lečenju bolesti. (N. Pastuović, 1987, str. 12). Ovakva koncepcija viđena je u SAD i to kod onih autora koji osporavaju zasnivanje i pedagogije i andragogije. Teza o fundamentalnim i primenjenim istraživanjima kada se radi o proučavanju vaspitanja i obrazovanja može biti osporavana i na ovom mestu ne možemo ponavljati ono što smo u vezi sa ovim problemom istakli u prethodnim delovima ove studije.

Problem sa edukologijom kao opštom naukom o vaspitanju sastoji se u tome što nije jasan njen predmet i područje istraživanja. Sadržaji takve nauke nisu još oblikovani u ma kom delu sveta. Zato ovakva koncepcija ili njoj slične koncepcije predstavljaju samo lepu želju bez mogućnosti da se u dogledno vreme ostvari. Mnogo je prihvatljivija koncepcija koju je izneo Mialare o naukama o vaspitanju bez ikakve podređenosti i hijerarhijskog sistema. Ono što je pozitivno u shvatanjima N. Pastuovića jeste da on tzv. „pomoćne” nauke (psihologiju, sociologiju, ekonomiju, itd.) smatra takođe naukama o vaspitanju, što nije slučaj sa onim američkim autorima koji osporavaju mogućnost postojanja pedagogije.

Ono što je zajedničko sovjetskoj koncepciji pedagogije i njenim varijantama od početka šezdesetih godina jeste da se pedagogija smatra *integralnom naukom o vaspitanju* i da u sebe uključuje i andragogiju ili kako se

negde naziva – pedagogiju odraslih. To je slučaj i u Sovjetskom Savezu, Poljskoj, Češkoj i Slovačkoj, Jugoslaviji, itd. Treba reći da je to samo *formalno proširivanje predmeta pedagogije*, bez ikakve stvarne evidencije da je pedagogija nešto uradila da takvo proširivanje svog predmeta *i opravda*. To se najbolje može videti ako se pažljivo pogledaju udžbenici pedagogije, počev od srednjoškolskih do univerzitetskih udžbenika. U njima se daje jedna takva opšta i neodređena odredba pedagogije, a onda počne izlaganje o problemima vaspitanja i obrazovanja dece. Sa pouzdanošću se može tvrditi da je pedagogija sovjetske orijentacije sa svojim varijantama u najvećem broju zemalja još uvek *osnovnoškolska pedagogija*, ma koliko se deklarirala u svojoj odredbi kao opšta nauka o vaspitanju. Ovakvim proširivanjem predmeta pedagogiji pretila opasnost od *novog formalizma i nominalnog proglašavanja* za ono što u stvari ona nije. Bilo bi uputnije ako pedagogija pretenduje da pokrije celokupno vaspitanje i obrazovanje kao svoj predmet proučavanja, da se govori i pedagoškim naukama u množini među kojima bi pedagogija bila samo jedna od njih. Do sada se takva koncepcija nije ostvarila ni u jednoj zemlji. Komparativna proučavanja koja smo preduzeli i u vezi sa ovom studijom to takođe potvrđuju. Istorija pedagogije potvrđuje da joj formalistički pristupi i odredbe nisu doneli unapređenje. Samo *volja ili želja* da pedagogija bude integralna nauka o vaspitanju nije dovoljna. Za to je potrebna naučno dokumentovana evidencija.

Kod značajnog broja autora pedagogija se određuje na dosta tradicionalan način kao „nauka i umetnost (veština)” što vuče poreklo još iz XIX veka. Ovakva odredba pedagogije izaziva brojne *nesporazume* i u stvari vodi do njenog negiranja kao nauke „bilo da se time potcenjuje ili da joj se daju laskavi epiteti umjetnosti”. (J. Malić, V. Mužić, 1981, str. 45). Ovakvom odredbom pedagogija se svodi na tehniku vođenja, na načine postupanja nastavnika u procesu nastave, na tehnologiju vaspitanja. Otkuda ovakva odredba pedagogije? Ona, po našem mišljenju, proizilazi iz nedovoljno jasne relacije između predmeta proučavanja i naučne discipline koja taj predmet proučava. Vaspitanje se poistovećuje sa pedagogijom, čak neki autori kažu da „u samom odgojnom djelovanju nalazimo aspekte koji se ne mogu svesti na znanstveni pristup, pa je odgoj sličan umjetničkom činu tako da se ta dva momenta ne mogu odijeliti”. (J. Malić, V. Mužić, op. cit., str. 50). U pravu je I. Mrmak da se u raspravama o pedagogiji „već u drugoj rečenici skliznemo na pojam vaspitanja i začnemo raspravljati o vaspitanju, a pedagogiju kao nauku pustimo po strani... Samim predmetom, nauka nije definisana, već je za definiciju nauke pored predmeta potrebno odrediti i druge karakteristike koje nauku čine naukom”. (I. Mrmak, 1986, str. 334).

U poslednje vreme čine se naponi (bar što se tiče iskustva Jugoslavije) da se pedagogija kao nauka *promišlja na novim osnovama*, da se redefiniše njen pojam i predmet. „Sve nauke imaju potrebu da s vremena na vreme

ponovo stave pod lupu svoja osnovna ishodišta i svoje temeljne pojmove, jer ih na to sili razvoj njihovog predmeta i razvoj same nauke. Pedagogija je danas u takvom položaju. Mora proučiti svoja temeljna polazišta, svoj naučni koncept i sistem, mora definirati samu sebe i na opštem i na posebnim nivoima." (I. Mrmak, 1986, str. 331). U raspravama koje su pokrenute o pedagogiji u Jugoslaviji tokom osamdesetih godina ima veoma značajnih zapažanja o tome koje su slabosti pedagogije, kako ih prevazići, kako se odnositi prema istorijskom nasleđu, kako doći do sinteze naučnih znanja i u celini, kako dalje razvijati pedagogiju kao nauku. U tim raspravama ponovo su izbili na videlo stari sporovi o odnosu pedagogije i drugih nauka, o naučnoj strukturi pedagogije, o jednoj ili više nauka o vaspitanju, itd. Pozitivna su ukazivanja na potrebu razvijanja *kritičkog mišljenja*, potrebu preispitivanja gnoseoloških i vrednosnih postulata pedagogije, potrebu oslobađanja od *podaničkih odnosa* prema politici, oslobodenja od idejnih ograničenosti i bržeg otvaranja prema drugim školama mišljenja i drugim teorijskim strujanjima u pedagogiji. Raniji stavovi o „partijnosti” pedagogije se napuštaju, napuštaju se shvatanja po kojima „baviti se pedagoškom teorijom, znači podržavati određenu politiku u sferi vaspitanja”. To je i normalno, jer naučni stavovi, na osnovu novih saznanja, doživljavaju izmenu, prestrukturiranje i evoluciju u pozitivnom smislu. Sada se konstatuje da pedagogija „umesto da postaje kritička (ne kritizerska) nauka ostaje dalje na nivou apologetskog „razrađivanja”, „tumačenja”, „objašnjavanja” ovih ili onih odluka koje dolaze „odozgo”. (N. Potkonjak, 1986, str. 254). Traži se revizija shvatanja o odnosu između naučnog i vrednosnog a ističe da nije niti kritički shvaćen niti raščišćen odnos „između naučnog i vrednosnog, a time i stvaranje partijnosti i ideologizacije pedagogije, njenog pretvaranja u sluškinju prosvetne politike (umesto da bude obratno), čak se smatra za jeres postavljanje takvih pitanja i zahteva za njihovo kritičko preispitivanje”. (Ibid., str. 256). Ako bi se jugoslovenska pedagogija i dalje razvijala ovako skiciranim pravcem moglo bi da se konstatuje da se ona osamdesetih, a ne pedesetih godina, počela da oslobađa uticaja sovjetske pedagogije. No nadamo se da će i sovjetska pedagogija u novim društvenim okolnostima početi da se oslobađa znatno brže svojih vlastitih ideoloških zabluda. Rasprave koje su osamdesetih godina pokrenute o pedagogiji u Jugoslaviji ne odlikuju se homogenošću shvatanja, već upravo na videlo su izašle različite *teorijske pozicije* o pedagogiji kao nauci, počev od onih koje nastoje da utemelje njen naučni identitet, do onih koje negiraju mogućnost njenog zasnivanja i opstanka kao samostalne nauke. Ima autora koji smatraju (J. Marinković, 1986) da vaspitanje nije pedagoška već etička kategorija, pa shodno tome pedagogija ne može biti utemeljena na kategoriji vaspitanja. „Odgoj kao pojam krije u sebi višeznačnost. U svom osnovnom i prvobitnom smislu on je bitna odrednica ljudskog postojanja... odgoj je temeljna

odrednica čovekovog bitka, a u tom svom značenju može biti razmatran tek u okvirima ontologije i filozofske antropologije. Govor o odgoju je, dakle, istovremeno govor o čovjekovom opstanku u svijetu, o smislu povijesnog, i može se shvatiti tek iz kategorija vremena, prolaznosti i budućeg. U tom značenju, značenju o odgoju kao konstitutivnoj oznaci ljudskog postojanja i osnove povijesnog bitka, odgoj ne može biti predmet razmatranja pedagogije”. (J. Marinković, 1986, str. 54-55). Marinković navodi razloge kojima želi pokazati da vaspitanje ne može biti predmet pedagogije. Među njima su i ovi: 1. ako bi pedagogija želela da odgovori na pitanja vaspitanja onda bi ona „trebalo da obuhvati fenomen ljudske opstojanosti kao ontološki i kao antropološki problem, a to ona ne može učiniti, bar ne u okvirima same sebe, kao pedagogija”. 2. Drugi razlog koji navodi autor sastoji se u tome „što pedagogija ima za cilj da učini odgoj boljim, a da bi to moglo biti ona bi odgoj kao egzistencijalnu odrednicu čovjekovog postojanja morala osvijestiti, pojmovno ga omediti – ako je to uopće moguće – i na osnovi takvih spoznaja smisliti puteve uticanja na nj”. 3. Treći razlog, kaže autor, sastoji se u tome „što je cilj odgoja u načelu normativne prirode što ga isključuje iz mogućnosti znanstvenog projektiranja”. (Ibid., str. 55-56).

Tvrdeći da je vaspitanje etička kategorija, pa prema tome ono može biti predmet samo filozofske refleksije, on dopušta da obrazovanje može biti predmet pedagogije i zalaže se da se pedagogija reducira na pojam obrazovanja. Poznato je da se vaspitanje i obrazovanje kao procesi i uslovi čovekove egzistencije mogu razdvajati samo na apstraktnom nivou. Takvo razdvajanje se znatno ređe susreće van nemačkog i slovenskih jezika. I u ovom slučaju ono bi bilo mehaničko. Marinković je u pravu ako se problem posmatra sa stanovišta tradicionalnih definicija pedagogije koje su nameralo da vaspitanje ne samo „opišu”, već i „propišu”, ističući da je zadatak pedagogije „unapređivanje vaspitanja”. Takva *preskriptivna orijentacija* pedagogije nanela je mnogo štete njenom naučnom utemeljavanju. Ali takve odredbe u savremenoj nauci o vaspitanju sve se više napuštaju. Pristup koji zastupa Marinković bio bi opravdan ako bi se pedagogija shvatala kao tehnologija vaspitanja, kao set preporuka nastavnicima kako da se ponašaju u razredu. U tom smislu pedagogija je zaista *veština*, a ne nauka. Nadamo se da takvo shvatanje pedagogije pripada prošlosti. Ali ostaje pitanje zašto vaspitanje kao etička kategorija ne bi bilo predmet pedagogije, ili bolje da kažemo predmet nauke o vaspitanju. U pravu su ukazivanja onih autora (I. Mrmak, 1986) koji smatraju da je pedagogija „prekinula” svoju vezu sa filozofijom ili bolje reći da je propustila da neguje jednu svoju posebnu *subdisciplinu* – filozofiju vaspitanja. Dosta su stare ideje da je filozofija vaspitanja subdisciplina nauke o vaspitanju koja izvlači svoje podatke, pre svega, iz informacija uzetih iz drugih grana nauke o vaspitanju, a zatim podataka dobijenih iz opštih gledanja na život i njegove vrednosti formuli-

sane u doktrinama filozofije (potpunije u M. Demiashevich, 1935, str. 31). Takva shvatanja imaju i savremeni autori kao što je, na primer, Mialare, kako smo opisali u prethodnim delovima ove studije. Takođe treba istaći da se obrazovanje i vaspitanje nikako ne izjednačavaju sa školovanjem koje se odvija u ustanovama koje organizuje i predstavlja država. U pravu su oni autori (G. Bosanac, I. Rimac, 1988) koji se zalažu da se nauka o obrazovanju prestrukturira kako u odnosu na svoju epistemološku orijentaciju tako i u odnosu na sliku čoveka, koju je davala dosadašnja pedagogija. Međutim, čitava složena problematika vaspitanja i obrazovanja ne može se svoditi na didaktičku koncepciju, izuzev ako se vaspitanje i obrazovanje ne izjednačava sa školovanjem. Razmišljanja o stvaranju „nove pedagogije” i njeno vezivanje za antropologiju (G. Bosanac, 1983) takođe predstavljaju teorijski izazov. Gledajući na pređeni put razvoja mi se sa tom idejom susrećemo kod Ušinskog, Medinskog i Lunačarskog, ali svakako potrebna su nova promišljanja i revalorizacija ranijih ideja.

Rasprave koje su vodene u Jugoslaviji osamdesetih godina o pedagogiji kao nauci, njenom predmetu, teorijsko-metodološkoj orijentaciji, mestu i položaju u sistemu nauka, nimalo ne bismo mogli označiti, kako to čine neki autori (V. Vujičić, 1988), kao „jalove diskusije o pedagogijskoj znanosti”. Bitan zadatak nauke, pa i pedagogije, jeste *kritičko preispitivanje* svog nasleđa uključujući tu i postavljanje pitanja o njenom smislu i postojanju kao nauke. Naučna shvatanja, koncepcije, teorije prevazilaze se novim nalaženjima i novim shvatanjima. To je, u stvari, *dijalektika razvoja svake nauke*, pa i pedagogije. Analize pokazuju da je u periodu posle drugog svetskog rata sovjetska koncepcija pedagogije sa njenim varijantama, uključujući i jugoslovensku, bila *opterećena dogmatizmom*, bila sluškinja politike i ideologije i sasvim usko sadržajno omeđena, usmerena pre svega na probleme osnovne škole. Kritički se moraju oceniti i njene pozitivističke orijentacije i zanemarivanje njenog filozofskog promišljanja. Biće potrebni dalji naponi da se pedagogija od *preskriptivne nauke* vrati ka temeljnim promišljanjima problema ličnosti i njenog vaspitanja.

Naučna struktura pedagogije je interesantna tema tim pre što i o tome postoje različiti pristupi i različite klasifikacije zavisno od kriterijuma koji se primenjuju. Međutim, zbog prirode naše studije ovom prilikom nećemo razrađivati ovaj problem. Za naše namere mnogo je značajniji odnos pedagogije prema drugim naukama koje proučavaju čoveka kao prirodno i društveno biće. U dosadašnjem razvoju pedagogije, posebno sovjetske koncepcije pedagogije i njenih varijanti, odnos pedagogije i drugih nauka rešavanje je na dosta *uprošćen* način. Druge nauke u odnosu na pedagogiju proglašavane su za „pomoćne” ili, sa druge strane, za fundamentalne iz kojih je pedagogija „derivirala” fundamentalna znanja za razumevanja svog predmeta istraživanja. Prvi pristup dovodi u neravnotežan položaj druge nauke,

daje im „pomoćni” status, a drugi pristup vodi do negiranja pedagogije kao nauke. I jedan i drugi pristup vode do mnogih *kontroverzi* i *protivrečnosti* i nisu plodonosni za dalji razvoj nauka o vaspitanju. Istina je da su, posebno na savremenoj etapi razvoja nauke, sve nauke međusobno povezane. Bitna karakteristika našeg vremena je, do sada u istoriji, neuporedivo širenje znanja. Nauka prodire u sve sfere čovekovog života. U nauci se u dvadesetom veku desio snažan proces diferencijacije. Taj proces je pomogao da se prodube predmeti proučavanja pojedinih naučnih oblasti, da se stvore nova znanja, proširi i obogati terminologija. Međutim, u poslednje vreme pojedinci ukazuju na potrebu integracije znanja, jer kako kažu neki autori (M. G. Čepikov, 1978) proces diferencijacije dobija „opasne” oblike. I u pedagoškim raspravama ukazuje se na opasnost „secesije” za identitet pedagogije, govori se o „nasilnom izdvajanju” pojedinih područja iz pedagogije, čime se sužava predmet pedagoške nauke (F. Pediček, 1987). Problem se nikako ne može rešiti proširivanjem predmeta pedagogije, niti se proces osamostaljenja naučnih područja može zaustaviti. Problem se ne može rešiti niti proglašavanjem pedagogije za univerzalnu nauku o vaspitanju, zasnivajući njenu univerzalnost na *apstraktnom jedinstvu* koje za svoju osnovu nema teorijsku podlogu. Problem se ne može rešiti niti ukazivanjem o povezanosti pedagogije sa drugim naukama, isticanjem prirode tih veza i pozajmljivanjem terminologije i metodologije. Najmanje se problem može rešiti negiranjem pedagogije kao nauke i ukazivanjem na doprinos „fundamentalnih” nauka u proučavanju fenomena vaspitanja i obrazovanja. Najviše izgleda za rešavanje problema vidimo u nastojanju da se oblikuje jedna *razumna struktura* nauka o vaspitanju i da se u porodici nauka o vaspitanju „prime”, uključe i one nauke koje su do sada proglašavane kao fundamentalne za proučavanje vaspitanja i obrazovanja: filozofija vaspitanja, psihologija vaspitanja, sociologija vaspitanja, itd. U takvoj konstelaciji i organizaciji nauka o vaspitanju nijedna ne bi bila „pomoćna” niti „fundamentalna”, niti „opšta” ili „integralna” nauka o vaspitanju. U takvoj zajednici i pedagogija bi nužno morala da preispita svoj predmet i područje istraživanja, da se stvaralački i kritički odredi prema drugim naukama koje čine porodicu nauka o vaspitanju. To je, prema našem uverenju, ispravan pravac odnosa pedagogije prema svim naukama koje proučavaju fenomene vaspitanja i obrazovanja. Odnos ovih nauka prema naukama koje za svoj predmet nemaju proučavanje vaspitanja i obrazovanja znatno će se lakše rešiti i to na bazi reciprociteta, uzimanja i davanja, pozajmljivanja i nudenja istraživačkih rezultata. Na tom nivou može doći do *integracije znanja* o čoveku kao društvenom i prirodnom biću. Takva vrsta integracije ni u kom slučaju ne znači *gubljenje identiteta* ili predmeta istraživanja pojedine nauke. Za nauke o vaspitanju to bi bila *nova sinteza* oslobođenja potrebe „povezivanja” sa drugim naukama ili naglašavanja jednih da je za proučavanja vaspitanja značajna filozofija,

drugih da je još značajnija sociologija i trećih da je najznačajnija psihologija. Takve tendencije, kako smo prethodnim analizama pokazali, postoje danas u svetu. U ovakvoj koncepciji ne bi se trebalo plašiti da će doći do „iščežavanja” *celine nauke*, jer sve one u porodici nauka o vaspitanju čine jednu celinu, ali *celinu bez hijerarhije*, kako je to Mialare u svojoj koncepciji objasnio. Da bi se to desilo potrebno bi bilo odrediti predmet i zadatke svake pojedine nauke o vaspitanju, otpale bi sve one „discipline” koje nisu zasnovane na odgovarajućoj sumi znanja zasnovanog na istraživanju. Samo na taj način može se urediti unutrašnja struktura nauka o vaspitanju i njihov odnos prema drugim naukama. U tim okvirima doći će neminovno do revizije i prestrukturiranja postojećih koncepcija i teorija o vaspitanju i obrazovanju. Ostaće samo one koje su naučno proverene i dokazane. No, ovakav trend povezan je i sa potrebom pripremanja na nov način profesionalnog i naučnog osoblja koje će biti u stanju da preuzme ove nove zadatke.

Ostaje nam da se ukratko osvrnemo na *uticaj* koji je imala pedagogija na *razvoj andragogije*. Teze da je andragogija proizašla iz pedagogije koju čak zastupaju i neki andragozi (B. Samolovčev, 1963) može biti osporavana. Čitav dosadašnji razvoj pedagogije pokazuje da je ona bila isključivo orijentisana na proučavanje vaspitanja dece. Pedagogija, bar u toku XIX veka proizilazila je i oslanjala se na filozofiju, ali nikada nije prekoračivala granice svog predmeta. I u onoj fazi razvoja kad je počela više da se okreće psihologiji pedagogija nije proširivala svoje područje istraživanja. Štaviše moglo bi se reći da je slepo sledila poznatu psihološku teoriju plastičnosti po kojoj je obrazovanje i vaspitanje moguće do granice anatomsko-fiziološkog sazrevanja; ako neko postigne uspeh u učenju i obrazovanju i posle tog perioda to je toliko jedva primetno da se ne isplati uložiti napor. Sa pojavom filozofije o doživotnom obrazovanju počeli su i neki pedagozi da govore o proširivanju predmeta pedagogije. To se naročito desilo početkom šezdesetih godina, posebno u zemljama Istočne Evrope. No, od tog deklarativnog proširivanja predmeta pedagogije sa željom da ona obuhvati i obrazovanje i učenje odraslih nije načinjen nijedan korak dalje. U našim analizama nismo mogli naći nijednu zemlju koja bi pružila evidenciju da je pedagogija *podstakla razvoj andragogije*. Naprotiv, postoji evidencija da je pedagogija *sputavala* razvoj andragogije bilo prisvajajući je kao jednu od pedagoških disciplina ili osporavajući joj mogućnost konstituisanja kao naučne discipline. Nema sumnje da su u ranijim fazama razvoja andragogije neki autori (R. Peers, 1926) govorili o *primeni pedagoške teorije na područje obrazovanja odraslih*, ali ne onakve teorije kakva se susretala u pedagoškim udžbenicima. Čak postoji evidencija da je u tim ranim fazama razvoja andragogije *postojao konflikt* između koncepcije pedagogije i koncepcije andragogije. Pedagozi su vaspitanje i obrazovanje, kako smo ranije istakli, dodeljivali samo mladoj generaciji, a andragozi su zastupali tezu da je to

doživotni proces. Kada su pedagozi napustili *teoriju plastičnosti* kod pojedinih pedagoga javila se druga teza usmerena na osporavanje andragogije. Njena suština je u sledećem: pošto je vaspitanje i obrazovanje kontinuiran proces, a predmet pedagogije vaspitanje u totalitetu nema potrebe da postoji andragogija. „Već smo davno napustili definiciju pedagogije kao znanosti o odgoju dece. Ona je znanost o odgoju uopće, o odgoju čovjeka od rođenja do smrti, a savremena didaktika ne proučava samo proces obrazovanja dece i mladih, već i proces obrazovanja odraslih. Formiranje adultne pedagogije ili andragogije kao posebne pedagojske discipline ili čak kao posve samostalne znanosti izvan pedagogije – dobiva samo skolastički karakter.” (P. Šimleša, 1980, str. 132-133). Na sreću ovakvi stavovi su, može se reći, usamljeni.

Istorijsko-komparativna istraživanja pokazuju da andragogija ni na Zapadu ni na Istoku *nije proizašla iz pedagogije*, već se razvijala prilično *autonomo* zahvaljujući istorijskom i kulturnom razvoju određenih društvenih snaga, a pre svega radničkog pokreta i njegove borbe za demokratizaciju obrazovanja. Čitav XIX vek može se označiti kao priprema društvenih i kulturnih uslova za formiranje andragogije kao naučne discipline. Ako je XIX vek bio u znaku pedagogije zahvaljujući uvođenju obaveznog osnovnog obrazovanja, onda je XX vek bio u znaku andragogije, zahvaljujući društvenim i naučnim promenama, socijalnim gibanjima, ekonomskim krizama i usponima i iznad svega demokratizaciji obrazovanja i vaspitanja. Može se analizama pokazati da doprinos pojavi i konstituisanju andragogije nisu toliko dali *pojedinci iz redova pedagogije*, koliko su to učinili pojedinci iz redova drugih nauka, koji su pratili društvene promene i njihovu zavisnost od obrazovanja i učenja odraslog čoveka. Teza da je andragogija pedagoška disciplina može biti *osporavana* konkretnim istorijskim podacima koji su se nakupili o tome skoro dva veka od njene pojave. To što se andragogija kao nastavni predmet univerzitetskih studija pojavila u okviru akademskih odeljenja za pedagogiju bila je stvar organizacionih rešenja, a i bliskosti predmeta proučavanja ove dve naučne discipline. No, ima niz slučajeva da je andragogija kao univerzitetska discipline bila locirana u okviru drugih akademskih odeljenja ili, pak, samostalno. To nikako ne znači da andragogija nije odbolovala *sve dečje bolesti* kao i pedagogija počev od njenog konstituisanja, naučne strukture, korišćenja terminologije, do odnosa sa drugim naukama. To je i bio razlog da smo se u ovoj studiji opredelili da skiciramo pojavu i razvoj pedagogije, kako bismo što potpunije mogli da osvetlimo pojavu i razvoj andragogije. To činimo u narednim delovima ove naše studije.

