

Recenzenti:

dr Nikola POTKONJAK
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta — Beograd

dr Jovan ĐORĐEVIĆ,
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta — Beograd

Dr DUŠAN M. SAVIĆEVIĆ

ČOVJEK I DOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

БИБЛИОТЕКА
ОДРАЖЕ СРЕДНОШКОЛСКИ И НАСТАВНИЦИ
Кл. бр. 31750
Библиотека Факултета
Филозофског факултета
Универзитета у Београду

REPUBLIČKI ZAVOD ZA UNAPREĐIVANJE ŠKOLSTVA
TITOGRAĐ, 1983.

1. ZNAČENJE I SUŠTINA DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Čovje i njegovo društvo u toku historijskog razvoja oblikovali su ideje o različitim aspektima življenja i nastojali, sa manje ili više uspjeha, da te ideje postanu stvarnost. Neke su ideje, nastajale i ubrzo bile prevaziđene, ustupale mjesto progresivnijim koje su potpunije doprinosile unapređenju društva i čovjeka. Rijetke su bile ideje koje su zadržale svoj značaj i vrijednost u svim civilizacijama koje čovječanstvo poznaje. Takva je ideja o doživotnom obrazovanju i učenju. Nju susrećemo u svim civilizacijama, kako u mislima istaknutih pojedinaca (filozofa, vaspitača, političara, umjetnika), tako i u narodnoj mudrosti koja je postajala opšteljudska svojina. Obrazovanje i učenje bili su dio ljudskog bitisanja, uslov čovjekovog opstanka i ljudskijeg življenja. To znači da je doživotno obrazovanje proizvod historije razvoja ljudskog društva i njegove kulture. Zato neuvjerljivo zvuče shvatanja koja ideju o doživotnom obrazovanju proglašavaju novinom, izumom savremenog čovjeka. Takva shvatanja ne odgovaraju historijskim činjenicama. Rane civilizacije Istoka (Kine i Indije) i Grčke pružaju podatke o tome da je ideja o doživotnom obrazovanju bila sastavni dio filozofske i vaspitne misli pojedinaca (Konfučije, Solon, Hipokrat, Platon, Aristotel). Ciceron je smatrao: »najprirodnije oružje starosti su obrazovanje i moralne vrline, koje, ako se njeguju kroz cio život, ma kako život bio dug, donose divne plodove«. Kada je zapadna civilizacija za vrijeme epohe humanizma i renesanse počela da se napaja na izvorima mudrosti i kulture Istoka i antičke Grčke, ideja o doživotnom obrazovanju ponovo oživljava, posebno u mislima socijalista utopista ove epohe (T. Mora i T. Kampanele), da bi najpotpunije bila izražena u mislima velikog češkog pedagoga J. A. Komenskog (J. A. Komensky, 1966), koji čovjeku određuje jednake granice »za život i za učenje«. Od tog vremena ideja o doživotnom obrazovanju susrećemo u Pedagoškim projektima francuske buržoaske revolucije (1789—1795), kod socijalista utopista, a posebno kod Ovena i predstavnika pokreta za obrazovanje radnika u XIX vijeku. Pojavom radničke klase na historijskoj pozornici, kao činioca ne samo politike i ekonomije već obrazovanja i kulture, prvi put, na širem planu, imamo nastojanje da se ideje o doživotnom obrazovanju ostvare. Radnička klasa u doživotnom obrazovanju vidi sredstvo koje će joj pomoći u stvaranju novog društva. Pariska komuna i socijalističke revolucije XX vijeka to najbolje potvrđuju. Marksistička misao, izražena u doprinosu njenih klasika, a naročito misao Lenjina, označava novu fazu u afirmaciji ideje o doživotnom obrazovanju. Obrazovanje i učenje, namijenjeno svima, posmatra se kao uslov, ne samo osvajanja već i održavanja socijalističke vlasti, demokratizacije društva i poboljšanja kvaliteta života pojedinaca. XX vijek donio je kvalitativno novu afirmaciju ideji o doživotnom obrazovanju. Umnožavaju se rasprave o doživotnom obrazovanju u oblasti filozofije, pedagogije, sociologije. Konstituiše se *andragogija*, koja svoje uporište nalazi, prije svega, u doživotnom obrazovanju. Od ideje, na