Na osnovu istorijskih i komparativnih proučavanja koje smo obavili u vezi sa ovom studijom proizilazi da korene pedagogije kao teorije vaspitanja i obrazovanja dece nalazimo u XVII i XVIII veku. Razume se da ideje o

vaspitanju i obrazovanju susrećemo i u filozofskim sistemima antičkih mislilaca, ali ne kao izdvojen teorijski sistem, već kao sastavni deo filozofske misli. Tek u XVII veku J. A. Komenski stvara prilično koherentnu pedagošku koncepciju, tako da se može sa sigurnošću tvrditi da je njegova *Velika didaktika* imala *bitan uticaj* na javljanje pedagogije kao teorijske discipline. U XVII veku su se razvijale i osamostaljivale prirodne nauke, a u XVIII veku i društvene nauke, što je pogodovalo javljanju i konstituisanju pedagogije. Proces konstituisanja pedagogije nije tekao *ravnomerno* u svim zemljama, već je u znatnoj meri nosio obeležje date filozofije i kulture, ali to nikako ne znači da u tim različitim javljanjima i ispoljavanjima nema *zajedničkih elemenata*. To se može pokazati istorijskim i komparativnim analizama.

Korene nemačke pedagogije možemo naći u nemačkoj klasičnoj filozofiji čiji je Kant izraziti predstavnik. Mnoga teorijska shvatanja u pedagogiji i o pedagogiji potiču od Kanta i njegovog filozofskog sistema. Tako koncepcija o pedagogiji kao teorijskoj i praktičnoj nauci potiče od Kanta. Nju će njegovi naslednici i učenici, kao i kasnije filozofi i teoretičari *samo varirati* u različitim oblicima. Korene psihološke *teorije plastičnosti*, čija je suština u tome da je vaspitanje i obrazovanje moguće jedino do granica anatomsko-fiziološkog sazrevanja, takode, nalazimo u Kantovoj filozofskoj i pedagoškoj misli. Ovu teoriju zastupaće i psiholozi i pedagozi, naročito u XIX i prvim decenijama XX veka. Od Kanta potiče ideja o filozofskoj zasnovanosti pedagogije koju susrećemo kod nemačkih autora u XIX i prvim decenijama XX veka. Sa takvom osnovom i deobom pedagogije na *praktičnu i teorijsku* otvarala su se vrata za njena kasnija osporavanja. U Kantovo vreme pedagogija je ipak postala univerzitetska disciplina. Istorijske analize i istraživanja pokazuju da pedagogiju kao univerzitetsku disciplinu nije uveo Herbart, već da se to desilo u vreme Kanta koji je i sam predavao pedagogiju. Herbart, koji je katedru filozofije nasledio od Kanta i u shvatanjima pedagogije sledi svog prethodnika. Može se osporavati teza da je Herbart bio prvi koji je pokušao da pedagogiju naučno zasnuje. On nije učinio, što se koncepcije pedagogije tiče, mnogo više od svog prethodnika. Istina, on je pored filozofije želeo da pedagogiju utemelji i na psihologiji, ali se žali da takva psihologija još ne postoji, pa takvo zasnivanje ostaje u domenu želja. Razume se da je i Herbart, kao i Kant, pedagogiju označavao kao nauku o vaspitanju dece.

U raspravama o pedagogiji i njenoj naučnoj zasnovanosti u toku XIX veka kristalisale su se tri škole mišljenja. Po prvoj pedagogija bi valjalo da ostane filozofska disciplina; druga je zastupala tezu da pedagogija treba da se zasnuje kao empirijska disciplina, a treća škola mišljenja osporavala je uopšte mogućnost zasnivanja pedagogije kao nauke. Sve tri škole mišljenja imale su svoje predstavnike i sledbenike. Ogorčeni protivnik zasnivanja

pedagogije kao nauke, pri kraju XIX veka, u Nemačkoj, bio je Diltaj. Za njega je istinska pedagogija primenjivanje onog do čega su došle druge nauke, a to je umetnost. To je može se reći kontinuitet mišljenja počev od Kanta, preko Herbarta do Diltaja.

Osoben razvoj pedagogije imamo u francuskom kulturnom prostoru. Krupna figura koja je uticala na razvoj pedagogije u Francuskoj bio je E. Dirkem. Dirkem je želeo da problem pedagogije razmatra sa stanovišta sociologije, po kome vaspitanje nije ništa drugo do socijalizacija čoveka. Dirkem je pored termina pedagogija uveo i termin nauka o vaspitanju. Pedagogija je po njemu *praktična teorija*, a nauka o vaspitanju je deo sociologije čiji je zadatak da naučnim metodama proučava vaspitanje i obrazovanje. Razume se, to proučavanje odnosi se samo na vaspitanje i obrazovanje dece. Njegove razdvajanje nauke o vaspitanju i pedagogije kao praktične teorije imalo je uticaj na shvatanje pojedinaca u nekim zemljama, a čini se da je taj uticaj bio najveći u SAD gde se sociologija ubrzano razvijala.

Na američku koncepciju pedagogije primetan uticaj imala su nemačka shvatanja, naročito u drugoj polovini XIX veka. Koncepcija pedagogije koju je razvio Djuj u znatnoj meri uvažavala je nemačko iskustvo i to posebno one škole mišljenja koja je želela da utemelji pedagogiju zasnovanu na empirijskim podacima. U Americi su se krajem XIX veka stvarali institucionalni uslovi za razvoj pedagogije. Univerziteti i koledži za obrazovanje počeli su da garantuju profesionalne i akademske stepene u oblasti pedagogije. Do naglog preokreta u takvom razvoju došlo je u prvim decenijama XX veka. To su bili kritički trenuci za razvoj pedagogije. U SAD naglo su se počele razvijati psihologija i sociologija, kao i ostale društvene nauke. Pedagogija doživljava kritiku zbog svoje uske usmerenosti na osnovnu školu. Ona nije uspela da *zadrži dignitet nauke*, među ostalim društvenim naukama. Pedagogija *gubi bitku* i što se tiče samog termina. Preuzima se termin „vaspitanje” (Education) i za označavanje discipline koja proučava proces vaspitanja i obrazovanja, sa argumentacijom da je on „naučniji” i sveobuhvatniji. Tako je termin pedagogija postepeno nestajao sa američke obrazovne i naučne scene. Iako je dvadesetih godina ovog veka nastavljeno sa profesionalizacijom obrazovanja i vaspitanja, to nije imalo neki posebni uticaj na utemeljivanje pedagogije kao nauke. Naprotiv, krajem dvadesetih godina dolazi do intergracije nauke o vaspitanju. Discipline iz grupe tzv. fundamentalnih nauka preuzimaju ulogu pedagogije. Slično se desilo i sa britanskom koncepcijom pedagogije. U Britaniji pedagogija nije nikada ozbiljno shvatana, iako je bilo pokušaja njenog utemeljavanja u XIX veku pod uticajem Herbartovih pedagoških shvatanja.

Nemačka koncepcija pedagogije imala je uticaja na utemeljivanje pedagogije u zemljama slovenskog jezičkog područja. To je i prirodno, jer su

kulturne i obrazovne veze bile intenzivnije sa nemačkim u upoređenju sa anglo-američkim obrazovnim iskustvom. Znatno broj pedagoških pisaca i istraživača krajem XIX i u prvim decenijama XX veka školovao se na nemačkim univerzitetima, gde je pedagogija bila utemeljena i kao teorija i kao nastavni predmet u univerzitetkim programima. Oktobarska revolucija u Rusiji dovela je do bitnog preokreta, ne samo u pogledu demokratizacije obrazovanja, već i pogledu *utemeljavanja pedagogije kao nauke*. U prvim godinama posle oktobarske revolucije čine se ozbiljni pokušaji naučnog utemeljavanja pedagogije, promišlja se i proširuje njen predmet, traže se najpogodniji termini za njen naziv, objavljuju se ozbiljne naučne studije i enciklopedije, traži racionalan odnos sa drugim naukama, stvara se institucionalna osnova za njen razvoj i kao discipline i nastavnog predmeta na visoko-školskim ustanovama. Takav razvoj doveo je krajem dvadesetih godina do veoma *oštre debate* i kritike škole i njene funkcije u društvu, predlaže se proširivanje predmeta pedagogije, znatno više nego što je to njena institucionalna osnova. Izgleda da je takvo proširivanje pogodilo u srž vladajuću partiju koja je sve socijalne i vaspitne procese van škole stavljala u *okvire ideološkog rada* i tamo nauka nema šta da traži. Umešalo se i rukovodstvo vladajuće partije koje je proširivanje predmeta pedagogije označilo kao „zastranjivanje”. Od tada se pedagogija u Sovjetskom Savezu *čvršće vezuje za politiku i ideologiju vladajuće partije*, tumači njene odluke ili odluke prosvetne politike odobrene od strane vladajuće partije. Pedagogija se sada, posebno u udžbenicima, određuje kao nauka o vaspitanju dece ili mladih naraštaja. Nastaje period dogmatizacije pedagogije (a i drugih društvenih nauka) koji će trajati nekoliko decenija. Ovakav trend nije bio bez uticaja na zemlje Istočne Evrope, naročito u periodu posle drugog svetskog rata.

U periodu posle drugog svetskog rata u Zapadnoj Evropi i u SAD ubrzano se razvijaju društvene nauke. Prevladava *empirijska, pozitivistička orijentacija* u njihovom metodološkom opredeljenju. To nije bilo bez uticaja na razvoj pedagogije i njenu metodološku orijentaciju. Komunikacije među zemljama su olakšane, izvori koji prate pedagoška strujanja su se umnožili i postali pristupačniji za korišćenje u drugim sredinama. Sve je to vodilo do povećanog identiteta pedagogije u međunarodnim razmerama. U periodu posle drugog svetskog rata konstituisano je *nekoliko škola mišljenja* ili pravaca u pedagogiji, nekoliko koncepcija od kojih su najznačajnije: anglo-američka, nemačka, francuska i sovjetska sa svojim varijantama i podvarijantama. Svaka od ovih koncepcija ima svoje osobenosti nastale u određenim kulturno-istorijskim okvirima, ali sve one zajedno imaju niz zajedničkih elemenata koji treba da budu poznati i priznati. Ti zajednički elementi sastoje se u sledećem: traganju za nazivom i identitetom pedagogije kao nauke, njenom metodološkom orijentacijom, njenim odnosom prema drugim naukama, njenom naučnom strukturom, granicama proučavanja, itd.

Međutim, pomenute koncepcije imaju niz osobenosti koje valja razumeti, ako se pedagogija želi posmatrati u komparativnim okvirima. Tako, na primer, u Americi se u odnosu na pedagogiju javljaju dve škole mišljenja. One su se jasno diferencirale početkom šezdesetih godina kada su se vodile rasprave o tome da li je pedagogija naučna disciplina ili *područje za susretanje* drugih, tzv. fundamentalnih nauka. Prva škola mišljenja dokazivala je mogućnost zasnivanja pedagogije kao naučne discipline, slično svakoj drugoj društvenoj nauci. Druga škola mišljenja *osporavala je mogućnost* konstituisanja pedagogije kao posebne naučne discipline. Pretstavnici ove druge škole mišljenja smatraju vaspitanje i obrazovanje područjem za „susretanje” drugih nauka tzv. *roditeljskih nauka* od kojih pedagogija *pozajmljuje* podatke i činjenice, izvlači saznanja za svakodnevnu praksu. Za njih je pedagogija veština, *umetnost pružanja pouka* nastavnicima kako da postupaju u procesu obrazovanja i nastave. Nema sumnje da je ovaj pravac razmišljanja o pedagogiji imao uticaja, naročito na autore iz Britanije, gde pedagogija kao koncept nije uspela da uhvati dublje korene. Sa komparativnog stanovišta posmatrano opravdano je govoriti o anglo-američkoj koncepciji pedagogije, jer su gledanja na pedagogiju u ove dve socijalne sredine veoma bliska, ako ne i identična.

U periodu posle drugog svetskog rata u Francuskoj se oblikovala osobena škola pedagoškog mišljenja oslonjena na pozitivnu tradiciju čiji koreni potiču još od prvih decenija ovog veka. Pedagogija u Francuskoj je tradicionalno bila više oslonjena na psihologiju i sociologiju, nego na filozofiju. U Francuskoj pedagoškoj literaturi često se mogu susresti složenice kao što su: psiho-pedagogija i socio-pedagogija. Sam termin pedagogija kod vodećih francuskih teoretičara tradicionalno nije nailazio na odobravanje, jer je asociirao na praksu, veštinu postupanja u obrazovnom procesu. Zato u Francuskoj termin nauka o vaspitanju ima dužu tradiciju. Početkom sedamdesetih godina francuski autori proširuju koncepciju nauke o vaspitanju i ustanovljuju novu koncepciju nauka o vaspitanju (u množini), porodicu nauka o vaspitanju u koju ulaze i one nauke koje su ranije smatrane „fundamentalnim” za proučavanja vaspitanja i obrazovanja. Sve te nauke imaju isti predmet – vaspitanje – i zato one sa pravom pripadaju porodici nauka o vaspitanju. Ova koncepcija francuskih autora predstavlja u pravom smislu naučni izazov.

Savremena nemačka koncepcija pedagogije ima svoje privrženike i protivnike. Oslanjajući se na bogatu filozofsku tradiciju, nemačka koncepcija pedagogije nije isključivo empirijski orijentisana, već je prožeta filozofskim refleksijama. U njoj je prisutna kritička orijentacija i ukazivanje na značaj proučavanja istorijskog nasleđa, jer se po mišljenju nemačkih autora *budućnost ne može stvoriti iz ničega*. Sledeći takvu misao, pedagogiju posmatraju u okvirima tri dimenzije: prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Protivnici peda-

gogije u Nemačkoj nisu tako brojni, kao što je to slučaj u nekim drugim zemljama.

Savremena sovjetska koncepcija pedagogije sa varijantama poniklim u drugim zemljama Istočne Evrope oslanja se, takođe, na svoju tradiciju, a to je istorijski i dijalektički materijalizam i *optimističku tezu* o svestranoj razvijenoj ličnosti. Ovakva orijentacija vodila je ovu koncepciju do *čvrste veze sa politikom i ideologijom* partije na vlasti marksističke orijentacije. To je pedagogiji smanjivalo mogućnost *naučnog utemeljenja* i sticanja digniteta nauke među ostalim društvenim naukama. Varijante sovjetske pedagogije koje susrećemo u drugim zemljama mogu se u nečemu razlikovati, ali one u celini pripadaju pomenutoj koncepciji. Teza da su se u nekim zemljama, na primer kao u Jugoslaviji, oslobodili uticaja sovjetske pedagogije, može biti osporavana analizom postojećih izvora o pedagogiji koji dokazuju suprotno. Značajna inicijativa i rasprava o pedagogiji kao nauci, njenom predmetu, naučnoj strukturi i metodološkoj orijentaciji pokrenuta osamdesetih godina u Jugoslaviji mogu se smatrati za prve znake oslobođenja uticaja sovjetske koncepcije pedagogije. Nadati se da će se i sovjetska pedagogija u novim uslovima društvenog razvoja i novim načinima mišljenja postepeno oslobađati *vlastite zarobljenosti*, dogmatizma i ideološke ograničenosti.

Istorijska i komparativna proučavanja pokazuju da, bez obzira na nastojanja nekih autora u pojedinim socijalnim sredinama, što je posebno slučaj sa sovjetskom varijantom pedagogije, da se pedagogija proglasi za opštu nauku o vaspitanju i obrazovanju, takva nastojanja *nemaju naučnu argumentaciju*. Analize takođe pokazuju da je najoptimalnije rešenje ono ako se prihvati *koncepcija nauka o vaspitanju* u kojoj nijedna od tih nauka ne bila opšta niti nadređena, kao ni pomoćna ili podređena. Samo takvom koncepcijom može se doći do *značajnih sinteza znanja* o problemima vaspitanja i obrazovanja. Pedagogija sa svojim subdisciplinama bila bi samo jedna u porodici nauka o vaspitanju.

Teza nekih autora da je andragogija proizašla iz pedagogije može biti osporavana veom validnim podacima i činjenicama. Istorijska i komparativna proučavanja pokazuju *manjkavost takve teze*. Pedagogija je izašla iz krila filozofije, ali nema valjanih argumenata za tvrdnju da je andragogija proizašla iz pedagogije. Glavni put konstituisanja pedagogije bio je deduktivni i normativni, dok je glavni put konstituisanja andragogije bio *induktivni i empirijski*. Pedagogija je čedo nemačke klasične filozofije, dok je andragogija *čedo radničkog pokreta* i njegove borbe za demokratizaciju obrazovanja u XIX i prvim decenijama dvadesetog veka. Otuda teza da je andragogija pedagoška disciplina može biti osporavana valjanim argumentima. Istorijska i komparativna proučavanja pokazuju da je pedagogija bila i ostala nauka o vaspitanju dece ili nauka o vaspitanju mladih naraštaja. Nastojanja u sovjetskoj koncepciji pedagogije da pedagogija proširi svoj predmet nisu naučno

potkrepljena relevantnim argumentima. Deklarativno izjašnjavanje o tom proširivanju (i ništa više) nemaju snagu naučnih dokaza. Odnos pedagogije i andragogije izaziva brojne *kontroverze* u različitim socijalnim sredinama. To je i bio razlog da smo u ovoj studiji pokušali u osnovnim konturama da skiciramo pojavu i razvoj pedagogije kao nauke sa ciljem da koncepcija andragogije, koju ćemo izložiti u narednim delovima ove studije, bude potpunije shvaćena.

Treći deo

**KORENI NASTANKA I PUTEVI RAZVOJA
ANDRAGOGIJE**

Svaka naučna disciplina koja ozbiljno pretenduje na svoj naučni identitet nastoji da *trasira i osvetli* put vlastitog razvoja. Nema valjanih razloga da tome ne teži i andragogija. Sadašnje generacije andragoga, komparativno posmatrano, nisu valjano obavile svoj zadatak. On će biti prenet budućim generacijama istraživača koji će sa više metodološke osposobljenosti i istraživačkog žara prići njihovom izvršavanju. Zadatak je, nema sumnje, dosta složen, jer zahteva produbljenija poniranja u istoriju civilizacije, jer je misao o obrazovanju odraslih njen sastavni deo. Bez takvog pristupa bilo bi znatno teže, ako ne i nemoguće, utvrditi korene i razvoj andragogije, njen *naučni identitet* i osmišljavati profesionalni razvoj andragoga. Za takav pristup opredeljuju se sve naučne discipline koje ozbiljno pretenduju na svoje mesto u sistemu nauka. Ovde nije reč o istoriji obrazovanja i učenja odraslih, već o *istoriji discipline* koja pretenduje da proučava proces obrazovanja i učenja odraslih. Značaj ovog posla tim je veći kada se zna, na osnovu komparativnih proučavanja, da u savremenom svetu, u različitim zemljama postoje veoma *različiti pristupi andragogiji* i kao naučnoj disciplini i kao nastavnom predmetu u studijskim planovima i programima univerziteta. U andragoškoj profesionalnoj literaturi susreću se i takvi načini mišljenja da se postavljaju pitanja ko je od savremenika „otac” andragogije, a pojedinci u nekim socijalnim sredinama *pripisuju sebi* „invenciju” termina andragogije. To se ne bi moglo desiti da je andragogija istraživala korene i put vlastitog razvoja. Osim toga, valja imati na umu da se u toku poslednjih decenija *stvorila značajna suma znanja* koju je nužno revalorizovati i sistematizovati, utvrditi sličnosti i razlike u pojedinim školama andragoškog mišljenja sa ciljem da se izdvoji ono što je *opšte i zajedničko*, što prelazi granice socijalnih i nacionalnih sredina i postaje opšte naučno i civilizacijsko dobro. Bilo bi potrebno da se andragozi u svakoj socijalnoj sredini zapitaju u kojoj meri daju tom civilizacijskom procesu svoj doprinos. Na istraživačima je da daju odgovore na ova pitanja. Svako zatvaranje naučne misli o obrazovanju i učenju odraslih u svoje granice, što se uostalom odnosi i na naučnu misao u celini, *ogrđivanje od „stranih uticaja”* vodi u svojevrstni andragoški *etno-centralizam i provincijalizam* koji, razume se, nema naučnu perspektivu. Ideološke barijere u toku poslednje četiri decenije stajale su na putu takvom globalnom promišljanju andragogije, kao i društvenih nauka u celini,

deleći ih na „buržoaske” i „socijalističke” sa ciljem uključivanja u ideološka nadmetanja. Vreme je pokazalo da takva deoba *nije izdržala istorijsku probu*. Zato opredeljenje za *holistički pristup* u promišljanju andragoških fenomena, sa značajnim oslanjanjem na istorijsko-komparativne pristupe čini se jedino ispravnim, a naročito kada se radi o sintezama opšteteorijskog značaja. Ovakvo teorijsko-metodološko opredeljenje u proučavanju pojedinih fenomena obrazovanja i učenja odraslih doprineće bržem konstituisanju andragogije u međunarodnim relacijama. Konstituisanje jedne naučne discipline, što uostalom pokazuje i istorija znatno starijih nauka, je *dugotrajan proces*. Zato traganje za korenima andragogije, oblikovanje njene istorije, verujemo, predstavlja doprinos procesu njenog naučnog utemeljivanja.

1. KORENI NASTANKA I PUTEVI RAZVOJA ANDRAGOGIJE

Evropa je kolevka brojnih nauka. Za razmatranje brojnih naučnih fenomena društva i čoveka korene možemo naći u antičkoj civilizaciji. U traganjima za korenima svog nastanka većina društvenih nauka se vraća antičkoj civilizaciji. To je slučaj i sa andragogijom. U idejama antičkih mislilaca: Sokrata, Platona, Aristotela, sofista susreću se misli i stavovi o mogućnostima i potrebi učenja čoveka u toku čitavog života, o putevima i osobenostima usvajanja sadržaja u pojedinim fazama čovekovog života, o tome da je pojedine sadržaje jedino i moguće proučavati u odraslom dobu, kao što je, na primer, slučaj sa sadržajima iz oblasti filozofije i politike, o sredstvima moralnog i estetskog uticaja, agonističkom karakteru obrazovanja i učenja itd. Sa sličnim mislima možemo se susresti i u shvatanjima istaknutih pojedinaca antičkog Rima i civilizacije epohe humanizma i renesanse. To je kasnijim misliocima u XIX veku poslužilo kao osnova za zalaganje da se konstituiše andragogija kao posebna naučna disciplina čiji bi zadatak bio proučavanje obrazovanja i učenja odraslih. Istorijska proučavanja pokazuju da se zalaganje za osoben pristup obrazovanju i učenju odraslih desio znatno ranije, kod J. A. Komenskog, u XVII veku. Zato se Komenski, na osnovu onoga što je napisao, na osnovu njegovog misaonog nasleđa može svrstati u *utemeljivače andragogije*, iako on, koliko je nama poznato, nije koristio termin andragogija. Njegovo delo *Panpedija* pronađeno je kasno od strane jednog češkog slaviste, tek 1934. godine. To je jedan od razloga da ono nije imalo tolikog uticaja na konstituisanje andragogije kakav je uticaj, na primer, izvršila njegova *Velika didaktika* na konstituisanje pedagogije. U njegovom misaonom opusu može se pratiti dijalektika razvoja njegovog mišljenja o vaspitanju i obrazovanju, različite faze njegovog misaonog sazreivanja, napuštanje ranije usvojenih koncepcija i prihvatanje novih i formulisanje originalnih. Komenski, na primer, u *Velikoj didaktici* ističe da je „ružno i smešno” videti starca da uči. Takvu biologističku koncepciju koju će

slediti mislioci XVIII i XIX veka, a neki čak i u XX veku, Komenski napušta u *Panpediji* i jednake granice određuje čoveku „za život i za učenje”. Svoju viziju sveobuhvatnosti vaspitanja i obrazovanja Komenski je izrazio sledećim rečima: „Prva naša želja je u tome da bi do pune ljudskosti bili razvijeni ne pojedini ili neki ili više ljudi, već svi u svaki, mladi i stari, bogati i siromašni, znani i neznani, muškarci i žene – rečju svaki kome je suđeno da se rodi kao čovek, kako bi na kraju krajeva čitavi ljudski rod došao do kulture nezavisno od uzrasta, staleža, pola i narodnosti.” (J. A. Коменский, 1982, str. 384). Komenski se zalagao za posebne ustanove, sadržaje, sredstva, metode i nastavnike koji će raditi sa odraslima, što se nalazi u osnovi savremene koncepcije andragogije.

Andragoška praksa, iako ima duboke korene u razvoju civilizacije, nije u naučnom smislu bila diferencirana od opštedruštvene i vaspitne prakse, sa razloga što su se i društvene nauke kasno konstituisale. Kada se praksa obrazovanja i učenja odraslih počela intenzivno razvijati u institucionalnom i neinstitucionalnom smislu, naročito u okvirima radničkog pokreta i njegovih obrazovnih i kulturnih asocijacija krajem XVIII i u XIX veku, čine se pokušaji da se nađu drugačija rešenja za obrazovanje i učenje odraslih od onih koje je nudila tadašnja škola koju su pohađala deca. Mehanički instituti koji su se javili u Britaniji u prvim decenijama XIX veka nisu imali uspeha, zbog konflikta do koga je došlo u pogledu programske orijentacije i činjenice da organizacija, način difuzije znanja, korišćenja terminologija, nije odgovarala radnicima, njihovim potrebama i interesima, njihovom iskustvu u proizvodnom i društvenom životu. Druge institucije koje su nastale u XIX veku: koledži radnih ljudi, internatske ustanove za obrazovanje odraslih, tutorijalni tečajevi, univerzitetske ekstenze, narodni univerziteti, oblici dopisnog obrazovanja, itd. tragali su za novim pristupima obrazovanju i učenju odraslih. Radnički pokret javlja se ne samo kao ekonomska i politička snaga, već i kao značajna snaga u području obrazovanja i kulture. Političko i sindikalno organizovanje radnika, stvaranje socijaldemokratskih partija, posebno u kontinentalnom delu Evrope, vodilo je do novih oblika obrazovanja: političkih škola različitih orijentacija, kurseva i seminara na internatskoj osnovi, do različitih vidova samostalnog učenja. Na taj način stvarani su institucionalni uslovi za obrazovanje i učenje odraslih na jednoj znatno široj osnovi nezavisno od postojećeg sistema obrazovanja dece o kome je brigu vodila država. Tako se obrazovanje odraslih još od samih početaka institucionalnog organizovanja javlja kao prilično *autohtoni i nezavisni obrazovni* i kulturni pokret i obrazovni i kulturni sistem čime se stvara bitna pretpostavka za pojavu jedne naučne discipline koja bi proučavala svu tu dinamičnu i raznovrsnu praksu obrazovanja i učenja. Tražena su teorijska rešenja za različite probleme koji su se javljali u različitim vidovima ovako

dinamički organizovane prakse. Postojeća iskustva stečena u obrazovanju dece nisu mogla da ponude adekvatna rešenja.

U drugoj polovini XIX veka proširuje se jedna posebna grana obrazovanja odraslih – *radničko obrazovanje*, odakle su se posle razvila udruženja za obrazovanje radnika. U Beču je 1864. godine formiran Arbeiterbildungsverein. U kontinentalnom delu Evrope iz radničkih prosvetnih asocijacija izrasle su socijaldemokratske partije. Proširivanje prava glasa u pojedinim zemljama, razvoj fabričkog i socijalnog zakonodavstva, tražio je od radnika više znanja i više učenja. Nastali su u okviru radničkog obrazovanja različiti organizacioni oblici koji su se još u tom periodu delili na ekstenzivne i intenzivne oblike obrazovnog rada. U ekstenzivne oblike obrazovnog rada ubrajani su: pojedinačna predavanja, štampa, radio, film, pozorište, recitovanje, radnički simfonijski koncerti, grupna putovanja, biblioteke, vođeno čitanje, demonstracije, festivali, igre i sport. U intenzivne oblike obrazovanja ubrajani su: studijski kružoci, kursevi, vikend konferencije, specijalni kratki kursevi često kombinovati sa periodima odmora od jedne do dve nedelje, međunarodne letnje škole, poluinternatske dnevne i večernje škole, internatske škole različitog trajanja, itd. (M. Handsome, 1931, str. 59). U prvim decenijama dvadesetog veka oblici obrazovnih aktivnosti se znatno proširuju zahvaljujući učešću sindikata, radničkih partija i zadružnog pokreta. Ova studija nema za cilj opisivanje i istorijsko vrednovanje radničkog obrazovanja i obrazovanja odraslih u celini, već samo da putem navođenja nekih podataka ukaže gde je institucionalna i organizovana osnova andragogije, gde se nalaze njeni koreni. U kasnijim delovima ove studije nastojaćemo da pokažemo kako je andragogija proizašla iz pokreta za obrazovanje radnika koji se razvijao u krilu radničke klase, nasuprot tvrdnjama nekih autora da je andragogija „buržoaska” disciplina. Raznovrsna organizaciona osnova nije nikako bila povezana sa institucionalnom osnovom pedagogije, niti sa pedagoškom teorijom. Suprotno, kako smo konstatovali i u prethodnim delovima ove studije, institucionalna osnova, pa i teorijska osnova andragogije razvijala se *na sasvim drugačijim pretpostavkama*. Ona je nastala iz radničkog pokreta kao ekonomskog, političkog i obrazovnog faktora druge polovine XIX veka i prvih decenija XX veka. Razume se da su u radničkom pokretu korišćene socijalističke ideje XIX veka kao pokretačka snaga za unapređenje obrazovanja. To nije bilo bez uticaja i na pojavu andragogije. Osim društvenih snaga u vidu organizovanog sistema obrazovanja i učenja odraslih i traženja najpogodnijih rešenja za njegovo funkcionisanje, pojavi i konstituisanju andragogije doprineli su i pojedinci koji su se u svojim raspravama zalagali za andragogiju i njeno priznavanje. Proces je tekao sporo, ali istorijski izvori pokazuju da je on postojao u ranom devetnaestom veku i da nije kasnije bio zaboravljen, kako to neki autori danas pretpostavljaju

(J. Devenport and J. A. Davenport, 1985). Potrebna su, razume se, u tom pravcu dalja istorijska istraživanja.

Pojam *andragogija*, koliko nam je to do danas poznato, javio se u *Nemačkoj prvih decenija XIX veka* i vezuje se za ime Aleksandra Kapa (Alexander Kapp) koji je u raspravi *Platons Erziehungslehre*, 1833, koristio pojam andragogija da bi opisao obrazovanje u odrasloj dobi (I. Wirth, 1978). Zastupati tezu da odrasli imaju potrebu da budu profesionalno vodeni i upućivani u oblast obrazovanja i učenja odraslih bilo je prilično *radikalno stanovište*, jer su i Kant i Herbart, kako smo to u prethodnim analizama pokazali, smatrali da se proces vaspitanja, vodenog i usmeravanog učenja odnosi samo na mladu generaciju. Kap je polazeći od Platonovih ideja zastupao tezu da obrazovanje u odrasloj dobi može da bude normalna pojava i za opisivanje takve pojave koristio je termin „andragogija” (grčki *anér*, genitiv *andrós* = odrastao čovek i *agein* = voditi). Poznati filozof i pedagog toga vremena J. F. Herbart (koga neki neopravdano smatraju osnivačem naučne pedagogije) ustao je protiv Kapove teze o andragogiji smatrajući da su to „preterivanja”. Neki i danas, posle više od sto pedeset godina, kako smo prethodnim analizama pokazali, smatraju da su to preterivanja. Za Herberta se pedagogija završavala sa mladošću. Shvatajući pedagogiju na taj način, razumljivo je što je Kap u Herbertu našao svog oštrog oponenta. Herbart je u prikazu Kapovog rada istakao da prihvatanje termina i koncepcije andragogije ne bi bilo opravdano, jer bi to značilo proširivanje starateljstva i na odrasle kao i na decu. To bi dovelo, mislio je Herbart do „opšteg stanja maloletstva” (J. F. Herbart, 1864). Razume se da je Herbart kao neosporni autoritet u filozofiji i pedagogiji Nemačke toga vremena imao više uticaja u poredenju sa Kapom koji je bio nastavnik osnovne škole. Razumljivo je da tada Kapovi stavovi nisu prihvaćeni, ali nije prestalo traganje za nazivom discipline koja bi proučavala sav onaj obrazovni rad koji se dešava van školskih ustanova koje su pohađala deca.

Odmah posle Kapa, Distervejg (Disterweg) je, 1835. godine, izašao sa tezom o „socijalnoj pedagogiji” (Socialpädagogik) kao disciplinom koja bi proučavala sve one obrazovne aktivnosti koje se dešavaju van škole, uključujući tu i obrazovanje onih odraslih koji su propustili prvu šansu, kao u slučajevima neprivilegovanih društvenih grupa. Pojam „socijalna pedagogija” u XIX veku osim u Nemačkoj ukorenio se i u još nekim zemljama Evrope, a posebno u Holandiji. Socijalna pedagogija bavila se problemima siročadi, zanemarenima, onima koji se teško vaspitaju (K. Rutsehky, 1988). Termin „socijalna pedagogija” dublje je ukorenjen u nemačkoj literaturi XIX veka, što svedoči i delo Natorpa (П. Наторпъ) posvećeno socijalnoj pedagogiji objavljeno 1894. godine. Natorp je želeo da skrene pažnju na to da čovek postaje čovekom samo zahvaljujući ljudskom društvu. „Socijalni uslovi obrazovanja i obrazovni uslovi socijalnog života su predmet socijalne

pedagogike. To nije pojedini deo učenja o vaspitanju uporedo, na primer, sa individualnom pedagogijom, već je to konkretno postavljanje zadataka pedagogiji uopšte i pedagogiji volje posebno". (П Натоппъ, 1911, str. 86). Interesantno je primetiti da se ovaj termin preneo i učvrstio i u nekim zemljama Azije (u Indiji i Japanu), gde se, posebno u Japanu, umesto termina „obrazovanje odraslih” koristi termin „socijalno obrazovanje” (Social Education). U Indiji zaista termin „socijalno obrazovanje” koristi se uporedo sa terminom „obrazovanje odraslih” sa naglaskom na obrazovanje za socijalne promene i osposobljavanje za zajednicu kao pretpostavci njenog vlastitog razvoja (S. Singh, 1964). U Japanu, pak, termin „socijalno obrazovanje” (Social Education) koristi se da se opišu sve obrazovne aktivnosti koje se dešavaju van škole, kako bi se povukla razlika u odnosu na školsko obrazovanje. Drugim rečima, termin „socijalno obrazovanje” koristi se kao sveobuhvatni pojam koji obuhvata sve obrazovne aktivnosti, uključujući i rekreaciju, ako se one ne dešavaju u formalnom školskom obrazovanju (K. Moro-Oka, 1976, str. 9).

Kao što se vidi, ideja o socijalnoj pedagogiji iz Nemačke širila se ne samo na neke evropske zemlje (Holandija, Poljska), već i na neke azijske zemlje. Socijalna pedagogija kao nastavni predmet zadržala se još i danas na nekim nemačkim univerzitetima koji garantuju univerzitetsku diplomu socijalnog pedagoga u istom smislu u kome mi koristimo pojam andragogija i pojam andragog u profesionalnom smislu. Kao što se vidi, pokušaj A. Kapa nije ostao usamljen. U XIX počelo je traganje za nazivom discipline koja bi proučavala obrazovanje i učenje odraslih. Ovi naponi bili su podstaknuti institucionalizacijom obrazovanja odraslih, počev od osnovne škole do oblika univerzitetskog obrazovanja. Unutar političkih partija radničke orijentacije nastaju oblici obrazovanja, sakuplja se iskustveni materijal o obrazovanju i učenju odraslih, ukazuje se na osobenosti rada sa odraslima. Posebno pri kraju XIX veka jača obrazovna i kulturna funkcija radničkog pokreta. Sve su to bili *preduslovi* za javljanje nove discipline čiji bi zadatak bio proučavanje obrazovanja i učenja odraslih.

U Nemačkoj XIX veka tragalo se za nazivom discipline o obrazovanju i učenju odraslih, ali to traganje nije zaustavljeno, već se znatno pojačalo i u prvim decenijama XX veka. U Austriji i Nemačkoj počinje ponovo da se koristi termin andragogija. U Austriji to čini Hartman (Ludo Moritz Hartmann) u prvoj deceniji XX veka. Hartman, naučnik, publicista i teoretičar narodnog obrazovanja (Volksbildung) bio je upravnik Narodnog univerziteta u Beču. U prvim decenijama dvadesetog veka, naročito posle prvog svetskog rata, dolazi do ekspanzije obrazovanja odraslih, posebno onog dela obrazovanja povezanog sa radničkim pokretom. Taj period sve do 1934. godine, do dolaska nacista na vlast, označava se kao „zlatno doba” obrazovanja odraslih. Bogata *tradicija* nemačkog filozofskog mišljenja, razvoj ra-

dničkog pokreta i partija radničke orijentacije, stvaranje institucionalnih i organizacionih uslova uticali su na formiranje koncepcije andragogije. Javlja se čitava plejada autora (K. G. Fischer, W. Flinter, C. A. Werner, W. Picht, R. Erdberg, E. Rosenstock) koji se bave i interesuju za teorijske probleme obrazovanja odraslih. Posebno su se neki autori (W. Picht, R. Erdberg i E. Rosenstock) zalagali za korišćenje termina *andragogija* i *andragog*. Rozenštok (Rosenstock) je u jednom radu 1924. godine pokušao da utemelji andragogiju i povuče razliku između andragogije i pedagogije, sa jedne strane, i andragogije i demagogije, sa druge. Po njegovom shvatanju pedagogija je *metod* pomoću koga se podučavaju deca, demagogija je metod (način) pomoću koga se odrasli intelektualno zavode, dok je andragogija *istinski metod učenja odraslih* (E. Rosenstock, 1924). Skrećemo pažnju da Rozenštok ne govori o pedagogiji i andragogiji kao nauci, *već kao metodu*, i to će, kako ćemo videti iz narednih delova ove studije, imati uticaja na neka shvatanja, posebno američkih autora. Suština teorijskog shvatanja Rozenštoka jeste naglašavanje životnog iskustva čoveka i uloga tog iskustva u učenju i obrazovanju. Rozenštok je smatrao da onaj „ko ne može da izvlači znanja iz iskustva nema mesta u obrazovanju odraslih”. (*Ibid.*). Rozenštok povlači jasnu razliku između obrazovanja mladih i obrazovanja i učenja odraslih. Te razlike, po njegovom shvatanju, ne mogu počivati samo na razlici u sadržajima i izvorima učenja. „Razlika je nerazdvojno povezana sa samim životom: između deteta i odraslog leži područje akcije. Odrastao je ušao u istoriju i postao karika u lancu greha, zamršenosti, želja i bola. Ovo iskustvo je još strano za decu i obrazovanje ne treba da anticipira prirodu. Obrazovanje deteta ide uporedo sa prirodom; odrasli uči u sukobu sa prirodom u naporu ka samousavršavanju... Odrasli dolazi iz javnog života i sa sobom donosi svet neupoređenih i neproverenih pojmova, koncepcija i elemenata obrazovanja. Osnovni princip snažne inteligencije je konflikt. Kod odraslih ovaj se konflikt završava u suprotstavljanju, kritici, diskusiji. Odrasli može prihvatiti samo onda kada on eliminiše; njegovo obrazovanje je živa intelektualna razmena suštine misli.” (E. Rosenstock, Op. cit., str. 4). Slično shvatanje imao je i Erdberg (R. von Erdberg) koji je upozoravao da se „rad narodnog obrazovanja ne može oslanjati na pedagoške metode” i traži razvoj andragogije koja predstavlja metod po kome se u radu zajednički vode odrasli ljudi sa iskustvom u cilju produbljanja stečenog ili sticanja novog znanja (prema I. Wirth, 1978).

U Nemačkoj za vreme Vajmarske Republike (1919–1934) razlikovala su se dva pravca obrazovanja odraslih: radničko obrazovanje (Arbeiterbildung) i obrazovanje odraslih (Erwachsenenbildung). Andragogija je kao koncepcija *ponikla u krilu radničkog obrazovanja*. Nema sumnje da je na radnički pokret u Nemačkoj i njegovo obrazovanje određeni uticaj posle prvog svetskog rata imala oktobarska revolucija u Rusiji. Nastaju radničke

obrazovne ustanove ili u okviru sindikata ili kao samostalne institucije. Tako se, na predlog radnika, Univerzitet u Frankfurtu saglasio da se u njegovom okviru otvori autonomna institucija poznata kao Akademija rada. Cilj Akademije bio je da pripremi ljude iz svakodnevnog života za rukovođenje društvenim, političkim i ekonomskim poslovima. E. Rozenštok je bio prvi direktor ove Akademije. Bilo je shvatanja da radničko obrazovanje traži nastavnike koji će biti drugačiji od redovnih univerzitetskih nastavnika. Univerzitet je zainteresovan za intelektualnu specijalizaciju, za znanje radi samog znanja, dok su radnici zainteresovani za znanje za akciju. Polazeći od ovih premisa, Rozenštoku je bilo povereno da uradi metode nastave za odrasle radnike. Odbacujući pedagoške metode, Rozenštok je došao do koncepcije andragogije. On je predavao u Akademiji rada u Frankfurtu koja je pripremala radnike za sindikalne odgovornosti, osposobljavala radnike da zaštite svoja prava u različitim oblastima životne borbe za svoju emancipaciju. Radničke škole su osposobljavale radnike za nove intelektualne zadatke. Takve škole tražile su nove pristupe i metode učenja. I tu se, pored ostalog, nalaze koreni andragogije u nemačkom pokretu za obrazovanje odraslih. Prema shvatanju Rozenštoka, radničko obrazovanje treba da ima posebnu filozofiju, posebne metode i posebne nastavnike. Tražio je da nastavnici budu profesionalci kako bi bili u što neposrednijem kontaktu sa polaznicima. Takvi nastavnici, smatrao je, mogu biti samo andragozi (andragogue). Radničko obrazovanje, kako ga je koncipirao Rozenštok, je nešto više od liberalnog obrazovanja koje je buržoazija prenosila radničkoj klasi. Ono mora biti sasvim tesno povezano sa radom i usmereno na vaspitanje radnika kao celovite ličnosti. Na žalost, Rozenštok je morao 1933. godine zbog nacista da emigrira u SAD, gde je postao profesor sociologije. Utočište u drugim zemljama morali su da potraže i brojni drugi stručnjaci čija je aktivnost bila povezana sa radničkim obrazovanjem i radom narodnih visokih škola.

Čitava plejada nemačkih autora u periodu posle prvog svetskog rata uložila je napore za prikupljanje podataka, sakupljanje iskustava, proučavanje tuđih iskustava i upoređivanja sa vlastitom praksom. Tako je Hermes proučavala iskustvo obrazovanja odraslih u Britaniji i iz tog proučavanja izvlačila korisne zaključke. U to vreme proučavana su i iskustva skandinavskih zemalja, Francuske, Belgije, posebno iskustva nastala u okviru radničkih pokreta ovih zemalja. U tom periodu i univerziteti su se počeli otvarati prema obrazovanju odraslih. Na Univerzitetu u Minhenu 1926. godine odbranjena je prva doktorska disertacija iz oblasti komparativne andragogije (J. F. Burger, *Vergleichende Untersuchungen über die Volkshochschulbewegung in Dänemark, England und Deutschland*, München, 1926).

Sve ove aktivnosti stvorile su znatno solidniju osnovu za oblikovanje teorije obrazovanja i učenja odraslih. Nemačko iskustvo ovog vremena ima-

lo je uticaja i na druge zemlje kontinentalne Evrope. To iskustvo naročito se osetilo u Poljskoj. U Poljskoj u periodu između dva svetska rata bilo je stvoreno nekoliko centara koji su proučavali socijalne i ekonomske okvire obrazovanja odraslih. Zapažene rezultate u tom proučavanju postigla je Helena Radlinska u okviru Slobodnog univerziteta u Varšavi. Ona je u teorijskim studijama i nastavnom radu pokušavala da uspostavi spoj između socijalnog rada i obrazovanja odraslih. Ustanovljavanje na Slobodnom univerzitetu kurseve za pripremanje socijalnih radnika i andragoga. Oko Radlinske bio je okupljen čitav krug intelektualaca koji su razrađivali različite aspekte obrazovanja odraslih (Konewka, K. Kornilowicz, M. B. Godecki, E. Novicki, H. B. Dobrowski, B. Suhodolski i dr.). Oni su u okviru Slobodnog univerziteta objavili brojne studije, teorijske i empirijske prirode, u kojima su razmatrali razna pitanja obrazovanja i kulture odraslih. U Varšavi je delovao Institut za obrazovanje odraslih i usavršavanje nastavnika i rukovodilaca, kao i za savetodavne funkcije u ovom području. H. Radlinska je u svojim radovima koristila termin andragogija. Za nju je taj termin bio znatno *pogodniji* u upoređenju sa terminom „pedagogija odraslih”. Uticaji nemačke koncepcije andragogije osetili su se i u drugim zemljama, a naročito u periodu posle drugog svetskog rata.

Pojavu termina andragogija, koliko je nama poznato, ne susrećemo u Britaniji niti krajem XIX niti u prvim decenijama XX veka. Međutim, u Britaniji su stvarane socijalne pretpostavke i institucionalna osnova za pojavu teorije o obrazovanju i učenju odraslih. U Britaniji su se rano začela istraživanja o uticaju varijable starosti na obrazovno usavršavanje. Galton je jedan od prvih istraživača koji je preduzeo takva istraživanja 1883. godine (A. J. Copley, 1977). No treba reći da razloge zbog čega nije ranije došlo do naučnog promišljanja obrazovanja odraslih nalazimo u činjenici što je proučavanje obrazovanja i učenja bilo *koncentrisano* na period detinjstva i mladosti. Istraživanje obrazovanja i učenja odraslih bilo je zanemareno. Rasprave koje su se vodile u oblasti psihologije i pedagogije nisu *bile nimalo optimističke* u pogledu intelektualnog razvoja čoveka. Čak i osnivač pedagoške psihologije Džems (W. James) smatrao je da posle zrelosti ne vredi ulagati napore u učenju i obrazovanju. Psihološka „teorija plastičnosti” koju smo pominjali u prethodnim delovima ove studije, zastupala je tezu da je sa stanovišta učenja *odraslo doba nepromenljivo stanje*, da se intelektualni razvitak čoveka prekida sa nastupanjem zrelosti ili, još drastičnije, da su ljudi od 40 godina u upoređenju sa mladima nekorisni, a ljudi od 60 godina potpuno nekorisni (Research in Adult Education, 1970). Engleski pedagog Adams (J. Adams, 1912) zastupao je tezu da posle perioda mladosti, ako neko i postigne uspeh u učenju, to je toliko jedva primetno *da se ne isplati uloženi napor*. Ovakve tvrdnje i „teorije” bile su zasnovane *a priori*, bez naučnog proveravanja i potvrđivanja. Iz takvih stavova proizašlo je i shvata-

nje da su obrazovanje i učenje monopol mladosti. Dugo je vladalo mišljenje u psihologiji da mentalno opadanje prati fizičko opadanje. Takva shvatanja usporila su, ali ne i zaustavila konstituisanje discipline o obrazovanju i učenju odraslih. Ipak, u drugoj i trećoj deceniji dolazi i u Britaniji do bitnih promena. Podsticaj takvim promenama bio je u Velikoj Britaniji čuveni *Izveštaj o obrazovanju odraslih iz 1919. godine*, u čijoj osnovi se nalazi filozofija o doživotnom obrazovanju, skicirana je socijalna osnova obrazovanja odraslih i dati predlozi za komparativno proučavanje obrazovanja odraslih. Pojedini autori kao, na primer, R. Pirs (R. Peers, 1926) razmatraju mogućnost *primene pedagoške teorije* i na učenje i obrazovanje odraslih, kritički se odnoseći prema svima koji razdvajaju teoriju i praksu obrazovanja i koji u učenju i obrazovanju čoveka ne uviđaju kontinuitet. Pirs je pre više od pola veka ukazivao na štetnost razdvajanja pojedinih delova obrazovanja i na doprinos koje teorija obrazovanja odraslih može dati nauci o vaspitanju. Pirs se zalagao za, i koristio termin „nauka o vaspitanju”, koji obuhvata vaspitanje dece, omladine i odraslih. Znači da Pirs nije koristio termine „pedagogija” ili „andragogija”, već „nauka o vaspitanju”, obuhvatajući njime i pedagogiju i andragogiju. Iako se Pirs zalagao za nauku o vaspitanju, on ukazuje da većina teoretičara u oblasti psihologije i pedagogije dokazuju *nemogućnost obrazovanja* i učenja posle zrelosti, a oni koji su u procesu obrazovanja odraslih ukazuju da je to doživotni proces. Ovaj *konflikt* između pedagoga i andragoga na koji Pirs skreće pažnju nije ni danas potpuno iščezao. Ukazujući da teorija obrazovanja odraslih daje bitan doprinos opštoj teoriji obrazovanja, Pirs ne propušta priliku da istakne da pedagogija (Education) kako se ona tretira u udžbenicima *nije primenljiva* za odrasle. (R. Peers, 1926, str. 46).

U Velikoj Britaniji se i univerziteti početkom dvadesetih godina ovog veka počinju otvarati za teoriju obrazovanja odraslih. To je bio njihov *indirektni* doprinos obrazovanju odraslih. Poznat je njihov direktni doprinos obrazovanju odraslih putem univerzitetskih ekstenzi. Pirs postaje prvi univerzitetski profesor za teoriju obrazovanja odraslih na Univerzitetu u Nottinghamu 1924. godine. On u područje obrazovanja odraslih dolazi iz oblasti ekonomije, iako se kasnije ekonomiji nije više vraćao. Prirodno je što mu je njegova pozicija univerzitetskog nastavnika pružala više mogućnosti da temeljnije promišlja probleme obrazovanja i učenja odraslih. Na osnovu vlastitih posmatranja zaključuje da odrasli koji se vraćaju učenju, čak i posle dužih prekida, *postizu zapažene uspehe*, ispoljavajući veću zrelost u učenju, doživljavaju zadovoljstvo od postignutih rezultata, poseduju snagu za koordinaciju i primenu i to znatno veću u upoređenju sa decom. Pirs potkrepljuje svoju misao učenja kao „snagu da se uči iz iskustva” i dodaje da bi bila čudna ironija ako bi takva snaga *opadala* kada iskustvo postaje bogatije. Čovek u zreloj dobi postaje svestan širih horizonata koji se otvaraju pred

njim. To je bilo vreme (druga decenija dvadesetog veka) kada su egzistirala dva oprečna shvatanja u odnosu na obrazovanje i učenje odraslih. Prvo shvatanje je negiralo mogućnost obrazovanja i učenja u odrasloj dobi, a drugo zastupa *preterani optimizam* u vezi sa mogućnošću učenja odraslih. Pirs to uočava i ukazuje da krajnosti nisu poželjne. Obrazovanje i učenje u odrasloj dobi, po shvatanju Pirs, ne bi trebalo posmatrati kao zamena za ono obrazovanje i učenje koje čovek nije mogao dobiti u detinjstvu, *već kao kontinuirano obrazovanje i učenje*, isto tako značajno kao ono obrazovanje koje se dobija u detinjstvu i mladosti. Zalaganje za jedinstveni sistem i za kontinuitet obrazovanja i učenja nikako nije sprečavalo Pirs da uvidi i istakne da se neposredni ciljevi obrazovanja i učenja odraslih *razlikuju* od ciljeva obrazovanja i učenja dece. Takve razlike on uviđa i u metodama i ističe da aktivnost odraslih valja da čini suštinu njihovog obrazovanja. *Diskusija* za odrasle, po njegovom shvatanju, predstavlja isto ono što i igra predstavlja za decu. Obrazovanje odraslih je u suštini saradnički odnos, bez autoritarne pozicije nastavnika. To je, u stvari, oblikovanje znanja na osnovama iskustva, „interakcija mišljenja za mišljenjem”, zaključuje Pirs. (R. Peers, 1926).

Pirsovo mišljenje o obrazovanju i učenju odraslih izazvalo je reakcije zvaničnih psihologa, a posebno Spirmana (C. Sperman, 1927), koji ga kritikuje zato što se on *kao nestručnjak upušta u rasprave* o problemima i mogućnostima obrazovanja i učenja odraslih kada za to postoje stručnjaci – psiholozi. Psiholozi su već tada bili „ogradili” svoju teritoriju. Spirman je bio autoritet u psihologiji i njegovo mišljenje je imalo bitnu težinu. Istorija psihologije i andragogije pokazala je da Spirman u nekim elementima njegovih zaključaka *nije bio u pravu*. On se oslanjao na ispitivanja američkih vojnika u prvom svetskom ratu koja su pokazivala da je prosečna mentalna starost vojnika bila oko 12 do 13 godina. Istina je da je Spirman analizirao testove sposobnosti primenjene u američkoj armiji i ukazao da, *ako se njima merilo znanje*, onda se slabi rezultati mogu objasniti procesom zaboravljanja. To onda ne znači da ovi sa slabim rezultatima ne treba da dalje nastavu obrazovanje. Ako su testovi merili sposobnosti za obrazovanje, *onda progizlazi* da te sposobnosti *prestaju da se šire u iznenadujuće ranom periodu*. Ali to, smatrao je Spirman, *takođe*, ne znači da ove sposobnosti opadaju ili da kasnije u toku života postaju manje. Ove sposobnosti, objašnjavao je Spirman, komparativno posmatrajući, čine mali napredak *posle dvanaest ili trinaest godina* ili uopšte ne pokazuju napredak posle četrnaest ili petnaest godina. Ali, s druge strane, ove sposobnosti pokazuju malo, *ako uopšte* pokazuju neko opadanje, sve do gotovo osamdesete godine života. Spirman je smatrao da ove sposobnosti *ne mogu biti povećane dodatnim obrazovanjem*. One nisu toliko proizvod obrazovanja, već više sredstva obrazovanja i samo doprinose blagom „rašćenju drveta znanja”. U odnosu na iskustvo na

koga se andragozi (teoretičari i praktičari) često pozivaju Spirman kaže da iskustvo, pored pozitivnih ima i *negativne dimenzije* u učenju i obrazovanju odraslih. On se kritički odnosi prema filozofima i praktičarima koji ističu da znanja valja da se dobijaju iz iskustva. Po njegovom mišljenju može se zastupati i suprotna teza da je *prethodno iskustvo izvor svih pogrešaka*. Sumirajući rezultate svojih nalaženja, Spirman zaključuje da odrasli, s obzirom na njihove fundamentalne snage učenja, ostaju otprilike jednaki deci u srednjim školama, a značajno su iznad dece u osnovnim školama. Spirman plastično kaže da je odrasli mnogo više u prilici da nosi *plodove žetve svoga vaspitanja nego dete*. Posebno je značajno što je Spirman uspeh u obrazovanju odraslih vezivao za znanja vaspitača o tome kako se mogu osigurati povoljni rezultati. On se zalagao za preduzimanje naučnih istraživanja u ovoj oblasti, a da se manje o tome raspravlja za „zelenim stolom”. (C. Sperman, 1927).

Razumljivo je što je u dvadesetim godinama, kada je preovladavala „teorija plastičnosti” najviše govora bilo o mogućnosti obrazovanja i učenja odraslih. U naše vreme to za *nauku nije značajan problem*, jer su i praksa i empirijska istraživanja takvu mogućnost potvrdili. Ako danas, posle više od šest decenija ocenjujemo Pirsovo shvatanje onda bi valjalo istaći ove bitne momente: on je među prvima u Velikoj Britaniji pokrenuo pitanje *mogućnosti učenja odraslih* zalažući se za veću kongruentnost teorije i prakse. Oštro je kritikovao pristalice „teorije plastičnosti”, a posebno one kao što je Adams (J. Adams) koji su se zalagali da se donese zakon o ukidanju vraćanja obrazovanju posle perioda zrelosti. Pirs je zastupao tezu o jedinstvu sistema vaspitanja i obrazovanja i ideju o doživotnom obrazovanju. Na takvim konceptualnim osnovama, smatrao je Pirs, treba da se razvija nauka o vaspitanju. On je uviđao i upozoravao na razlike koje postoje u ciljevima i metodama obrazovanja dece i obrazovanja odraslih. Njegova shvatanja su izdržala istorijsku probu. Ako britanski istraživači budu pisali istoriju andragogije neće moći da zaobiđu Pirsova shvatanja bez obzira što on taj termin nije koristio. Ova shvatanja mogla su se javiti i tada, pre svega, zbog činjenice da je pokret za obrazovanje odraslih doživljavao afirmaciju i na nacionalnom i na međunarodnom nivou. To je bilo vreme kada se formiraju udruženja za obrazovanje odraslih u pojedinim zemljama i kada, zahvaljujući Mensbridžu (A. Menesbridge) dolazi do formiranja Svetskog udruženja za obrazovanje odraslih 1919. godine u Londonu. Ovo udruženje na konferencijama, pre svega na onoj održanoj u Kembridžu 1929. godine, u Biltenu i drugim časopisima, organizovanim grupnim i individualnim posetama ukazuje na potrebu i podstiče istraživanje obrazovanja i učenja odraslih. Sve te aktivnosti mogu se označiti kao preduslovi za konstituisanje discipline koja će proučavati obrazovanje i učenje odraslih. I pored značajnih radova koji su se pojavili iz istorije obrazovanja odraslih u Velikoj Britaniji, a pre svega

mislimo na doprinose Kelija (J. Kelly, 1970), britanskim istraživačima ostaje u zadatak da napišu jednu sintetičku istoriju kako pokreta za obrazovanje odraslih, tako i istoriju andragoških ideja koje su znatno starije nego što je početak korišćenja termina andagogija u Velikoj Britaniji. Zahvaljujući britanskom iskustvu ideje o obrazovanju odraslih *prenete su*, ne samo na evropski kontinent, već i u prekomorske zemlje; kao što su i mnoge ideje iz tih zemalja doživljavale ukrštanje i komparaciju na britanskom tlu. Svi ti procesi, usponi i zastoji, koji na žalost, među profesionalnim andragozima nisu dovoljno poznati, pripadaju istoriji andragoških ideja. Bez takve istorije neće biti ni valjanog utemeljenja andragogije Budućnost se ne može oblikovati iz ničega.

Pokušaj A. Kapa u Nemačkoj XIX veka da se uspostavi andragogija nije ostao usamljen. I u ruskoj pedagoškoj literaturi prošlog veka počeo se sakupljati dragoceni materijal o teoriji obrazovanja i vaspitanja odraslih. „Stvarali su se uslovi za razradu posebnog dela naučnog znanja o vaspitanju i obrazovanju odraslih”. (П. В. Горностаев, 1979, str. 11). Prvi je u ruskoj literaturi, koliko nam je do sada poznato, koristio termin andragogija profesor Kijeuskog univerziteta M. Olesnicki (М. Олесницкий) 1885. godine. Polazeći od shvatanja pedagogije u antičkoj Grčkoj, a posebno od shvatanja Platona, on je smatrao da to shvatanje obuhvata i andragogiju, tj. vaspitanje odraslih, a vaspitač je bila država. Država je polagala pravo da se odnosi prema svakoj ličnosti kao nesavršenoj i prema tome njoj (ličnosti) je potrebno vaspitanje. I za grčkog građanina nije bilo poštovanijeg i prijatnijeg posla nego se pojaviti na društvenim skupovima gde se rasuđuje, raspravlja, sluša, filozofira, bavi matematikom, gimnastikom, itd. i na taja način čitavog života se vaspitava. U tom širokom smislu je Platon shvatio pedagogiju. Za njega ona nije nauka u nizu drugih, ona je vrhovna nauka (М. А. Олесницкий, 1885, str. 27). Olesnicki primećuje da Platonova pedagogija sadrži mnogo pomešanih elemenata i da ne može biti nazvana pedagogijom u savremenom smislu reči. Kako je Olesnicki došao u kontakt sa idejom o andragogiji? Olesnicki je dobro poznao nemačku pedagošku literaturu svoga vremena, kako istorijsku, tako i teorijsku. On je, takođe, do određenog stepena pratio i francusku i englesku literaturu iz područja obrazovanja. Njegove reference pružaju impresivnu sliku razvoja pedagoške misli osamdesetih godina XIX veka. Olesnicki je smatrao Nemačku zemljom naučne pedagogije. I sam se trudio da pedagogiju postavi na naučnu osnovu i kao samostalnu nauku.

Nasliza potrebe ove studije interesuje koncepcija andragogije koju zastupa i objašnjava Olesnicki. Kod njega susrećemo *razvojni koncept obrazovanja* koji se danas smatra jednim od savremenih koncepata razvoja nauka o vaspitanju. Olesnicki razmatra vaspitanje i obrazovanje u okviru razvojnih perioda: detinjstvo, dečastvo, mladenaštvo, muževnost i stariji (starački)

uzrast. Ovakva podela, mislio je Olesnicki, omogućuje njihovo potpunije proučavanje. Izgleda da se u ovoj podeli rukovodi razlozima potpunijeg razumevanja čoveka u totalitetu, od rođenja do njegove smrti. Na žalost, žali se Olesnicki, malo je autora koji se bave proučavanjem čoveka u celini, obuhvatajući sve periode njegovog života, a razloge vidi u nerazvijenosti razvojne psihologije. Vaspitna sredstva, prema shvatanju Olesnickog, treba da budu izabrana i primenjivana u skladu sa stanjem vaspitanika, a to znači da je neophodno poznavati u kakvom stanju se nalaze vaspitanici u različitim periodima života, tj. u različitim uzrastima (M. A. Олесницкий, 1885, str. 104). Olesnicki optimistički pristupa problemima razvoja čoveka i smatra da je takav razvoj moguć ne samo do mladičkog perioda, nego i kasnije u zrelosti i starijem dobu. On uviđa promene koje se dešavaju u toku čovekovog života. U zrelosti mladički ideali ustupaju mesto trezvenom i praktičnom gledanju na stvari. Fizičke snage opadaju, ali duhovni život može biti upoređen sa mladčkom energijom. Svaki uzrast ima svoje psihofizičke osobenosti, dečja priroda ima svoje osobenosti u poređenju sa prirodom odraslog čoveka. Zato je potrebno poznavati prirodu čoveka radi primenjivanja različitih vaspitnih sredstava. Podvlačeći da kulturu ne pokreću deca nego odrasli sposobni za razumnu i samostalnu delatnost (nauku razrađuju odrasli, umetnost usavršavaju odrasli, trgovinu i industriju obavljaju odrasli) i da će biti najbolje ako se za to pripreme (M. A. Олесницкий, 1885, str. 27). Neka od shvatanja Olesnickog dobiće potvrdu u eksperimentalnim istraživanjima obrazovanja i učenja odraslih u XX veku. Olesnicki nije samo koristio termin andragogija, već je razradio i njenu konceptualnu osnovu podvlačeći *značenje principa razvojnosti*. Moramo imati u vidu i vreme kada su ove misli nastale, a to je bilo vreme kad su čak i pedagoški psiholozi osporavali mogućnost obrazovanja i učenja u odraslosti.

Kraj XIX i prve decenije XX veka donele su nov razmah pokretu za obrazovanje odraslih u Rusiji. Konstituiše se njegova institucionalna osnova: škole različitih nivoa, narodni univerziteti, klubovi, biblioteke i čitaonice i druge kulturne ustanove. To je bilo vreme kada se veoma brižljivo prati razvoj pokreta za obrazovanje odraslih u Zapadnoj Evropi i Americi. Teško je naći zemlju koja je tako brižljivo pratila razvoj svetskog pokreta za obrazovanje odraslih kao što je to činila Rusija krajem XIX i u prvim decenijama XX veka. Brojni napisi o stranim iskustvima u posebnim publikacijama ili časopisima stvarali su solidnu osnovu za komparaciju i unapređivanje vaspitne teorije i prakse. Na žalost, ova bogata iskustva nisu još dovoljno naučno obrađena, pa nisu poznata, ne samo stranim, već ni savremenim sovjetskim stručnjacima u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. I ovaj primer pokazuje koliko je neophodno proučavanje istorije obrazovanja odraslih kao neophodne pretpostavke za utemeljavanje andragogije kao nauke. Istorijska i komparativna proučavanja nam pokazuju strujanje ideja,

njihovo prožimanje, međusobno uticanje i pored svih osobenosti koje takve ideje dobijaju u pojedinim sredinama gde su ponikle ili su adaptirane.

Raznovrsna institucionalna osnova, bogata građa o obrazovnoj praksi van škole, upoznavanje sa stranim iskustvima činili su solidnu osnovu za teorijsko utemeljavanje obrazovanja odraslih u Rusiji prvih decenija XX veka. Tu osnovu postavio je poznati teoretičar vanškolskog obrazovanja E. N. Medinski (Е. Н. Медынский). U ruskoj literaturi široko je odomaćen, posebno u prvoj polovini XX veka termin „vanškolsko obrazovanje”. Taj termin koristio je u svojim radovima i Medinski. Medinski je svojim radovima postavio *temelje andragogije* u Rusiji prvih decenija XX veka. U područje obrazovanja odraslih ušao je kao praktičar 1911. godine. Studije pravnih nauka završio je kao vanredni student, radeći. Na poziv Pedagoške akademije u Petrogradu počeo je da drži predavanja o vanškolskom obrazovanju. To je, koliko nam je poznato, *prvi kurs* o problemima vanškolskog obrazovanja na visokoškolskoj ustanovi. Kako izvori kazuju 1913. godine počeo je u Kini jednogodišnji kurs za pripremanje stručnjaka za područje obrazovanja odraslih. Kako pokazuju istorijski podaci koreni profesionalnog pripremanja andragoga su *dublji* nego što se pretpostavlja. Kao rezultate predavanja koja je držao na Pedagoškoj akademiji pojavila se 1913. godine knjiga Medinskog *Narodno obrazovanje, njegova organizacija, značaj i tehnika*. Do 1918. ova knjiga je doživela četiri izdanja, što govori o njenoj vrednosti i interesovanju čitalaca. Savremeni autori smatraju da je Medinski ovom knjigom *postavio naučne temelje* vanškolskom obrazovanju, formulisao važne principe vanškolskog obrazovanja i označio osnovne metode njegove organizacije (Памяти Е. Н. Медынского, 1957). U 1915. Medinski je objavio drugu knjigu – *Metodika vanškolskog obrazovanja*. Iste godine, zajedno sa Lapeševim, uradio je anotiranu bibliografiju knjiga i drugih radova o vanškolskom obrazovanju.

Još veći doprinos dao je Medinski teorijskom utemeljivanju vanškolskog obrazovanja u prvim godinama posle oktobarske revolucije. On u svojstvu profesora univerziteta drži predavanja i pisanom rečju u svojim publikacijama nastoji da objasni suštinu i potrebu utemeljivanja nauke o obrazovanju i učenju odraslih. Neposredno posle oktobarske revolucije izlazi njegova knjiga *Revolucija i vanškolsko obrazovanje* u kojoj on iznosi neslaganja sa mešanjem države u poslove vanškolskog obrazovanja, sa namerom nove vlasti da centralizuje poslove vanškolskog obrazovanja. Medicinski je izričit u stavu da to država ne treba da radi i za takava stav navodi sledeće razloge:

1. Samo mesne društvene ustanove, koje su najbliže stanovništvu, imaju sa njim stalnu vezu, mogu dobro poznavati kulturne zahteve i sav način života stanovništva svog rejona, mogu bez manje ili veće greške uvažavati raznovrsne mesne uslove.

2. Zahtevi koji se od strane države javljaju ka građanima treba da se ograniče samo na neophodne oblasti, ne obuhvatajući intimne strane duhovnog razvitka. Ako je obavezan zahtev da se država ne meša u religijski život to, takođe, treba istaći i u oblasti narodnog obrazovanja, koje najpotpunije obuhvata duhovni život čoveka tj. umne, moralne i estetske odnose. (E. H. Медынский, 1917). Medinski je i protiv stvaranja posebnog tela za obrazovanje odraslih u Ministarstvu prosvete, zato što vanškolsko obrazovanje treba decentralizovati i predati ga u ruke lokalnim samoupravama. Ako bi se takav organ i formirao on bi prema mišljenju Medinskog, trebalo da preuzme na sebe sledeće zadatke: 1. raspodelu novčanih sredstava među gubernijskim upravama; 2. sakupljanje, obradu i objavljivanje statističkih podataka o vanškolskom obrazovanju; 3. sastavljanje i izdavanje monografija o pitanjima vanškolskog obrazovanja; 4. izdavanje časopisa posvećenih vanškolskom obrazovanju; 5. osnivanje instituta, tj. naučno-nastavnih zavoda u kojima bi bila usredsređena razrada pitanja vanškolskog obrazovanja i koja bi davala u toku 2–3 godine specijalno obrazovanje bibliotekarima, predavačima, nastavnicima škola za odrasle i drugim radnicima u području vanškolskog obrazovanja; 6. organizaciju muzeja za vanškolsko obrazovanje i priručni biro za pitanja vanškolskog obrazovanja. Vanškolsko obrazovanje posle revolucije, smatrao je Medinski, „neophodno je kao vazduh, kao hleb”. (E. H. Медынский, 1917, str. 21).

Posle oktobarske revolucije u Moskvi je 1919. godine održan Sveruski kongres o vanškolskom obrazovanju, čiji rad je trajao 10 dana. Medinski je po pozivu učestvovao u radu kongresa, u sekciji za istraživanje i teoriju vanškolskog obrazovanja i podneo referat „*Iskustvo naučnog stvaranja teorije vanškolskog obrazovanja*”. Kongres je prihvatio referat Medinskog kao osnovu za kongresnu rezoluciju, ali referat nije objavljen već se samo nalazi u Centralnom državnom arhivu. U tom referatu i kasnije u Enciklopediji vanškolskog obrazovanja (1923) Medinski je izneo suštinska shvatanja o prirodi i karakteristikama nauke o obrazovanju i učenju odraslih. Kako ova gledišta nisu potpunije poznata, čak ni u Sovjetskom Savezu, u ovoj studiji ćemo ih detaljnije komentarisati. U svom referatu Medinski polazi od nekoliko osnovnih teza:

1. I teorijska razrada pitanja i praktični rad u ovoj oblasti nalaze se na takvom nivou da je potrebno govoriti o *stvaranju teorije* vanškolskog obrazovanja kao sistema. U stvaranju takve teorije treba ići putem kojim su išle pravne nauke. U stara vremena pravna praksa bila je veoma razvijena, ali pravne nauke nije bilo. Tek kada je u VI veku pronađen kodeks Justinijana, postavljeni su principi pravne nauke i u naše vreme imamo stvoren sistem pravnih nauka. Taj put, ističe Medinski, treba da prođe i vanškolsko obrazovanje. Razrada tih pitanja počela je 1914. i 1915. godine, ali do sada nikakva celovita teorija ne postoji.

2. Ako se posmatra ceo niz specijalista vanškolskog obrazovanja, videće se da oni odlično znaju tehniku svoga rada ali nikakvog *pojma nemaju o teoriji vanškolskog obrazovanja*. Medinski je istakao da su za vanškolski rad potrebni enciklopedisti u smislu poznavanja opštih pitanja. Vanškolski radnik treba da ima predstavu o *svim vidovima* vanškolskog rada, a da bude specijalista u jednoj ili dve oblasti.

3. Pitanje stvaranja teorije vanškolskog obrazovanja i njene metodologije dobija poseban značaj, istakao je Medinski, zato što su u pedagoškim institutima otvaraju posebni fakulteti za vanškolsko obrazovanje, a moguće je otvaranje i posebnih instituta za ta pitanja. (E. H. Медынский, 1919, str. 124–126).

Medinski je isticao da teorija vanškolskog obrazovanja predstavlja deo teorije narodnog obrazovanja, a teorija narodnog obrazovanja deli se na tri dela: predškolsko, školsko i vanškolsko obrazovanje i svaka od njih predstavlja čitav sistem nauka. Tako se, po shvatanju Medinskog, teorija vanškolskog obrazovanja deli na istoriju vanškolskog obrazovanja i teoriju vanškolskog obrazovanja.

Medinski je u svom referatu predložio da kongres prihvati sledeće zaključke:

1. Priznaje se da je teorija vanškolskog obrazovanja sastavni deo teorije narodnog obrazovanja i da treba da bude izgrađivana kao nauka.

2. Naučna disciplina koja proučava vanškolsko obrazovanje deli se na dve glavne grupe: teoriju vanškolskog obrazovanja i njenu istoriju.

3. U grupu nauka koje izučavaju istoriju vanškolskog obrazovanja ulaze: opšta istorija vanškolskog obrazovanja (od drevnih vremena do sadašnjeg vremena) i istorija pojedinih delova vanškolskog obrazovanja (biblioteka, narodni teatar, itd.).

4. Za uvod u izučavanje teorije vanškolskog obrazovanja služi *enciklopedija vanškolskog obrazovanja* koja proučava opšte probleme i u opštim crtama upoznaje sa svim vidovima rada vanškolskog obrazovanja.

5. Osnovnim naučnim disciplinama u okviru teorije vanškolskog obrazovanja javljaju se nauke koje proučavaju pojedine vidove rada na vanškolskom obrazovanju: bibliotekarstvo, predavački rad, muzeji, narodni teatar, škole i kurseve za odrasle i dr.

6. Svaka od osnovnih teorija deli se na niz pojedinih teorija, proučava pojedine strane jednog ili drugog vida rada na vanškolskom obrazovanju.

7. Za pripremu radnika za vanškolsko obrazovanje priznaje se bezuslovno potrebnim izučavanje enciklopedija vanškolskog obrazovanja, svih osnova vanškolskih naučnih disciplina i specijalizaciju u jednom ili dva dela vanškolskog obrazovanja putem proučavanja pojedinih disciplina (E. H. Медынский, 1919, str. 126–127).

Drugi referat značajan za konstituisanje naučne discipline podneo je M. A. Ertel (M. A. Эртел) – „O naučnim postavkama rada vanškolskog obrazovanja”. Ertel se založio za stvaranje profesionalnih kadrova za vanškolsko obrazovanje, kako bi se čitav rad zasnovao, ne na dobrovoljnosti, već na profesionalnom pristupu. Zato je potrebno stvarati specijalizovane vanškolske ustanove na univerzitetima. Da li će to biti odeljenja ili fakulteti to je manje značajno, nastavio je Ertel. Pripremanje je potrebno i za dobrovoljne radnike u vanškolskom obrazovanju (M. A. Эртел, 1919). Ertel se zalaže za naučnu organizaciju vanškolskog obrazovanja, kao i za razvoj samoobrazovanja na širokoj osnovi. Proleterska kultura, tvrdio je autor, može da se izgradi samo na samoobrazovanju. On je posebno naglasio značaj istraživanja, a posebno eksperimentalnog istraživanja u oblasti vanškolskog obrazovanja. To znači da je orijentacija bila ne samo na istorijska i teorijska, već i na empirijska istraživanja. Ertel se zalagao da se uporedo sa pedagoškom naukom stvara nova nauka koju je on označio kao *antropologiku*. (M. A. Эртел, 1919, str. 181).

Istupanja Medinskog i Ertela na kongresu izazvala su živu raspravu. Bilo je i pristalica i protivnika iznetih koncepcija. U raspravama se pored termina pedagogija koristio i termin andragogija. Tako je, na primer, Mereško istakao, da je „u oblastima pedagogike i andragogike naučna misao zaostala” (Isti izvor, str. 129). U raspravama o stvaranju discipline vanškolskog obrazovanja potrebno je da se izvrši razgraničavanje sa drugim naukama. Medinski je tačku po tačku pobijao svoje oponente i ostao pri stavu da nauku o vanškolskom obrazovanju treba stvarati na osnovu sistema discipline, a ne samo jedne discipline. Ovako široko postavljanje problema konstituisanja naučne discipline koja proučavanja obrazovanje i učenje odraslih nismo susreli u celokupnim našim komparativnim proučavanjima. Još potpunije poglede o prirodi i suštini ove discipline izneo je Medinski u svom delu *Enciklopedija vanškolskog obrazovanja* 1923. godine. Ovo delo nastalo je kao posledica držanja predavanja na visokoškolskim ustanovama Rusije. Medinski objašnjava da se teorija vanškolskog obrazovanja javlja „samo kao deo nauke o vaspitanju čoveka”, a tu nauku, kaže Medinski, „pravilno je nazvati ne *pedagogija* (nauka o vaspitanju deteta) već *antropogogija*...” kao nauka o vaspitanju čoveka. (E. H. Медынский, 1923, str. 6). „Pedagogija je nauka o vaspitanju deteta, a ne čoveka uopšte i kao takva javlja se samo kao deo discipline antropogogije, kao nauke o vaspitanju ljudi”. (Isti izvor, str. 10). Drugi deo antropogogije jeste, prema Medinskom, teorija vanškolskog obrazovanja – andragogija. Medinski upozorava da su istraživači bili „hipnotisani” terminom *pedagogija* i tako jednostrano pristupali razradi problema vaspitanja i obrazovanja i ostavljali su po strani probleme vaspitanja i obrazovanja čoveka. Istorija vaspitanja pokazuje da su mnogi mislioci, počev od Sokrata isključivo doticali probleme vaspitanja odraslih, a te činje-

nice prisvaja istorija pedagoških ideja. Zato mesto Sokrata i drugih mislilaca počev od antičke Grčke, preko francuske revolucije do ruske proleterske revolucije nije u pedagogiji, već u antropogogiji. Sužavanje teorije vaspitanja samo na probleme pedagogije objašnjava se činjenicom da nije bila razrađena teorija vanškolskog obrazovanja. „Istorija daje bogat materijal za takvu teoriju. Vanškolsko obrazovanje i po vremenu počelo se razvijati ranije nego škola. Akademija Platona i Licej Aristotela nikako nisu bile više škole, kako se to razmatra u kursovima istorije pedagogije, već su se pre odnosile na vanškolske prosvetne ustanove – kurseve odraslih i predavača. Sofisti su bili putujući učitelji.” (E. H. Медынский, 1923, str. 13). Odsustvo teorije vanškolskog obrazovanja ne može biti objašnjeno nevažnošću objekta istraživanja, jer vanškolsko obrazovanje obuhvata sve periode čovekovog sazajnog života, obuhvata vrednosnu stranu njegovog života – razvitak čoveka, niti može biti objašnjeno, kaže Medinski, nedostatkom obrazovnih ustanova, jer se razvio čitav sistem takvih ustanova. „To ignorisanje objašnjava se u značajnoj meri odsustvom opšte teorije vaspitanja čoveka – *antropogogike*, u odnosu na koju se pedagogija javlja samo kao jedna disciplina.” (Ibid.). Medinski naglašava da u sličnu grešku u koju je zapala pedagogija, zapala je i pedagoška psihologija orijentišući svoja istraživanja samo na psihološke probleme vaspitanja dece. Medinski kritikuje pedagošku psihologiju za neadekvatno upoređivanje dece i odraslih i zalaže se za *unakrsna istraživanja* kao bi se dobili validni zaključci i to u sledećim pravcima: a) nerazvijeno dete i inteligentni odrasli; b) inteligentno dete i odrasli; c) nerazvijeno dete i nerazvijeni odrasli; g) inteligentno dete i nerazvijeni odrasli.

Samo kod takvog uporednog proučavanja, smatrao je Medinski, može se dobiti pravilna karta psiholoških osobenosti kod jednih i drugih; samo takvo proučavanje otkriće veliki uticaj sredine i vaspitanja na formiranje psiholoških svojstava. (E. H. Медынский, op. cit., str. 16).

Zalažući se za konstituisanje teorije vanškolskog obrazovanja Medinski misli da se to može, što se tiče metodologije, učiniti pomoću svih metoda koje se primenjuju u drugim naukama. Može se proučavati istorija vanškolskog obrazovanja i na taj način sakupljati materijal za upoređivanje ovih ili onih teorijskih postavki (istorijski metod); možemo istraživati položaj vanškolskog obrazovanja u sadašnjem vremenu u različitim zemljama i na osnovu pojedinih podataka izvesti ove ili one zaključke (statistički metod); možemo na kraju proučavati vanškolsko obrazovanje teorijski, ići induktivnim ili deduktivnim putem pri stvaranju naše teorije i sakupljati materijal za tu teoriju putem posmatranja i eksperimenta. (Isti izvor, str. 10).

Teoriju vanškolskog obrazovanja Medinski raščlanjuje onako kako je to uradio na kongresu o vanškolskom obrazovanju 1919. godine i to na teoriju i istoriju vanškolskog obrazovanja. Njima dodaje još i statistiku. Za

teoriju vanškolskog obrazovanja uzima termin *enciklopedija vanškolskog obrazovanja* i tako daje naziv svom delu objavljenom 1923. godine. Nastojali smo da proniknemo u razloge zašto je odabrao takava naziv i iz strukture enciklopedije vanškolskog obrazovanja zaključujemo da je to uradio zbog toga što ona predstavlja disciplinu koja proučava *sva opšta pitanja* vaspitanja i obrazovanja odraslih koja se odnose na sve delove tog područja i objedinjuje ih u metodološkom, filozofskom, organizacionom i metodičkom smislu. Enciklopedija vanškolskog obrazovanja nastoji, prema shvatanjima Medinskog, da odredi i objasni: pojam vanškolskog obrazovanja, mesto vanškolskog obrazovanja u nizu nauka koje proučavaju društveni život u celini i pedagoška pitanja pojedinačno, klasifikaciju (rad i vid) pomoći vanškolskom obrazovanju, principe organizacije vanškolskog obrazovanja i principe opšte metodike vanškolskog obrazovanja; ulogu države i pojedinačnih inicijativa u radu vanškolskog obrazovanja i upoznavanje sa rezultatima njihovog vanškolskog rada; prosvetna udruženja i kružoke; narodne domove i klubove, kao najsavršenije oblike delovanja vanškolskog obrazovanja – sintezu svih vidova vanškolskog obrazovanja; ulogu umetnosti u vanškolskom obrazovanju (Op. cit., str. 12). Medinski zadržava termin „vanškolsko obrazovanje” kao protivtežu „školskom obrazovanju”. Termin „obrazovanje odraslih” u Rusiji toga vremena nije bio široko prihvaćen. Interesantno je primetiti da su neke međunarodne vladine organizacije kao što je UNESCO i Evropski savet u svojoj strukturi zadržali još uvek termin „vanškolsko obrazovanje” da bi označili onu obrazovnu aktivnost namenjenu odraslim ljudima. Posle enciklopedije vanškolskog obrazovanja koja proučava opšte probleme obrazovanja odraslih, slično onoj disciplini koju mi danas nazivamo opšta andragogija, Medinski skicira dalje čitav niz subdisciplina koje proučavaju pojedine delove vanškolskog obrazovanja. Medinski je zastupao shvatanje da se *antropogogija* kao opšta nauka o vaspitanju zasniva na osnovama psihologije, sociologije, logike, etike i estetike, kritikujući pri tom ranije autore koji su želeli pedagogiju da zasnuju samo na psihologiji (Štern, Bine, Ušinski) ili samo na filozofiji (Herbart) uzimajući samo etiku, a ispuštajući druge grane filozofije, dok treći osnove pedagogije nalaze u društvenim naukama, kako to čine Natorp i Keršenštajner u Nemačkoj. Medinski je smatrao da osnove nauke o vaspitanju ne čini samo etika, već i logika i estetika, ako se misli o svestranom razvitku ličnosti (umnom, moralnom i estetskom). Medinski je povlačio razliku između termina „vaspitanje” i „obrazovanje”, ali ovde samo da naglasimo da je on obrazovanje posmatrao kao doživotni proces.

Doprinos Medinskog konstituisanju andragogije je od izuzetnog značaja. Moramo imati u vidu vreme kada su njegove ideje nastale i uslove u kojima je te ideje trebalo ostvariti. Može se slobodno reći da je on sa svojim idejama *išao ispred vremena* kome je pripadao. On je duhovno formiran pre

oktobarske revolucije i prema njemu su postojale određene *rezerve i kritički odnos*. Njega je kritikovala i N. K. Krupska, prigovarajući mu da nedovoljno uzima u obzir radničku klasu i njenu rukovodeću ulogu. Njegov naučni sistem antropogogije i posebno andragogije nije bio prihvaćen, a naročito tridesetih godina, kada se celokupna aktivnost u području obrazovanja i učenja odraslih uključuje u okvire ideološkog rada vladajuće partije. Medinskom je to bilo jasno i u svom naučnom radu od problema andragogije on se okreće istraživanjima u oblasti istorije pedagogije. No, i pored takvog razvoja događaja u Sovjetskom Savezu iz međuratnog perioda Medinski nam je ostavio *grandiozno delo* u odnosu na utemeljavanje naučne discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. On je povukao jasnu *granicu između pedagogije i andragogije* i pedagogiju smestio tamo gde ona zaista treba da bude, dodeljujući joj zadatke proučavanja vaspitanja i obrazovanja dece. Njegove opaske o „hipnotizirajućem” terminu „pedagogija” i danas su aktuelne, naročito u onim socijalnim sredinama gde pedagogiju žele da proglašavaju za opštu nauku o vaspitanju.

No, neposredno posle oktobarske revolucije nastojanja Medinskog da utemelji naučnu disciplinu o obrazovanju i učenju odraslih nisu bila usamljena. Početkom dvadesetih godina čine se napori na produbljivanju i smišljenijem oblikovanju teorije obrazovanja i učenja odraslih. Sa akumulacijom znanja, kako kaže Gornostajev (P. B. Горностаев), javlja se potreba određivanja mesta nauke o obrazovanju i vaspitanju odraslih u sistemu naučnih znanja koja su u ruskim izvorima različito nazivana: teorija vanškolskog obrazovanja, teorija politprosvetnog rada, pedagogija odraslih, andragogija (П. В. Горностаев, 1979, str. 11). Pored N. K. Krupske (Н. К. Крупская) koja se, takode, smatra jednim od *utemeljivača teorije obrazovanja odraslih* i koja je nastojala da ovu disciplinu *poveže sa politikom*, javlja se još čitav niz teoretičara. Stvorena je institucionalna osnova za razvoj ove discipline. U Petrogradu je 1918. godine počeo da radi Institut za vanškolsko obrazovanje koji je imao za zadatak da naučno razrađuje teoriju vanškolskog obrazovanja. Rektor tog Instituta V. A. Zelenko objavio je 1919. studiju *Praksa vanškolskog obrazovanja* koja, prema rečima Gornostajeva, predstavlja prvi veći rad posle revolucije o istoriji i teoriji vanškolskog obrazovanja. U 1924. godini G. G. Šahverdov objavljuje studiju *Vaspitanje narodnih masa* u kojoj se zalaže za konstituisanje psihologije i pedagogije obrazovanja odraslih. Slična nastojanja u Ukrajini preduzimao je G. F. Grinko zalažući se za konstituisanje teorije obrazovanja odraslih, jer bez takve teorije, smatrao je on, nemoguće je oblikovati racionalni obrazovni i vaspitni rad sa odraslima. Grinko teoriju obrazovanja odraslih posmatra u okvirima pedagogije. To je bilo vreme kada se nastoji da pedagogija proširi svoje područje delovanja i postane nauka o vaspitanju čoveka uopšte. No, krajem dvadesetih godina, kako smo objasnili u prethodnim delovi-

ma ove studije, sužava se predmet pedagogije i ona se označava kao nauka o vaspitanju dece.

Na inerciju tradicionalnog pedagoškog mišljenja ukazivao je i Lunačarski i predladao je da se otkloni *terminološka zbrka* kao što je, na primer, „pedagogija odraslih” – vodenje deteta za odrasle i predlaže da se novim delovima pedagogije (kao opšte nauke o vaspitanju) daju nova određenja: „antropogogija” ili „antropogogika” – u savrenoj inostranoj terminologiji „Andragogika” – „pedagogija odraslih” (A. B. Луначарский, 1976, str. 540). Kao što se vidi i Lunačarski je koristio termine „andragogika”. Iako je imao i politički i prosvetni uticaj (bio je ministar prosvete) termini koje je on predložio nisu prihvaćeni.

Početak tridesetih godina (1931) prevedena je na ruski jezik knjiga E. L. Torndajka (E. L. Thorndik) *Adult Learning*, ali sa naslovom *Psihologija učenja odraslih*. U predgovoru te knjige tada poznati ruski psiholog Gurjanov (Е. Н. Гурьянов) je pisao da je problem obrazovanja odraslih jedan od najmanje razrađenih problema. Tome se, prema Gurjanovu, dodaje i činjenica da „u masama vlada predubedenje stare psihologije i pedagogije da su odrasli manje sposobni za obrazovanje nego mladi naraštaj, tako da za obrazovanje odraslih u starosti 35–40 godina potreban je ogromni utrošak energije i da rezultati takvog obrazovanja jedva da mogu opravdati utrošeno vreme i sredstva” (prema Б. Г. Ананьев, 1977, str. 339). U uvodu svoje knjige za rusko izdanje Torndajk je pisao da „psihologija i opšte pedagoške discipline nisu dale do kraja zadovoljavajuće odgovore na pitanja povezana sa obrazovanjem odraslih”. (*Ibid.*) Dvadesetih godina ovog veka andragogija je došla u sukob ne samo sa pedagogijom, već i sa *tradicionalnom psihologijom* po pitanjima učenja i mogućnosti razvoja u odraslom dobu. Napredni sovjetski psiholozi, među kojima i Ananjev, zalagali su se, takode, za konstituisanje psihologije učenja odraslih.

Protivrečnosti koje su se ispoljile u društvenom razvoju Sovjetskog Saveza uticale su i na razvoj društvenih nauka. Dolazi do stagnacije u tom razvoju. To nije bilo bez uticaja na razvoj nauka o vaspitanju. Kako objasniti taj nagli zaokret koji se desio tridesetih godina u Sovjetskom Savezu? Neki sovjetski autori objašnjavaju to preteranim proširivanjem predmeta pedagogije, usled čega dolazi do zanemarivanja proučavanja (teorijskog i empirijskog) obrazovanja odraslih. Takvo stanje trajalo je u Sovjetskom Savezu više od tri decenije, a ono se i danas ispoljava u raznim negativnim vidovima. Zato su objašnjenja koja daju neki sovjetski autori suviše uprošćena. Razlozi dosežu do dubljih korena stagnacije društvenih nauka sredinom tridesetih godina koje se dešava pod uticajem monopola vladajuće partije i ideologizacije sprovođenja odluka njenih organa. Prema zadacima vladajuće partije obrazovanje odraslih se shvata kao *sfera ideološkog rada*, gde nema mesta ni potrebe za naučnim istraživanjima. Ideologija i politika

dobijaju primat u odnosu na nauku. I neke institucije za obrazovanje odraslih stvorene posle oktobarske revolucije (radnički fakulteti, radnički univerziteti) počinju da se gasu. Osnružuje se državna uloga škole i svi fleksibilniji oblici obrazovanja odraslih posmatraju se kao deo ideološkog rada. Takvo stanje u odnosu na naučno proučavanje obrazovanja odraslih zadržalo se sve do šezdesetih godina, kada se ponovo obnavljaju rasprave o pedagogiji kao nauci o vaspitanju čoveka u najširem smislu reči. Taj proces traje do naših dana, ali nije bez posledica koje je ostavilo vreme koje smo opisali. Tako se završilo „zlatno doba” obrazovanja odraslih započeto u prvim decenijama dvadesetog veka i podstaknuto oktobarskom revolucijom. Ne znamo da li ima neposredne veze, ali to stanje je slično onome koje smo opisali u Nemačkoj sredinom tridesetih godina. U Nemačkoj, dolaskom na vlast nacista prekida se i teorijsko i praktično napredovanje obrazovanja odraslih. U Sovjetskom Savezu prevladavanje staljinizma i partijskog jednodumlja prekida napredovanje obrazovanja odraslih, posebno u naučnom smislu. Drugi svetski rat je takvo napredovanje još više osujetio.

Šta se dešavalo sa obrazovanjem odraslih u međuratnom periodu u SAD? Da li su evropska iskustva imala nekog uticaja na naučnu misao o obrazovanju odraslih u ovoj zemlji? Istorijska i komparativna istraživanja pokazuju da je tih *uticaja i prožimanja bilo* i da se teško može tvrditi da je naučna andragoška misao *autohtona* u ma kojoj zemlji. Amerikanci pokazuju interes za ono što se dešava u oblasti obrazovanja odraslih u Evropi. To je bilo vreme *sazrevanja pokreta* za obrazovanje odraslih u SAD. Javljaju se profesionalna udruženja, časopisi i pokreće naučno-istraživački rad u području obrazovanja odraslih. Univerziteti se uključuju u naučni i nastavni rad. Neki autori (J. H. Finley, 1924) kažu da je „obrazovanje odraslih u vazduhu. Ne samo u SAD i Kanadi, već i u Engleskoj, Nemačkoj, Danskoj i drugim zemljama. Formiraju se nove ustanove i revitalizuju stare. To je razlog da se mnogo govori o udruženju za radničko obrazovanje, radničkim koledžima, dopisnim školama, kursevima ekstenze, 'školama po mesečini' i mnogim drugim agencijama”. (J. H. Finley, 1924, str. 1).

Interesantno je razmatrati kako je koncepcija andragogije začeta u Nemačkoj dospela do SAD. To i sa razloga što neki savremeni autori pozivaju Lindemana (E. C. Lindeman) i Noulesa (Nowlesa) da kažu ko je „otac” američke andragogije. Ne umanjujući ni malo Lindemanov doprinos širenju ideje o obrazovanju odraslih, shvatanju obrazovanja odraslih kao socijalnog i obrazovnog fenomena, isticanju ideje o obrazovnim potrebama itd., treba reći da što se tiče koncepcije andragogije, on nije uradio ništa više od pokušaja prenošenja shvatanja E. Rozenštoka i drugih nemačkih autora o tome kako oni shvataju andragogiju. M. Anderson i E. C. Lindeman u monografiji *Education Through Experience* (Obrazovanje putem iskustva), 1927. godine, izražavaju nadu da ih njihovi nemački prijatelji neće

optužiti za „amerikanizaciju” njihovih ideja (Anderson, M. and Lindeman, E. C., 1927, str. 5). U monografiji su autori tumačili sadržaje, metode i filozofiju obrazovanja radnika na način kako je ona oblikovana u Radničkoj akademiji u Frankfurtu i ništa više, ni ništa manje. Zato korene američke andragogije *ne treba tražiti* kod Lindemana, već kod Rozenštoka i njegovih kolega u Nemačkoj. To nikako ne znači da Lindeman nije razmišljao o disciplini koja proučava obrazovanje odraslih. On to eksplicite i kaže ističući da je „obrazovanje odraslih prešlo put društvene nauke na tri načina: njegovoj opštoj filozofiji, ili specifičnije njegovoj motivaciji, zadacima i ciljevima, njegovom sadržaju ili relaciji između njegovih sadržaja i postojećih kulturnih uzora i njegovom metodu ili njegovoj pedagoškoj i psihološkoj osnovi”. (E. Lindeman, 1930, str. 464). Lindeman konstatuje da ne postoji *jedinstvena filozofija* obrazovanja odraslih, niti postoji slaganje u vezi sa ciljevima i zaključcima. To sa razloga, konstatuje Lindeman, jer je opšta filozofija obrazovanja u stalnoj promeni. Lindeman je posebno razmatrao *sadržaje obrazovanja* koje treba izvoditi iz grupnih i individualnih potreba. On ukazuje na širinu raznovrsnosti pedagoškog metoda, počev od slušanja predavanja do dopisnog obrazovanja. Posebno je ukazivao na značaj diskusije kao metode saradničkog odnosa u procesu obrazovanja i učenja odraslih. Iz originalnih radova Lindemana proizilazi da on *nije koristio termin andragogija*, ali isto tako iz njegovih radova se vidi da je on obrazovanje odraslih shvatao ne samo u *smislu procesa*, već i u smislu *naučne discipline* koja je prošla „put društvene nauke”. To se može videti ako se pažljivo analizira celina njegovog dela o obrazovanju odraslih.

Još je jedan američki istraživač, malo posle Lindemana (M. Hansome, 1931), pokušao da američkim čitaocima objasni *nemačku koncepciju* andragogije. On je u veoma analitičkoj studiji posvećenoj socijalnom značaju svetskog pokreta za obrazovanje radnika naišao kod Rozenštoka na termin i koncepciju andragogije. Hensom (M. Hansome) je našao da teorija andragogije sadrži tri fundamentalne pretpostavke: 1. posedovanje iskustva; 2. debata, kritika, diskusija, suprotstavljanje su oblici u kome odrasli bolje uče i 3. za primanje novih ideja potrebno je eliminisati stare, a najbolje se uči putem žive razmene suptance mišljenja (M. Hansome, 1931, str. 183–184). Interesantno je primetiti da su i Lindeman i Hensom poreklom Danci i da su se interesovali za evropsko iskustvo u oblasti obrazovanja odraslih. U svojoj komparativnoj studiji, a to je koliko nam je poznato bila prva doktorska disertacija u SAD koja se može klasifikovati kao disertacija iz komparativne andragogije, susreo se i sa problemom naziva discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Istina, problem naziva Hensom više razmatra sa stanovišta metoda nego sa stanovišta celovite koncepcije andragogije kao naučne discipline. On navodi različite termine koji se mogu susresti kada se radi o nastavi radničkog obrazovanja: „Vođenja diskusija, zajedničko mišlje-

nje, Arbeitsgemeinschaft, istorijsko, diskusiono predavanje, seminar, konferencija, projekat, naučno, heurističko, forum, sokratovsko, andragogija (Andragogy) itd., svi ovi pojmovi se susreću u literaturi koja se odnosi na metode radničkog obrazovanja.” (M. Hansome, 1931, str. 79). Autor je predložio da u „ovu listu bude uključena i 'Adultogogy' (adultogogija kao takmac frazi: principi pedagogije odraslih”. (*Ibid.*). Hensom se povodi za shvatanjima Rozenštoka i *andragogiju* (Andragogy) ili *adultogogiju* (Adultogogy) posmatra kao metodu, kako to čine i neki savremeni autori. Kako smo pokazali istorijskim i komparativnim analizama, takvi stavovi nisu bili ispravni. Hensom naglašava da kao što su i oblici radničkog obrazovanja raznovrsni, tako su raznovrsne i njegove metode, mada šire posmatrano one su više konvergentne nego divergentne. On ističe da efikasnost datih metoda zavisi od brojnih faktora, takvih kao što su: ciljevi koji pokreću školu, priroda sadržaja, psihološka kompozicija razreda, znanje nastavnika, raspoloživi udžbenici, referentne knjige i druga oprema, vremenski faktor itd. (Op. cit., str. 80). Nema sumnje da su ovo dobro uočeni činoci od kojih zavisi izbor i promena metoda u nastavi sa odraslima, ali, kako smo istakli to je samo koncepcija metoda nastave, a ne naučne discipline. Dakle, andragogija se kod Hensoma pominje u kontekstu nastavnih metoda. Interesantno je da savremeni američki autori uopšte ne pominju Hensoma kada raspravljaju o andragogiji. Pitamo se da li se radi o nepoznavanju izvora ili o prostom ignorisanju istorijskih podataka. Bilo kako bilo, američki istraživači *nemaju preveliku „ljubav” prema istoriji*, pa ni kada je reč o koncepciji andragogije i tražanju za njenim korenima. Autor ove studije se u to uverio ne samo na osnovu analize izvora, već i u brojnim razgovorima sa znatnim brojem američkih teoretičara i praktičara iz područja obrazovanja odraslih. Zašto se dosadivati sa prošlošću? Naš odgovor je sledeći: budućnost se ne može uspešno oblikovati bez poznavanja prošlosti.

Utemeljavanju andragogije kao naučne discipline u SAD, bitno je dooprineo Torndajk. Iznenađuje činjenica da se savremeni američki autori kada raspravljaju o andragogiji ne pozivaju na Torndajka. Slobodno se može reći da se *vreme u konstituisanju andragogije može računati do Torndajka i posle njega*, iako on sam termin andragogija nije koristio, već je koristio termin „pedagogija odraslih”. Torndajk je želeo da svojim istraživanjima obezbedi *naučnu osnovu* za disciplinu koju je nazvao „pedagogija odraslih”. Aktivno radeći u američkom pokretu za obrazovanja odraslih (bio je član Izvršnog odbora Američkog udruženja za obrazovanje odraslih) on je često isticao da su „činjenice naše najbolje oružje”. I dok se u Evropi vode rasprave na teorijskom nivou o mogućnosti učenja odraslih, o potrebi konstituisanja naučne discipline koja bi proučavala obrazovanje i učenje odraslih, Torndajk na predlog Američkog udruženja za obrazovanje odraslih sredinom dvadesetih godina pokreće empirijska istraživanja o mogućnostima učenja

odraslih, o interesima odraslih za učenje, metodama nastave, položaju nastavnika itd. Istraživanja Torndajka i njegovih saradnika rezultirala su u dve, sada već klasične studije, *Učenje odraslih*, 1929. (Adult Learning) i *Interesi odraslih*, 1935. (Adult Interests). Pre istraživanja Torndajka i njegovih saradnika, kako sa pravom ističe Lodž (I. Lorge, 1940), „mnogo od teorije u pedagogiji odraslih bilo je preneto ili iz poznatih činjenica nastalih proučavajući decu, adolescente ili studente koledža ili je bilo zasnovano na anegdotskoj evidenciji iz iskustva sposobnih i uspešnih starijih ljudi i žena”. Torndajk je, kaže Lodž, svojim istraživanjima želeo da „obezbedi naučno zasnivanje činjenica za razvoj pedagogije odraslih” (I. Lorge, 1940, str. 69). Svojim eksperimentima o učenju odraslih Torndajk je oborio poznatu teoriju „plastičnosti”. Njegov osnovni zaključak bio je da niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima mnogo godina. U pitanju su, isticao je on, drugi činioci kao što su motivacija, interesi, socijalna sredina itd. On je time doveo u pitanje hiljadama godina negovane stavove da obrazovanje i učenje prvenstveno pripadaju detinjstvu. Ovi stavovi bili su osnova za ortodoksnu teoriju obrazovanja koja se održala do našeg vremena. Torndajk je čak isticao da bi bila nesreća ako bi se učenje ograničilo na detinjstvo i mladost i to bar iz najmanje tri razloga: *prvo*, što se svet menja tako brzo da ono što neko nauči od 5–20 godina najčešće nije korisno od 35–60 godina; *drugo*, zbog toga što ljudi imaju sada mnogo više slobodnog vremena tako da oni mogu, ako imaju sposobnosti, ići u korak sa svetom koji se menja; *treće*, što se difuzija upravljanja vrši od pojedinca na množinu, pa je poželjno da mnogi više uče nego što su to oni radili ili mogli da rade u detinjstvu (E. L. Thorndike, 1935, str. 1).

Torndajkovo delo nastavili su njegovi saradnici. Među njima posebno mesto zauzima Lodž (I. Lorge). Većina autora koji su u periodu između dva rata u SAD pisali o obrazovanju odraslih *isticali su razlike* između obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih. Naglasak je bio na razlikama karakteristika mladih i odraslih, zatim na razlikama između zrelosti i nezrelosti, između ciljeva dece i ciljeva odraslih, između metoda nastave, organizacije institucija, razlika između redovnog i vanrednog učenja, motivacije, i stepena dobrovoljnosti u obrazovanju i učenju itd. (C. O. Houle, 1972). Torndajkova istraživanja ukazala su na te razlike i potkrepila ih empirijskim podacima i umnogome *doprinela naučnom* zasnivanju andragogije. Njegova istraživanja bila su snažan podsticaj za dalja istraživanja fenomena učenja i obrazovanja odraslih, bez obzira što su ta istraživanja imala određene nedostatke, naročito što se tiče primene metodologije. Zbog prirode ove studije nećemo komentarisati Torndajkova nalaženja, a o njima smo šire pisali u našim ranijim studijama (D. Savićević, 1983, 1989). Značajno je istaći da se u periodu između dva svetska rata ulažu napor (i u teorijskom i u empirijskom smislu) da se u SAD *utemelji disciplina* koja proučava obrazo-

vanje i učenje odraslih. To čak priznaju i neki savremeni sovjetski istraživači. Tako je Ananjev (Б. Г. АНАНЬЕВ, 1977) o tom periodu pisao: „Ponikla na Zapadu dvadesetih godina našeg veka teorija obrazovanja odraslih dugo vremena nalazila se u složenoj situaciji. Primena u obrazovanju odraslih principa i pravila didaktike, metodike i tehnike nastave sabranih na osnovu dugotrajnog pedagoškog iskustva 'dečjih' škola, tražilo je suštinsko preinačavanje sa cenjenjem životnog iskustva odraslih ljudi, sa fizičkim, intelektualnim i moralnim formiranjem. Istorijski uslovi toga vremena umnogome su određeni velikim socijalnim pokretima u čitavom svetu pod uticajem velike oktobarske socijalističke revolucije, i u tim okvirima i demokratizacije obrazovanja. Karakteristika toga vremena bila je, takođe, uključivanje u industrijski rad velike mase neobrazovanih odraslih.” (Б. Г. АНАНЬЕВ, 1977, str. 338). Ananjev, takođe, ističe da odrasli koji su počeli da uče (pismenost, osnove nauka, industrijske profesije itd.), javili su se kao novi objekti za didaktiku i pedagošku psihologiju. Određivanje racionalnog puta njihovog obrazovanja (osnovnog, srednjeg, profesionalno-tehničkog obrazovanja) imalo je potrebu isticanja unutrašnje mogućnosti obrazovanja (mogućnosti učenja) odraslih u raznim periodima njihovog života (mladosti, srednjem i kasnijem uzrasnom dobu), u pozitivnom rešavanju pitanja o potencijama njihovog intelektualnog razvitka. Sve te karakteristike razvitka odnosile su se na odrasle, kod kojih nikada nije primenjivana kategorija razvitka (Isti izvor, str. 339). Američki autori u traganju za korenima andragogije, nikada i ne pomišljaju da konstatuju kakav su ogromni doprinos dali američki istraživači *u periodu između dva svetska rata* utemeljivanju discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Mnogo bi bilo plodotvornije proučavati ukupno andragoško nasleđe nego nastojati da se utvrdi ko je „otac” američke andragogije. To je vreme kada se u SAD počinju ne samo konceptualna i empirijska istraživanja, već i kada se začinju značajna komparativna istraživanja u ovom području. Poznati komparativisti toga vremena pokreću komparativna istraživanja obrazovanja i učenja odraslih (I. L. Kande, 1940). Od savremenih autora se očekuje da *revalorizuju i kritički ocene* doprinose autora toga vremena u kontekstu ukupnih naučnih, društvenih i ekonomskih kretanja. Samo na osnovu takvih proučavanja može se steći potpunija slika o toku i procesu konstituisanja andragogije kao naučne discipline. Takva proučavanja jedino mogu pokazati koliko je težak i dug put kojim treba da prođe jedna disciplina da bi se utemeljila i bila prihvaćena u porodici nauka. Na kraju, to pokazuje i istorija mnogo starijih nauka. Što se tiče andragogije, taj proces traganja za nazivom, za naučnom strukturom i naučnim utemeljivanjem, nastavljen je i u periodu posle drugog svetskog rata. Mnogi problemi se pokreću *kao da su potpuno novi*; pojedini autori pripisuju sebi u zaslugu da su oni baš ti koji su „pronašli” andragogiju, ili određeni pristup u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Bilo bi manje

zabluda, ako bi se potpunije poznavala istorija discipline kojom se bavimo, ako bi se upoređivala dostignuća i iskustva autora u drugim socijalnim sredinama. Videlo bi se da *naučni procesi nisu autohtoni*, da oni ne ostaju u okvirima jedne socijalne sredine, već da se prenose u druge socijalne sredine, prihvataju i oplodavaju novim idejama ili potpuno odbacuju. Takvo iskustvo imamo i sa andragogijom u periodu između dva svetska rata. Takvo iskustvo imamo sa andragogijom i u periodu posle drugog svetskog rata, kada su uslovi za difuziju znanja i naučnih informacija iz jedne socijalne sredine u drugu znatno prošireni. Ti uslovi, pored ostalog, doprineće potpunijem utemeljavanju andragogije kao naučne discipline.

Odavno se oseća potreba da se trasira razvoj andragogije kao naučne discipline. Takva nastojanja prisutna su u svim naukama koje drže do svog naučnog identiteta. Razlozi nisu formalne prirode, već su oni suštinski za određivanje njene budućnosti. Istorijska i komparativna proučavanja pokazuju da su koreni andragogije mnogo dublji nego što to pretpostavljaju neki savremeni autori. Elemente andragoških razmišljanja nalazimo u idejama antičkih mislilaca Grčke i Rima, u civilizaciji epohe humanizma i renesanse. U antičkoj civilizaciji stvarane su institucionalne i organizacione osnove za obrazovanje i učenje odraslih. Istorija obrazovanja odraslih svakako neće moći da zaobiđe andragošku praksu antičkih civilizacija.

Snaznija potreba za isticanjem osobenosti obrazovanja i učenja odraslih javila se sa razvojem trgovine i nauke. Tek u XVII veku J. A. Komenski skreće pažnju na potrebu obrazovanja i učenja u svim periodima čovekovog života. On je skicirao obrazovnu osnovu, sadržaje, puteve učenja i posebne nastavnike za obrazovanje odraslih. Zato je doprinos Komenskog posebno značajan za konstituisanje andragogije. On se može smatrati i utemeljivačem andragogije. Na žalost, njegovo delo *Panpedija* otkriveno je dosta kasno, pa nije bilo dostupno misliocima i istraživačima, inače bi taj uticaj bio znatno veći.

Razvoj radničkog pokreta u drugoj polovini XVIII i u XIX veku doveo je do stvaranja institucionalne osnove obrazovanja i učenja odraslih, kao bitne pretpostavke za javljanje discipline koja će proučavati taj deo stvarnosti. Razvoj društvenih nauka, takođe je pospešio pojavu i razvoj andragogije. Čitav XIX vek može se označiti *kao vreme priprema* za pojavu andragogije kao naučne discipline. Socijalna kretanja, industrijska revolucija, razvoj trgovine, pojava radničkih udruženja i iz njih proizašlih partija radničke orijentacije, obavezno osnovno obrazovanje, demokratizacija obrazovanja, sve su to bili preduslovi za konstituisanje andragogije. Razume se da su u tim društvenim i istorijskim kretanjima i pojedinci svojim idejama i mišljenjima dali bitan doprinos. Oni su bili vesnici novoga i dosta često su mislima bili ispred svoga vremena. Zato nije čudo što su njihovi predlozi i ideje bili osporavani i odbacivani.

Istorijska i komparativna istraživanja pokazuju da se ideja o andragogiji začela u Nemačkoj XIX veka. Nemačka filozofska misao i nemačka pedagoška misao bile su plodno tle i za pojavu andragogije. No, to nikako ne znači da je andragogija proizišla iz pedagogije. Pre bi se moglo tvrditi da je *andragogija proizašla iz sukoba sa pedagogijom i, takođe, sa pedagoškom psihologijom*. Nemačke ideje i uticaji bili su posebno značajni u zemljama kontinentalnog dela Evrope. Pri kraju XIX i početkom XX veka osnažena je institucionalna osnova obrazovanja odraslih, posebno unutar radničkog pokreta. Prve decenije dvadesetog veka bitno se proširuje institucionalna osnova obrazovanja odraslih. Oživljuje ideja andragogije u Austriji i Nemačkoj. To se naročito desilo u periodu posle prvog svetskog rata kada se čitava plejada nemačkih autora interesuje za koncepciju andragogije. Nemačka koncepcija andragogije utemeljila se u obrazovnim ustanovama radničkog pokreta i izraz je traganja za novim pristupom obrazovanja i učenja odraslog čoveka, različitom od onog pristupa koji se praktikuje u školama u kojima obrazovanje stiču deca. Čitava ideja je zasnovana na premisama životnog iskustva, osposobljavanja za susretanje sa problemima koje život donosi, na borbi mišljenja i suprotstavljanja i na osposobljavanje za nove uloge u društvu i organizovanom životu. Polazeći od tih premisa *andragogija se shvata kao metod* koji pruža bolji izlazak iz životnih problema i situacija u upoređenju sa pedagogijom kao metodom učenja dece. Nemački autori ovog vremena grešili su ne zato što su se zalagali za andragogiju, već zato što su andragogiju *svodili na metod* učenja i obrazovanja odraslog, čime su *znatno suzili* njen predmet i osiromašili njene teorijske osnove. Ovakav ograničeni pristup andragogiji imaće negativan uticaj, posebno na neke američke autore u drugoj polovini XX veka.

Nije samo Nemačka XIX i u prvim decenijama XX veka bila izložena koncepciji andragogije. Taj uticaj osetio se i u Rusiji krajem XIX i u prvim decenijama XX veka. Istorijska istraživanja pokazuju da je koncepcija andragogije u Rusiji bila *fundirana na znatno široj osnovi*. Ona se temelji na koncepciji *razvoja čoveka* u pojedinim periodima njegovog života, priznajući mogućnost i potrebu razvoja u zrelih godinama i starijem periodu čovekovog života. Ove pretpostavke ruskih autora kasnije će biti potvrđene eksperimentalnim istraživanjima o mogućnostima učenja odraslih. Prve decenije dvadesetog veka, kako one do oktobarske revolucije, tako i godine neposredno posle oktobarske revolucije mogu se označiti kao vreme kada se utemeljavala teorija obrazovanja odraslih. Čitava niz autora nastojao je da razjasni koncepciju andragogije, tragao za najboljim nazivom ove discipline, obavljao istorijska, teorijska i komparativna istraživanja. To je bilo vreme kada je andragogija dobila ne samo institucionalizovanu osnovu, već su joj i visokoškolske ustanove otvarale vrata i pod različitim nazivima uključivale je u studijske planove i programe, vreme kada se ova disciplina počinje da

utemeljuje na istraživanjima. Ona, kod brojnih autora, ne proizilazi iz pedagogije, jer se pedagogija određuje kao nauka o vaspitanju dece, već iz antropogogike kao nauke o obrazovanju čoveka uopšte. Dinamičan razvoj teorije obrazovanja odraslih trajao je do početka tridesetih godina, kada odlukom vladajuće partije obrazovanje odraslih ulazi u sferu ideološkog rada, gde nema nikakve potrebe za istraživanjem. Kao posledica ideologizacije stagniraju i druge društvene nauke.

U Britaniji je krajem XIX i početkom XX veka stvorena snažna organizaciona osnova obrazovanja odraslih. Poseban uticaj na konceptijsku osnovu obrazovanja odraslih imao je čuveni *Izveštaj o obrazovanju odraslih iz 1919.* godine. U njemu je izložena socijalna osnova obrazovanja odraslih oslonjena na filozofiju doživotnog obrazovanja. U Velikoj Britaniji se začela i učvrstila ideja o svetskom pokretu za obrazovanje odraslih formiranjem Svetskog udruženja za obrazovanje odraslih sa sedištem u Londonu 1919. godine. Svetsko udruženje je organizovanjem konferencija, poseta, iniciranjem istraživanja i objavljivanjem radova u svom Biltenu doprinelo da se skrene pažnja na brižljivo prikupljanje podataka i opisivanja prakse. Izgleda da nemačka koncepcija andragogije nije imala primetniji uticaj na britansku misao o obrazovanju odraslih. Ipak, početkom dvadesetih godina teorija obrazovanja odraslih postaje akademska disciplina na Univerzitetu u Nottinghamu. To je bilo vreme kada se vode rasprave o mogućnosti učenja odraslih, o uticaju iskustava na učenje i kada se nastoji da se opšti pedagoški principi primene i u području obrazovanja odraslih. Teorijske osnove obrazovanja odraslih sastavni su deo, prema shvatanju nekih britanskih autora, nauke o vaspitanju. Pojedini britanski autori ukazuju na osobenosti obrazovanja i učenja odraslog čoveka i oštro kritikuju „teoriju plastičnosti” koja je bila ukorenjena u shvatanjima britanskih pedagoga i psihologa.

Nemačka koncepcija andragogije imala je znatno više uticaja na javljanje andragogije u SAD dvadesetih godina ovoga veka. Pojedini autori posećuju Nemačku i proučavaju iskustva u obrazovanju, pre svega u okvirima radničkog pokreta ili preuzimaju komparativna istraživanja i na taj način dolaze u kontakt sa nemačkom koncepcijom andragogije. Američki autori ne stvaraju tu ništa originalno, već prosto opisuju i prenose nemačka shvatanja i iskustva. Andragogija kao termin nije uhvatila dublje korene u američkoj misli o obrazovanju odraslih dvadesetih i tridesetih godina ovoga veka. Međutim, ne treba prevideti da su *naučni temelji andragogije postavljeni u SAD* u periodu između dva svetska rata zahvaljujući empirijskim i teorijskim istraživanjima američkih autora. Razvoj andragogije kao naučne discipline može se računati do tog perioda i posle tog perioda. To je vreme kada andragogija ulazi u fazu relativne samostalnosti. Ona se javlja pod drugim nazivima kao, na primer, „pedagogija odraslih”, ali to ne umanjuje doprinos američkih autora njenom naučnom utemeljenju. Rezultatima istra-

živanja američkih autora definitivno je pobijena „teorija plastičnosti” u odnosu na mogućnosti obrazovanja i učenja odraslih. Izveden je jednostavan zaključak: niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Empirijska istraživanja američkih autora u periodu između dva svetska rata obuhvataju pitanja sposobnosti za učenje u odraslom dobu, probleme motivacije, interesa, uticaja sredinskih faktora, metoda nastave itd. Na osnovu takvih i drugih istraživanja stvorena je određena suma znanja koja je omogućila da teorija obrazovanja odraslih uđe u nastavne planove i programe univerziteta. To je bio put otvaranju postdiplomskim studijama koje su se znatno proširile u periodu posle drugog svetskog rata. Korene andragogije ne treba tražiti samo u korišćenju termina, već u *ukupnom fondu znanja* stvorenom o obrazovanju i učenju odraslih. Mora se priznati da taj fond znanja nije tako mali, bilo u istorijskim, teorijskim ili empirijskim dimenzijama. Ono sa čime ne smemo biti zadovoljni jeste činjenica da postojeća znanja nisu još *dovoljno poznata* širokom krugu onih specijalista koji pripadaju profesiji andragoga.

Iz prethodnih istorijskih i komparativnih proučavanja proizilazi da su za poslednjih više od sto pedeset godina učinjeni naponi i traganja za adekvatnim terminom kojim bi se označavala disciplina koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Do drugog svetskog rata učvrstila su se dva termina u smislu naziva discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. To su „andragogija” i „pedagogija odraslih”. Bilo je pokušaja učvršćivanja i drugih termina (socijalna pedagogija, adultogogija, teorija vanškolskog obrazovanja, antropogogika), ali oni u naučnom smislu nisu uhvatili dublje korene. Analize i upoređivanja koja smo obavili pokazuju da traganje za najadekvatnijim terminom za disciplinu o obrazovanju i učenju odraslih *nije izolovani fenomen* koji se pojavio u jednoj ili dve zemlje, već su to naučni naponi koji imaju međunarodne okvire. I u ovom slučaju se pokazuje da nauka nema nacionalne i državne granice. Istraživanja takode pokazuju da se naučna disciplina ne može konstituisati samo na osnovu želja pojedinaca, već je to *dugoročan proces* sakupljanja relevantnih činjenica i podataka, putem istraživanja stvaranje sume znanja, njihovo ponovno revalorizovanje, prevazilaženje ili potpuno odbacivanje. To je kontinuirani proces traganja i kritičkog preispitivanja. I što se tiče andragogije taj proces još nije završen. Kakva su se strujanja javljala u andragogiji u drugoj polovini XX veka pokušaćemo da pokažemo u narednim delovima ove studije.

P e t i d e o

PREDMET I NAUČNA STRUKTURA ANDRAGOGIJE

Komparativna istraživanja pokazuju da su se u toku proteklih nekoliko decenija vodile rasprave u nizu zemalja, kako o pojmu, tako i o predmetu andragogije. U tim raspravama bilo je dosta kontroverzi i zbujujućih zaključaka. Neki autori govore i o „terminološkom vandalizmu”, naročito što se tiče pozajmljivanja terminologije iz domena drugih disciplina. Rasprave o pojmu andragogije najjače su bile u zemljama Istočne Evrope i SAD, a naročito su intenzivirane kada se radilo o odnosu između pedagogije i andragogije. Pojam andragogija sticao je i pristalice i protivnike. Ljuti protivnici su prihvatanje termina andragogija čak označavali kao „varvarizam”. No, to su bili usamljeni pokušaji tradicionalista. U raspravama o pojmu andragogija naglašavano je da je to novovremeno izmišljeni termin koji je „novi bedž” za profesionalni indentitet vaspitača odraslih. Ovakvi stavovi i shvatanja rezultat su nedovoljnog istorijskog i komparativnog *poznavanja činjenica* koje se odnose na pojavu i razvoj andragogije. Da to nije tako, ne bi jedni autori tvrdili da se termin javio šezdesetih godina ovog veka, a drugi čak, da su ga oni izmislili. U prethodnim delovima studije pokazali smo dokle, prema sadašnjim saznanjima, *dosežu koreni* andragogije. Videli smo da taj pojam ima kontinuitet u svom razvoju počev od prvih decenija XIX veka u radovima Kapa, Herbarta, preko Vilijama, Šmidkurca, Olesnickog u drugoj polovini XIX veka, Hartmana u Austriji, Medinskog u Rusiji, Rozenštoka i grupe nemačkih autora u prvim decenijama XX veka, do znatno šireg prihvatanja tog termina u dekadama posle drugog svetskog rata i to ne samo u Evropi, već i u Severnoj Americi. Komparativna istraživanja pokazuju da je termin andragogija počeo da nalazi svoje zasluženno mesto u *enciklopedijama i leksikonima* posvećenim vaspitanju i obrazovanju i to čak i u engleskom jezičkom području, što ranije nije bio slučaj. Na žalost, njegovo tumačenje nije svuda ispravno. Analize su pokazale da se stručnjaci u području obrazovanja odraslih ne mogu izgovarati na to da je termin nov. Nedovoljno poznavanje tog termina proizilazi iz *neadekvatne profesionalne pripremljenosti* stručnjaka koji rade u području obrazovanja i učenja odraslih. No, kako komparativna proučavanja pokazuju, difuzija saznanja o suštini ovog termina sve je veća. Stotine studija o andragogiji nastale su u toku dve-tri poslednje dekade u različitim jezičkim područjima, a najviše ih je na engleskom jeziku, što je od posebnog značaja kada se zna da je to

glavni jezik u međunarodnim naučnim komunikacijama. Na osnovu sadašnjeg trenda očekivati je da se termin andragogija još više proširi i učvrsti u studijskim planovima i programima univerziteta.

Kako tumače pojam „andragogija” najbolji znalci grčkog jezika? Andragogija je novija *složenica* od grčkih reči *aner*, genitiv *andrós* (u složenici *andro-*) i reči *agogia*. Reč *aner*, *andrós* ima osnovno značenje „muškarac”, iz kojeg se *širenjem značenja*, razvilo značenje *čovjek* kao vrsta. Još jedno specifično značenje je *odrastao čovek* za razliku od mladog.

Reč *agogia* znači *vodenje, usmeravanje > duhovno vodenje, duhovno usmeravanje > obrazovanje*. Jezičko značenje pojma andragogija je sasvim jasno. Dobri poznavaoци grčkog jezika kažu da se reč *aner*, *andrós* čije je osnovno značenje „muškarac” širenjem značenja razvilo u značenje „čovjek” kao vrsta, obuhvatajući i muškarce i žene, jer i žene pripadaju istoj vrsti. Zato su neosnovane tvrdnje nekih britanskih, američkih i jugoslovenskih autora da je termin andragogija neprikladan jer isključuje žene koje u značajnoj meri participiraju u oblicima i programima obrazovanja i učenja odraslih. Takvi prigovori ne uzimaju u obzir da je došlo do širenja značenja pojma *aner*, *andrós*; oni ne slede druga značenja tog termina, tj. specifično značenje „odrastao čovek” za razliku od mladog. Konzekventno termin, širenjem značenja, *obuhvata čoveka oba pola* (muškarce i žene).

Sličnu situaciju imamo i sa rečju *agogia* koja se širenjem značenja razvila u značenje *duhovno vodenje, duhovno usmeravanje, obrazovanje*. Zato otpadaju prigovori i onih autora da je *agogia* u smislu vodenja prikladnija za decu, ali ne i za odrasle koji ne žele da budu „vođeni” jer, kako je to primećivao J. F. Herbart, takvo „vodenje” bi dovelo do „opšteg stanja maloletstva”. Odrasli su, po shvatanjima ovih autora, samousmeravani učenici. Ovi autori, takode, ne uzimaju u obzir proširivanja značenja reči *agogia* i oblikovanje novog značenja *duhovno vodenje, duhovno usmeravanje, obrazovanje*. Značenje reči *agogia* proširuje se i obuhvata *intelektualnu delatnost čoveka*, tj. obuhvata *aktivnost obrazovanja*. Proizilazi i da su reč *aner*, *andros* i reč *agogia* širenjem značenja dobili *nova određenja* koja terminu *andragogija* daju smisao značenje. Andragogija se, prema tome, može odrediti kao naučna disciplina koja proučava probleme obrazovanja i učenja odraslih u svim njihovim manifestacijama i ispoljavanjima, bilo formalnim ili neformalnim, organizovanim ili samousmeravanim.

Iz prethodnih analiza videli smo da se za označavanje naziva ove discipline u različitim sredinama koriste različiti termini. Ovde ćemo samo naglasiti zašto su pojedini od tih termina *neadekvatni* upoređujući ih sa terminom andragogije. Termin „pedagogija odraslih” koji je najčešće u upotrebi u zemljama Istočne Evrope, sadrži u svojoj strukturi *logične protivurečnosti*: pedagogija u značenju discipline o vaspitanju dece i odraslih. Ovde se suština ne menja tezom da je pedagogija proširila svoj predmet istraživanja

i na odrasle ljude, jer reč pedagogija nije širila svoje značenje, već je jezički zadržala isto. Slično tumačenje odnosi se i na termin „adultna pedagogija”, samo što sada imamo složenicu iz latinskog (*adultus*) i grčkog jezika, što bi, razume se, valjalo izbegavati. Što se tiče termina „teorija obrazovanja odraslih” kojeg susrećemo u upotrebi kod nekih autora *kao sinonim* za pedagogiju odraslih ili za andragogiju i on je, može se reći, neadekvatan zato što se u okviru jedne discipline javlja više teorija za pojedine fenomene koje takva disciplina proučava. To je slučaj i u okviru andragogije, gde se, na primer, javljaju teorije obrazovnih potreba, teorije učenja, teorije programiranja, teorije intelektualnog razvoja itd. Ustanovljavanjem naziva „teorija obrazovanja odraslih” za označavanje ove discipline, nema sumnje, izazvalo bi niz zabuna. Termin „andragologija” sa kojim se susrećemo u holandskim izvorima, nije dobio širu recepciju u međunarodnoj naučnoj komunikaciji. Osim toga, holandski autori su skloni da pored andragologije zadrže i termin „andragogija” za označavanje prakse obrazovanja i učenja odraslih i termin „andragogika” za označavanje pojedinih teorija normativnog karaktera, a andragologija označava *naučnu* disciplinu. Ovakvo označavanje prakse, zatim i pojedinih teorija *stvara pojmovnu konfuziju* što bi teško bilo prihvatljivo u međunarodnoj naučnoj komunikaciji. Termin „obrazovanje odraslih” (*Adult Education*) koji se, kako smo videli, najčešće koristi u Velikoj Britaniji i Severnoj Americi za označavanje discipline, takode je neadekvatan, jer obrazovanje odraslih *označava proces*, a trebalo bi da postoji disciplina, njeno imenovanje za proučavanje tog procesa. Prema zakonima logike jedan pojam ne može se objašnjavati istim pojmom. Nije prikladno da se kaže da je obrazovanje odraslih disciplina koja proučava obrazovanje odraslih. Ne bi bilo jasno da li obrazovanje odraslih kao disciplina proučava nju samu ili sam proces obrazovanja odraslih. Iz jezičkih i komparativnih analiza proizilazi da je za označavanje discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih najadekvatniji termin „andragogija”, koji je sve više prihvaćen u međunarodnoj naučnoj komunikaciji.

Komparativna proučavanja, takode, pokazuju da postoji niz nesporazuma i kontroverzi o tome šta je predmet andragogije. On je, prema shvatanjima pojedinih autora, ograničavan na „pomaganje odraslima u učenju”, na umetnost, veštinu ponašanja nastavnika i učenika u procesu obrazovanja i učenja, na tehnologiju nastave. Razume se da je takvo ograničavanje predmeta andragogije neispravno i nepotpuno. Takvi stavovi u osnovi potkopavaju *naučno utemeljivanje* andragogije. Takve slabosti u određivanju predmeta andragogije posebno su došle do izražaja u radovima pojedinih američkih autora koji u osnovi i nisu sigurni da li je andragogija teorija ili naučna disciplina. Komparativna istraživanja pokazuju da u literaturi ima mnogo kontroverzi oko konstituisanja discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Retki su autori koji navode kriterijume koje je potrebno

obezbediti, tj., zadovoljiti da bi se konstituisala jedna disciplina. Među njima pominjemo jugoslovenskog autora I. Mrmka koji u raspravama sa onim autorima koji polaze od pretpostavke da andragogija nije konstituisana nauka jer nije razgraničena od pedagogije, da postoji niz nesaglasnosti oko fundamentalnih pitanja pa je teško govoriti o jednoj jedinstvenoj naučnoj teoriji, ističe da krajnosti nisu poželjne. On je u pravu kada tvrdi da je konstituisanje jedne nauke *proces* u kome se preispituju, redefinišu i ponovo dograđuju ranija shvatanja. Autor ističe da se stepen oformljenosti andragogije kao nauke utvrđuje na osnovu istih onih kriterijuma koji važe i za druge nauke. Mrmak navodi najvažnije kriterijume:

- a) utvrđivanje predmeta istraživanja;
- b) postojanje funkcionalne veze sa drugim naukama i da je ta nauka dobila mesto u sistemu nauka;
- c) da je saglasnost naučnih istina veća od nesaglasnosti;
- d) da postoji zajednička terminologija kojom se sporazumevaju pripadnici te nauke čije je značenje precizno definisano;
- e) da su izgrađeni osnovni stavovi u pogledu metoda i tehnika istraživanja kojima se služi ta nauka (I. Mrmak, 1968, str. 22).

Autor sa pravom naglašava da viši nivo konstituisanosti uključuje dalje napredovanje u svakoj od ovih dimenzija. U konstituisanju andragogije I. Mrmak ukazuje na nekoliko osnovnih momenata koji nam se čine značajnim za njeno naučno utemeljenje. To su sledeći:

- a) predmet istraživanja andragogije je dovoljno definisan, a poznata je i vrsta činjenica koje ona treba da izučava;
- b) prevaziđene su i dileme u pogledu mesta andragogije u sistemu nauka, utvrđene su njene veze sa drugim naukama;
- c) omogućena su brža naučna istraživanja i uopštavanja naučnih rezultata;
- d) proširen je pojmovni aparat andragogije, došlo je do usavršavanja jezika sa kojim se služi andragogija;
- e) sagledani su i razrađeni neki krupni problemi metodološke prirode, izgrađuje se specifičan andragoški pristup u primeni istraživačkih metoda u andragogiji (Isti izvor, str. 24).

Komparativna proučavanja pokazuju da među autorima postoji dosta visoki stepen saglasnosti o tome da je predmet andragogije proučavanje obrazovanja i učenja odraslog čoveka, ali kada se želi odrediti kada nastupa odraslo doba, onda dolazi do razilaženja među autorima, što je uslovljeno socijalno-kulturnim kontekstom. U većini evropskih zemalja smatra se da odraslo doba nastupa sa 18 godina starosti. Tada se stiče pravno punoletstvo. Još je u XIX veku danski mislilac N. S. Grundtvig (N. S. Grundtvig) smatrao da pravo obrazovanje nastupa sa osamnaestom godinom života. Razume se da hronološki (dobni) kriterijum nije jedini. Neki autori nagla-

šavaju socijalni i radni kriterijum, stupanje u svet rada i preuzimanje uloga koje obavljaju odrasli u bračnom i porodičnom životu, radnom i socijalnom životu. Prema nekim autorima, kako smo videli iz prethodnih analiza, kriterijum je formalno pohađanje škole, uključujući i univerzitetsko obrazovanje. Oni ističu da formalno obrazovanje nije predmet proučavanja andragogije. Predmet proučavanja andragogije vezuju za vanškolsko obrazovanje ili za tzv. neformalno obrazovanje odraslih. Ovakvo shvatanje moglo je i da se razume u prvim decenijama XX veka kada se želelo da se istakne *dihotomija* između školskog i vanškolskog obrazovanja kako je to činio u Rusiji Medinski. Međutim, sa ostvarivanjem filozofije o doživotnom obrazovanju razlika između školskog i vanškolskog obrazovanja kao puteva sticanja znanja počela je sve više da se smanjuje. Adaptiranjem strategije o povratnom obrazovanju sve više odraslih se vraća u ustanove formalnog obrazovanja. Postoje škole za odrasle od osnovnog, preko srednjeg do visokoškolskog nivoa. Oni su predmet proučavanja andragogije. Sa druge strane, visokoškolsko obrazovanje u celini savremeni autori smatraju *područjem i predmetom* istraživanja andragogije, a to, razume se, znatno proširuje predmet andragogije. To je i razumljivo, ako imamo u vidu ne samo osnovne, već i postdiplomske studije i kontinuirano profesionalno obrazovanje koje bitno menja strukturu studenata. U brojnim zemljama univerzitetski kampusi „sve više sede”. U budućem razvoju andragogija će morati da usmeri svoje istraživačke napore i na visokoškolsko obrazovanje. Razume se da će biti potrebno utemeljiti subdisciplinu andragogije koja će pokriti ovo istraživačko područje. Znači, predmet andragogije je istraživanje procesa obrazovanja i učenja odraslih i u svim oblicima formalnog karaktera u kojima odrasli stiču znanja. Sporovi u profesionalnoj literaturi oko predmeta andragogije bili su oko krajnjih delova lestvice na kojoj je predstavljeno odraslo doba: na početnom delu perioda života odraslog čoveka i na završnom delu života odraslog čoveka. Periodi života čoveka između ove dve krajnosti nisu dovedeni u pitanje. U prethodnim delovima ove studije pokazali smo da su pojedini autori želeli da disciplinu koja proučava obrazovanje i učenje starih izdvoje iz okvira andragogije i konstituišu kao relativno samostalnu nauku. Ukazali smo na to da za takvo izdvajanje nema realnih naučnih osnova, jer je staro doba *deo kontinuuma* odraslog doba, i adekvatno tome obrazovanje i učenje u tom periodu je predmet proučavanja andragogije.

Lako je uočiti da andragogija svojim predmetom istraživanja pokriva *najveći deo čovekovog života*, počev od perioda adolescencije pa do kraja čovekovog života. To čini njen predmet znatno *opsežnim i složenim*, pa je zato neki autori ubrajaju u najsloženije savremene nauke. Složenost se ne odnosi samo na hronološku dob obuhvaćenih subjekata, već na sadržajne probleme koji su predmet andragogije. Videli smo da andragogija proučava probleme obrazovanja i učenja na svim nivoima formalnog sistema: osnov-

nom, srednjem i visokoškolskom. Njen predmet proučavanja je, takođe i posleškolsko *kontinuirano obrazovanje* koje je povezano sa profesijom i kompletnim obavljanjem profesionalnih zadataka koje je društvo poverilo čoveku. Andragogija proučava i onu vrstu obrazovanja i učenja potrebnog čoveku radi *obavljanja uloga van sveta rada*, u porodici, socijalnom životu i slobodnom vremenu. To obrazovanje se danas znatno proširuje, a ono će se i ubuduće proširivati, jer će biti povezano sa smislom čovekovog života, sa vrednostima estetske i moralne prirode, sa odnosom prema sebi, drugima i sredini u kojoj čovek živi. Andragogija svoje istraživačke napore mora usmeriti i ka problemu *proučavanja kulture* u različitim njenim manifestacijama. Kulturne ustanove, van formalnog sistema obrazovanja, u toku istorije obrazovanja odraslih imale su značajnu ulogu. Njihov uticaj na estetski, moralni i intelektualni život čoveka nije dovoljno proučen. Andragogija proučava i socijalne i filozofske okvire obrazovanja i učenja odraslih. Ona se ne interesuje samo za probleme „znati kako”, već i za probleme „znati zašto”. Odgovor na pitanje „znati zašto” obuhvata probleme ne samo ciljeva obrazovanja, već i pitanje *vrednosti i vrednosnih orijentacija*, pitanje izbora sadržaja koje nije samo didaktičko, već eminentno *etičko* pitanje. U izboru sadržaja reflektuju se različite škole filozofskog mišljenja: liberalna filozofija obrazovanja odraslih, progresivistička, bihevioristička, humanistička, radikalna, i analitička filozofija obrazovanja odraslih (J. L. Elias, Sh. Merriam, 1980). Andragogija promišlja i *kritički vrednuje* sve te različite škole mišljenja, njihove pozitivne strane i ograničenja i na taj način doprinosi teorijskom utemeljavanju celokupne oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Zalažući se za proučavanje istorijskih dimenzija obrazovanja odraslih, za proučavanje aktuelne prakse obrazovanja odraslih, nikako ne znači zanemarivanje proučavanja njihovog budućeg razvoja. Misao o obrazovanju odraslih može biti potpunije utemeljena samo na osnovama ovih triju pretpostavki: prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Takav pristup traži naučne *sinteze i sistematizacije* bez kojih bi andragogija ostala samo *preskriptivna* disciplina, usmerena na uske didaktičke i metodičke okvire.

Komparativna proučavanja pokazuju da se u nekim zemljama, naročito u Jugoslaviji, Češkoslovačkoj, Poljskoj, Sovjetskom Savezu, posebna pažnja poklanja oblikovanju *naučne strukture* andragogije. Opsežno područje andragogije počelo se poslednjih decenija *diferencirati* na posebna područja istraživanja i formiran je sistem *subdisciplina* andragogije. Već danas je taj sistem subdisciplina andragogije prilično razgranat. Osnovni teorijski problem sa kojim se susreće andragogija u klasifikaciji i ustanovljavanju subdisciplina *jesu kriterijumi* na osnovu kojih se to čini. Kriterijume klasifikacije andragoških subdisciplina u Jugoslaviji su razmatrali B. Samolovčev i I. Mrmak. Samolovčev izdvaja dva kriterijuma za klasifikaciju andragoških subdisciplina. To su kriterijum opštosti i kriterijum posebnosti. Na osnovu

tih kriterijuma on izdvaja fundamentalne andragoške discipline: opšta andragogija, opšta metodika, istorija andragogije i komparativna andragogija. Ove subdiscipline, prema shvatanju Samolovčeva, istražuju fenomene opštijeg, fundamentalnijeg, trajnijeg značaja. Po drugom kriterijumu izdvajaju se posebne andragoške discipline koje on označava i kao normativno-aplikativne, a to su posebne andragogije: vojna, penološka, socijalna i industrijska andragogija i posebne metodike. Samolovčev navodi da naučna saglasnost u vezi sa ovim kriterijumom nije postignuta (B. Samolovčev, H. Muradbegović, 1979, str. 83). Autor podvrgava kritici kriterijum socijalne grupe, kriterijum sadržaja obrazovanja i kriterijum tipologije socijalne sredine kao nevalidne i ukazuje na to da njihova primena može dovesti do atomizacije andragogije kao nauke. Na neopravdanu diferencijaciju andragoških subdisciplina ukazuje i I. Mrmak (I. Mrmak, 1968). Preterana diferencijacija andragoških subdisciplina susreće se i u radovima nekih ruskih i poljskih autora (A. O. Pint, N. I. Bokarev, L. Tuross, 1976). Ne postoji naučna saglasnost o tome koji su kriterijumi najvalidniji za klasifikaciju andragoških subdisciplina. Kriterijumi o kojima je prethodno bilo reči mogu biti predmet kritičkih osporavanja. Jedna subdisciplina može se konstituisati ne na osnovu apstraktnih kombinacija u glavama pojedinih autora, već na osnovu raspoložive sume znanja određenog područja do kojih se dolazi validnim istraživanjima. Prema tome, akumulirana suma naučnih znanja je *bitni i osnovni kriterijum* za konstituisanje jedne subdiscipline andragogije. O naučnoj strukturi andragogije retko se vode rasprave u zemljama Zapadne Evrope i u Severnoj Americi. Najveći broj autora vidi andragogiju kao jednu disciplinu. To je posledica drugačijih koncepcija koje imaju svoje istorijske i socijalne okvire koje smo pominjali u prethodnim delovima ove studije. Budući razvoj andragogije oblikovaće preciznije kriterijume utvrđivanja njene naučne strukture, doći će, na osnovu istraživanja i akumuliranja naučnih znanja, do osamostaljivanja novih naučnih područja. No, proces će teći i u drugom pravcu – od pojedinih naučnih područja ka opštoj integraciji naučnih znanja, ka kongruentnijim sintezama i uopštavanjima.

Uvažavajući činjenicu da se primenjuju različiti kriterijumi u klasifikaciji andragoških subdisciplina i da će proći još vremena da takvi kriterijumi budu opšteprihvaćeni od svih, treba reći da subdiscipline predstavljaju naučnu strukturu andragogije; one čine sastavni deo andragogije kao integralne nauke o obrazovanju i učenju odraslih. Svaka od priznatih subdisciplina doprinosi svojim istraživanjima opštoj sumi znanja o obrazovanju i učenju odraslih. Tendencija od pojedinačnog ka opštem biće u budućnosti sve prisutnija i u ovoj naučnoj oblasti. Naučni sistem andragogije, prema našem shvatanju, čine sledeće subdiscipline:

1. *Opšta andragogija* koja proučava socijalno-filozofske okvire obrazovanja i učenja odraslih, ciljeve obrazovanja i učenja, obrazovne potrebe i

puteve njihovog utvrđivanja, prirodu participacije odraslih u procesima obrazovanja, teorijske koncepcije obrazovanja odraslih. U nekim zemljama deo sadržaja koji smo pobrojali izdvaja se u posebnu subdisciplinu – sociologiju obrazovanja odraslih, kako to čine, na primer, neki autori u Sovjetskom Savezu. U nekim zemljama (Velika Britanija i SAD) izdvajaju posebno filozofiju i sociologiju obrazovanja odraslih. Bilo kako imenovali ovo područje, takva znanja ulaze u područje andragogije i uvode u opšteteorijska razumevanja obrazovanja i učenja odraslih. U nekim zemljama Istočne Evrope takva znanja sabrana su u *opštu andragogiju* i pod tim nazivom se javljaju u specijalnim planovima i programima univerziteta.

2. *Andragoška didaktika* je subdisciplina andragogije koja proučava osobenosti nastave namenjene odraslima, nastavne sisteme, oblikovanje planova i programa, organizaciju i ostvarivanje nastave, praćenje i evaluaciju do problema ostvarivanja samoobrazovanja i samoučenja. U nekim zemljama (Češka i Slovačka, Poljska, Sovjetski Savez) često se koristi za označavanje ove subdiscipline i termin *didaktika odraslih*. U naznačenim zemljama veliki broj autora ističe značaj ove subdiscipline andragogije. Neki autori u Jugoslaviji, kako smo pokazali u prethodnim analizama, osporavaju konstituisanje andragoške didaktike, jer smatraju da didaktika kao pedagoška disciplina pokriva ovo područje istraživanja. Ako bi se takvi stavovi prihvatili to bi doprinelo stvaranju nove konfuzije u naučnoj strukturi andragogije.

3. *Istorija andragoških ideja* kao subdisciplina andragogije proučava nastanak i razvoj ideja o obrazovanju i učenju odraslih, obuhvatajući pojedine mislioe, ali, i kolektivne napore socijalnih klasa ili društvenih grupa određenih istorijskih epoha. Za utemeljavanje andragogije kao nauke i za konstituisanje profesije andragoga ova subdisciplina ima poseban značaj. Ona se može deliti na opštu istoriju andragoških ideja i istoriju andragoških ideja u okviru jedne zemlje. Istorijski sadržaji koji čine strukturu ove subdiscipline doprinose uspostavljanju identiteta andragogije kao nauke i identiteta andragoga kao profesije. Na žalost, u nekim zemljama kao što je slučaj, na primer, sa SAD, zapostavljena su istorijska istraživanja obrazovanja i učenja odraslih.

4. *Komparativna andragogija* je subdisciplina andragogije koja proučava pojedine probleme obrazovanja i učenja odraslih u dva ili više društava i ustanovljava sličnosti i razlike. Njen predmet proučavanja ne ograničava se samo na savremene sisteme obrazovanja i učenja odraslih i njihovu strukturu, već na komparativnoj osnovi mogu biti proučavani svi fenomeni obrazovanja i učenja. U tim proučavanjima komparacija se primenjuje *kao način mišljenja* sa bogatim arsenalom istraživačkih metoda sa kojima raspolaže andragogija i koje pripadaju istraživačkom arsenalu drugih društvenih nauka. Komparativna istraživanja obrazovanja i učenja odraslih začela su se u prvim decenijama XX veka i naročito proširila od početka sedamdesetih

godina. Komparativna andragogija ušla je u nastavne planove i programe univerziteta i na osnovnim i na postdiplomskim studijama. Zajedno sa istorijom andragogije, komparativna andragogija bitno doprinosi utemeljavanju andragogije kao nauke i profesionalnom identitetu andragoga. Njeni sadržaji bitno doprinose proširivanju vidika i shvatanju da je moguće i u ovoj oblasti učiti od drugih i sa drugima kritički vrednujući i vlastite doprinose i doprinose drugih.

5. *Andragogija rada* javlja se kao subdisciplina andragogije i proučava probleme obrazovanja i učenja u uslovima rada, u radnoj sredini, kao i u ustanovama koje pripremaju ljude za rad. Korene andragogije rada nalazimo u onim oblicima obrazovanja nastalim u industrijskoj i kasnije proširenim u naučno-tehničkoj revoluciji. Ova subdisciplina posebnu pažnju poklanja relacijama rada i obrazovanja, uticajima sadržaja rada na sadržaje obrazovanja i obratno, problemima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja koje, usled procesa zastarevanja znanja, postaje sve potrebne u svim profesijama da bi se kompetentno obavile profesionalne uloge.

7. *Socijalna andragogija* kao subdisciplina andragogije proučava probleme obrazovanja i učenja u ustanovama socijalnog staranja i zdravstvene zaštite. Ova subdisciplina je blisko povezana sa procesima socijalnog rada, ali iz tog procesa izdvaja samo one elemente koji se odnose na obrazovanje i učenje, a koji mogu pomoći pojedincima i društvenim grupama u različitim socijalnim situacijama kao što su one povezane sa brakom, nepotpunom porodicom, zaštitom zdravlja (kako fizičkog tako i mentalnog), razumevanjem pojedinih zadataka sa kojima se čovek susreće u pojedinim fazama života, sa posebnim naglaskom na onu fazu života koju nazivamo staro doba, kada čovek izade iz sveta i kad rad ne vrši pritisak na ljude, ali pritisak koji dolazi od nerada, neaktivnosti može imati bitno negativnije posledice po fizičko i mentalno zdravlje od onih pritisaka koji su opterećivali čoveka dok je radio. U nekim zemljama (Nemačka, SAD, Jugoslavija) pojedini autori nastoje da konstituišu posebnu disciplinu koja bi proučavala obrazovanje i učenje starih nezavisno od andragogije ili kao subdisciplinu andragogije. Prvo nastojanje da se iz okvira andragogije izdvoji posebno i od andragogije nezavisno područje istraživanja nema realnu naučnu osnovu na što smo ukazali i u prethodnim delovima ove studije. Drugo nastojanje koje zastupa i jugoslovenski autor R. Bulatović zastupa tezu o novoj andragoškoj disciplini – gerontagogiji. On sasvim jasno razgraničava gerontologiju kao nauku o starosti i starenju od gerontagogije kao discipline koja proučava probleme obrazovanja i učenja starih (R. Bulatović, 1985). Poslednjih decenija nakupljeno je dovoljno istraživačkog materijala o obrazovanju i učenju u ovom starosnom periodu, da se može prihvatiti teza o potrebi konstituisanja posebne subdiscipline – gerontagogije. To konstituisanje treba shvatiti kao proces. Dok ne dođe do potpunog uobličavanja ove subdis-

cipline, sadržaji istraživanja ovog područja i akumuliranja znanja mogu biti, za potrebe univerzitetskih studija, sasvim udobno smešteni u okvire socijalne andragogije, naročito ako imamo u vidu domove za stare, klubove pensionisanih lica, socijalne i zdravstvene centre za zaštitu starih itd. Novi oblici rada, na primer, univerziteti za treće doba, otvaraju nove mogućnosti istraživanja u ovom području.

8. *Vojna andragogija* je, takođe, subdisciplina andragogije koja je u poslednjih nekoliko decenija učvrstila svoje mesto u naučnom sistemu andragogije. Ona se u više zemalja javlja i kao poseban predmet, naročito u visokoškolskim vojnim centrima. Vojna andragogija proučava sve probleme obrazovanja i učenja u uslovima armijskog života. To su procesi osposobljavanja za oružanu borbu pripadnika armije, osposobljavanje građana za odbranu zemlje, školovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje starešinskog sastava, delovanje svih oblika kulturnih aktivnosti u uslovima armijskog života. Sve te aktivnosti odvijaju se u osobenim uslovima i zato vojna andragogija kao subdisciplina andragogije ima široko područje istraživanja. Rezultati tih istraživanja, na žalost, nisu dovoljno poznati van armijskih sredina.

9. *Penološka andragogija* je jedna od najmlađih subdisciplina andragogije i proučava probleme obrazovanja, učenja i preorijentacije ljudi koji su se ogrešili o društvene norme, došli u sukob sa zakonom i nalaze se u popravnim ustanovama. Razlozi za zakonske prekršaje koje ocenjuju regularni sudovi mogu biti različiti. Obrazovanje i učenje se javljaju u funkciji resocijalizacije i ponovnog lakšeg uključivanja u život i rad u uslovima normalne socijalne sredine.

10. *Andragogija slobodnog vremena* je subdisciplina andragogije koja proučava osobenosti obrazovanja i učenja u slobodnom vremenu i za slobodno vreme obuhvatajući različite oblasti počev od sporta i rekreacije do različitih vrsta igre i stvaralaštva, putovanja i obrazovanja i kulture u okviru turističke ponude. Ova mlada subdisciplina andragogije tek počinje da nalazi svoje mesto u univerzitetskim planovima i programima. U uslovima povećanja slobodnog vremena i uvažavanja činjenice da se najviše organizovanog obrazovanja dešava u slobodnom vremenu, ovo istraživačko područje andragogije bitno će se proširiti.

11. *Andragogija masovnih komunikacija* kao subdisciplina andragogije proučava mogućnosti i potrebe obrazovanja i učenja putem masovnih medija u uslovima ubrzanog razvoja tehnologije i povećanih mogućnosti njene primene u obrazovanju. Stečeno je pozitivno iskustvo u multimedijском pristupu obrazovanja i učenju odraslih. Zahvaljujući masovnim komunikacijama bitno je intenzivirano samoobrazovanje odraslih. Neki autori pripajaju ovo područje istraživanja andragogiji slobodnog vremena, ali postoje realne

šanse i pretpostavke za konstituisanje andragogije masovnih komunikacija kao subdiscipline andragogije.

12. *Porodična andragogija* proučava probleme obrazovanja i učenja za život u porodici. I ova subdisciplina pripada grupi najmlađih u naučnoj strukturi andragogije. Njeno područje istraživanja su pripreme za brak, dinamika bračnog života i života u porodici, interakcija uticaja porodice i drugih socijalnih ustanova, posebno škola, posmatrajući te procese sa stanovišta socijalizacije, obrazovanja i učenja.

13. *Metodologija andragoških istraživanja* konstituiše se kao posebna subdisciplina andragogije sa ciljem proučavanja metoda i tehnika istraživanja andragoških fenomena. Istraživanje obrazovanja i učenja odraslih ima svoje osobene metodološke karakteristike i osobenu primenu istraživačkih metoda iz metodološkog arsenala društvenih nauka. Imajući u vidu široke istraživačke okvire andragogije, metodologija andragoških istraživanja ima poseban značaj u naučnom utemeljavanju andragogije.

14. *Andragoška psihologija* svrstava se u krug subdisciplina andragogije čiji je zadatak proučavanje psiholoških dimenzija obrazovanja, nastave i učenja. U prethodnim delovima ove studije istakli smo da je učenje srž obrazovanja i da ih možemo razdvajati samo na apstraktnom nivou. Kod autora u nizu zemalja ne postoji slaganje o tome da li je ovo psihološka ili andragoška disciplina. Po shvatanju znatnog broja autora u Sovjetskom Savezu, Poljskoj, Čehoslovačkoj, Jugoslaviji znanja koja generira ova subdisciplina pripadaju naučnom fondu znanja iz andragogije pa samim tim i ona ulazi u naučnu strukturu andragogije. Andragoška psihologija usmerava svoja istraživanja na mogućnosti učenja odraslih, osobenosti učenja i obrazovanja u pojedinim periodima života čoveka, različite stihove učenja, motivacionu osnovu itd.

U naučnu strukturu andragogije uključene su i posebne metodike čiji je broj određen područjima obrazovanja odraslih. Skicirana naučna struktura andragogije *nije završena*, već je to *otvoren sistem* prema novim područjima znanja koja će se generirati istraživanjima. I na ovom mestu da ponovimo: jedna disciplina ili subdisciplina može se konstituisati samo *na osnovu sume znanja* do koje se dolazi na osnovama validnih istraživanja. Proces diferencijacije u andragogiji izgleda da nije još završen. Takva diferencijacija je počela u odnosu na pedagogiju, a kasnije je nastavljena unutar andragogije. Proces diferencijacije znanja unutar andragogije ne možemo označiti kao negativnu tendenciju, jer je taj proces *produbljavao* predmet proučavanja andragogije. Diferencijacija je poželjna, ako taj proces ne dobija „neželjena” ispoljavanja. Takva ispoljavanja su na pomolu kod nekih autora, a mi smo pomenuli tendenciju izdvajanja subdiscipline koja proučava obrazovanje starih u posebnu disciplinu nezavisnu od andragogije. Slično se dešava sa nastojanjima nekih sovjetskih i jugoslovenskih autora da se utemelji

disciplina o permanentnom obrazovanju. Tako sovjetski autor T. A. Iljina (T. A. Ильина 1984) smatra da se u okviru pedagogije odraslih javlja poseban deo „pedagogija permanentnog obrazovanja”, ali njeno formiranje je tek u začetku. Za razliku od Iljine koja pedagogiju permanentnog obrazovanja smatra delom pedagogije odraslih, jugoslovenski autor D. Filipović smatra da „nauka o permanentnom obrazovanju” izlazi iz okvira pedagogije i iz okvira andragogije. On tu svoju tezu povezuje za oblast obrazovanja kadrova i ističe da andragogija ne „pokriva niz drugih aktivnosti u vezi s tim obrazovanjem. To su aktivnosti iz domena povezivanja obrazovanja i nauke i obrazovanja i rada (u smislu privređivanja). Ovde spada niz kapitalnih pitanja od odnosa između obrazovanja i naučno-tehničkog procesa i društvene strategije uvođenja permanentnog obrazovanja u praksu, do njegovog normativnog regulisanja i ukupnog modelovanja u organizacijama udruženog rada i opštih problema koji sputavaju brži napredak u ovoj oblasti. Od njihovog fundamentalnog rešavanja zavisi efekat ukupne vaspitno-obrazovne delatnosti i posebno obrazovanja odraslih, ali se ona ne istražuju i ne izučavaju u domenu andragogije, sem marginalno. Permanentno obrazovanje na taj način obuhvata složene pojave i probleme koji izlaze iz okvira pedagoških i andragoških istraživanja”. (D. Filipović, 1989, str. 101). Teza D. Filipovića može biti osporavana valjanim argumentima. Relacije obrazovanja i naučno-tehničkog progressa, obrazovanja i rada, modelovanja obrazovanja u okvirima radne sredine proučava andragogija rada. O tome svedoče poznati istraživački rezultati. Nezadovoljstvo stepenom istraživanja ovih fenomena nije valjan razlog za konstituisanje „nauke o permanentnom obrazovanju” i za zaključak da ona izlaze iz pedagoških i andragoških istraživanja. Komparativna istraživanja pokazuju da je u nizu socijalnih sredina u okvirima andragogije, filozofija doživotnog obrazovanja bila predmet produbljenog teorijskog promišljanja.

Komparativno posmatrajući, andragogija je došla do onog stepena razvoja, na kojem pravac samog razvoja *treba okrenuti od diferencijacije ka integraciji*. Vitalni je zadatak andragogije *stvaranje sinteze* naučnih znanja koja bi dovela do integracije svih generiranih znanja u posebnim područjima ili subdisciplinama andragogije. Na taj način obezbedili bi se uslovi za stvaranje pojedinih opštih teorija, uzora koji bi bili primenljivi u svim područjima obrazovanja i učenja odraslih. Kada je reč o andragogiji *kao jedinstvenoj nauci* to nikako ne znači zanemarivanje razvoja pojedinih područja andragogije. Mi smo ih u ovoj studiji označili kao *subdiscipline* koje pripadaju andragogiji kao jedinstvenoj nauci. Dosadašnji razvoj andragogije i njene naučne strukture pokazuje koliko je neodrživa teza onih autora po kojima je andragogija samo „jedna” od disciplina pedagogije. Njeno područje istraživanja je mnogo opsežnije nego što je to područje istraživanja pedagogije. To se vidi iz broja konstituisanih subdisciplina, tj. iz njene naučne strukture.

Andragogija za svoj predmet proučavanja obuhvata najduži period života čoveka.

Andragogija pripada grupi društvenih nauka. Komparativna istraživanja pokazuju da autori u nizu zemalja skreću pažnju na relacije andragogije i drugih nauka. Jasno je da se andragogija interesuje za rezultate istraživanja svih onih nauka koje proučavaju čoveka kao prirodno i društveno biće. Danas je primetna tendencija integracije više nauka radi potpunijeg proučavanja društva i ljudskog mišljenja. To nikako ne znači gubljenje relativne samostalnosti andragogije. Teza nekih autora (Šimleša, 1980) da se ostvarivanjem filozofije o doživotnom obrazovanju prestaje potreba za postojanjem andragogije, nema svoju realnu osnovu. Naprotiv, filozofija o doživotnom obrazovanju naglašava i pretpostavlja uvažavanje osobenosti obrazovanja i učenja u svim periodima čovekovog života. Ta filozofija upravo naglašava značaj andragogije kao nauke i potrebu preispitivanja pojedinih teorija koje se javljaju u naukama o vaspitanju.

Relacije andragogije sa drugim naukama bile su predmet mnogih istraživanja u profesionalnoj literaturi. Nije mali broj onih autora koji su bili pristalice strategije *pozajmljivanja sadržaja* iz drugih nauka. Kako komparativna istraživanja pokazuju, „oblačenje tuđih odela” nije daleko odvelo andragogiju. To su uvideli autori i u Evropi i u Americi. Oni traže da se *pre pozajmljivanja* jasno utvrdi i uvidi teorijska osnova discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Pozajmljivanje sadržaja ne može biti plodono dok se ne uvide okviri u kojima su takvi sadržaji nastali kao i okviri u kojima će oni biti primenjeni. Pojmovi nastali u okviru drugih disciplina ne mogu biti primenjeni u andragogiji nezavisno od teorijske osnove u kojoj su takvi pojmovi nastali. Zbog praktične orijentacije andragogije u nekim socijalnim sredinama očekuje se da druge discipline definišu pojmove i obezbede teorijsku osnovu za obrazovanje i učenje odraslih. Na taj način andragogiji bi ostalo samo da „primenjuje” ono što su druge discipline stvorile. Takvi pristupi, kako pokazuju komparativna istraživanja, nisu dali plodove u naučnom utemeljivanju andragogije. Jedino ispravan pristup jeste *generiranje vlastitih znanja* putem validno zasnovanih istraživanja. Samo na taj način andragogija se može osloboditi *ropske potčinjenosti* drugim disciplinama i razviti stvaralačku saradnju sa njima. Saradnja andragogije sa drugim naukama je *dvosmeran proces* – pozajmljivanja i u isto vreme davanja, stavljanja na raspolaganje vlastitih rezultata istraživanja. Ne zastupamo tezu da se andragogija razvija potpuno samostalno, bez uticaja svega onoga što se dešava u drugim naukama, ali, takode, naglašavamo da se ona ne može naučno utemeljiti bez generiranja vlastite sume znanja i vlastitih teorijskih osnova pomoću kojih će doprineti potpunijem razumevanju društva i čoveka. U takvom pristupu andragogija se interesuje za rezultate istraživanja antropologije, sociologije, ekonomije, psihologije, posebno razvojne i soci-

jalne psihologije, filozofije, posebno etike, estetike i logike, istorije, kibernetike, biologije i filozofije, hemije i nutricionistike, kao i za istraživanja ljudskog mozga sa razloga što mnoge tajne ljudskog mozga, koje imaju, verujemo, uticaj na učenje, nisu još otkrivene. Područje obrazovanja i učenja odraslih veoma je pogodno za *interdisciplinarna istraživanja* i za njihovo sagledavanje u širem filozofskom, socijalnom i psihološkom kontekstu. No, takav interdisciplinarni pristup nikako ne oslobađa andragogiju stvaranja vlastitih teorijskih osnova i preduzimanja vlastitih temeljnih istraživanja.

Kada smo odredili predmet i razmotrili naučnu strukturu andragogije ostaje nam pitanje gde da *lociramo* andragogiju? Sa tim pitanjem susretali smo se kod više autora u različitim socijalnim sredinama. Odgovor na ovo pitanje je veoma različit. Jedni autori smeštaju andragogiju u okvire pedagogije, drugi u okvire nauke o vaspitanju paralelno je postavljajući sa pedagogijom, dok je treći smeštaju u okrilje neke od društvenih nauka. Naše je stanovište da andragogija ne pripada nijednoj pojedinačnoj nauci, ma kako se ona nazivala, već sa svojim subdisciplinama pripada *porodici nauka o vaspitanju* koju čine sve one nauke koje proučavaju vaspitanje, obrazovanje i učenje i to bez ikakve podređenosti ili nadređenosti. Andragogija u toj porodici nauka ima svoje *samostalno mesto*, svoj opsežan predmet i područje istraživanja.

Komparativna istraživanja pokazuju da postoji kontinuitet u korišćenju pojma andragogija. Dobri poznavaoči klasičnog grčkog jezika objašnjavaju značenje i korene termina, ukazuju na širenje značenja koja terminu andragogija daju smisao. Andragogija se određuje kao naučna disciplina koja proučava obrazovanje i učenje u svim njihovim ispoljavanjima. U drugoj polovini XX veka, a posebno od sedamdesetih godina, andragogija ulazi u enciklopedije i leksikone posvećene obrazovanju i vaspitanju i uvršćuje se u nastavne planove i programe univerziteta. U profesionalnoj literaturi susreću se i drugi termini za označavanje discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih, kao što su: pedagogija odraslih, adultna pedagogija, teorija obrazovanja odraslih, andragogija ili prosto obrazovanje odraslih. Analizom i komparacijom sa andragogijom istaknute su manjkavosti ostalih termina. Andragogija kao termin najpotpunije izražava naziv ove naučne discipline. U profesionalnoj literaturi susreću se kontroverze u određivanju predmeta andragogije. Svodenje andragogije na tehnologiju postupanja u nastavi nema nikakvu realnu naučnu osnovu. Andragogija proučava socijalne, filozofske i nastavne osnove obrazovanja i učenja odraslih bilo da se taj proces dešava u formalnim ili neformalnim oblicima ili putem samoobrazovanja i samostalnog učenja. Što se tiče subjekata koji usvajaju znanja oni se kreću u jednom drugom životnom kontinuumu, počev od adolescencije do kraja života. Andragogija svojim predmetom proučavanja zadovoljava sve one kriterijume koji su potrebni za konstituisanje ma koje druge nauke. U

dosadašnjem razvoju, zahvaljujući istraživanjima, razvila su se pojedina područja andragogije, oblikovala se njena naučna struktura koju čini čitav sistem subdisciplina. Komparativna proučavanja pokazuju da postoje različiti kriterijumi i u osamostaljivanju pojedinih subdisciplina andragogije. Proces diferencijacije unutar andragogije bio je prirodan i pozitivan. On je podstaknut istraživanjima u pojedinim područjima i njihovim uključivanjem u studijske programe univerziteta. Osnovni kriterijum za osamostaljivanje pojedine subdiscipline jeste odgovarajuća suma znanja do koje se dolazi relevantnim istraživanjima. Apstraktne konstrukcije, bez realnog oslanjanja na akumulirana znanja nemaju nikakvu naučnu osnovu. I andragogiji pretila opasnost od preterane parcelizacije, od formalnih deoba koje mogu voditi njenoj atomizaciji. Proces utemeljavanja andragogije nužno će biti obratan i kretaće se u smeru od diferencijacije ka njenoj naučnoj integraciji. U andragogiji se oseća potreba naučne sinteze znanja, stvaranja teorijskih modela koji bi bili validni za sva područja andragogije. U odnosu na druge discipline i nauku u celini, andragogija ne može izaći sa „parčadima” samostalnih i nepovezanih znanja. Sinteza znanja odnosi se i na istorijska i teorijska područja andragogije. Kretanje od diferencijacije ka integraciji primetno je i u drugim naukama i može se reći da ono predstavlja naučnu realnost. Opsežnost istraživačkog područja andragogije vodi do generiranja osobenih znanja u okviru pojedinih subdisciplina. Takva raznovrsnost ne umanjuje značaj integracije, već, naprotiv, daje takvoj integraciji svojevrsnu osobenost.

Komparativna istraživanja, takode, pokazuju da su se i u profesionalnoj literaturi vodile intenzivne rasprave o odnosu andragogije prema drugim naukama, a naročito o odnosu andragogije i pedagogije. Za naučno utemeljavanje andragogije od suštinskog je značaja da se ona oslobodi ropske potčinjenosti drugim naukama. To se može postići samo validnim istorijskim, teorijskim i empirijskim istraživanjima. Bilo je i sada još uvek ima pristalica pozajmljivanja sadržaja iz drugih nauka. U takvoj poziciji andragogiji je zadatak da primenjuje znanja do kojih istraživanjima dolaze druge nauke. U takvoj koncepciji andragogija se ne može utemeljiti kao nauka. Andragogiji je potrebno da generira vlastita znanja, da ima šta da ponudi drugim naukama. Samo na taj način andragogija može da ude u stvaralačku saradnju sa drugim naukama. Taj proces karakteriše interaktivni odnos preuzimanja i davanja kakav je prisutan u savremenoj nauci. Svoju stvaralačku saradnju sa drugim naukama andragogija može manifestovati putem interdisciplinarnog istraživanja fenomena obrazovanja i učenja odraslih.

Analizom smo utvrdili da postoje različita shvatanja kojoj nauci pripada andragogija, što zavisi od različitih filozofskih pozicija i naučnih koncepcija pojedinih autora. Naše je stanovište da andragogija ne pripada nijednoj pojedinoj nauci, niti je ona „grana” ma koje nauke, bez obzira kako se

takva nauka nazivala. Ona je prosto sastavni deo porodice nauka koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje bez ikakve podređenosti ili nadređenosti. Time andragogija izražava svoju pripadnost porodici nauka o vaspitanju i u isto vreme zadržava svoju naučnu samostalnost i u odnosu prema drugim naukama o vaspitanju i u odnosu prema drugim naukama kojima to nije glavni predmet proučavanja.

Š e s t i d e o

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I OSNOVNE PRETPO- TAVKE DALJEG RAZVOJA ANDRAGOGIJE