osnovu teorijskih i empirijskih istraživanja, *stvara se misao*, koncepcija, koja, od kako smo ušli u drugu polovinu XX vijeka, dobija posebno značenje u svim društvenim sistemima (kapitalističkim i socijalističkim), u svim zemljama, razvijenim i onima u razvoju. U filozofiji obrazovanja stvara se autentična misao o doživotnom obrazovanju i ona poprima univerzalno obilježje i postaje opšteljudsko dobro, uprkos razlikama u društvenim sistemima gje takva misao nastaje. Univerzalni karakter ove vaspitne koncepcije je njezina bitna oznaka.

Savremeni autori (J. R. Kidd, 1969, A. Vladisavljev, 1978, A. Deleon, 1976, B. Suchodolski, 1976), ističu da ideja o doživotnom obrazovanju nije nova, već da ima duboke korijene u razvoju civilizacije. Doživotno obrazovanje svojom suštinom *izražava dijalektiku* razvoja društva i čovjekovog življenja. Ono ima, sa vremenskog stanovišta posmatrano, tri dimenzije: *prošlost, sadašnjost i budućnost*. Samo u međuzavisnosti ove tri dimenzije moguće je potpunije shvatiti njegovu suštinu. Znači da je doživotno obrazovanje historijska kategorija, ali isto tako i problem koji zaokuplja savremenog čovjeka i jedan od bitnih problema sa kojima će se susretati čovjek sjutrašnjice. Ipak, naše vrijeme ima neke osobene odlike u odnosu na doživotno obrazovanje, ako se upoređuje sa prethodnim epohama razvoja. One se sastoje u činjenici povećanih napora svakog društva da se oživotvori ideja o stalnom učenju i obrazovanju. Doživotno obrazovanje *implicitno sadrži mišljenje o obrazovanju za sve*, nastojanje da obrazovna dobra postanu svojina što većeg broja ljudi u svim periodima njihovog života. U međunarodnim razmjerama čine se napori da se razjasni koncepcija doživotnog obrazovanja. Te napore posebno vrši UNESCO kao i druge međunarodne organizacije i agencije. U šestoj i sedmoj deceniji našeg vijeka povećao se broj rasprava o značaju doživotnog obrazovanja. Intenzitet tih rasprava ni danas se ne smanjuje. U tim raspravama ogledaju se različiti idejni i teorijski pristupi, što zavisi od filozofske orijentacije autora. Ima pristupa obojenih idealističkim gledanjem na obrazovanje i njegovu funkciju u životu društva i čovjeka. Doživotno obrazovanje se shvata kao spasonosni lijek za sve probleme, ne samo u oblasti obrazovanja već i u društvu i odnosima među ljudima. Ako ostavimo po strani takva neprihvatljiva shvatanja, može se konstatovati, na osnovu komparativnih analiza, da se u velikom broju zemalja čine ozbiljni napori da se reformiše obrazovanje, bazirajući te izmijene na koncepciji doživotnog obrazovanja. I pored takvih napora da se obrazovanje reformiše i demokratizuje, ono je još velikom dijelu ljudskog roda nedostupno. Otpor doživotnom obrazovanju pružaju različite društvene snage kojima nije u interesu ostvarivanje ove ideje. Slično se dešavalo i u XIX vijeku kada su vladajuće klase pružile otpor obaveznom osnovnom obrazovanju i to smatrale kao »nepotrebnu raskoš«. To je figurativno izrazio jedan od članova Doma lordova u Engleskoj na početku XIX vijeka: »Ako bi konj znao koliko i čovjek, ja ne bih mogao biti njegov jahač«. (A. Vladisavljev, 1978). U obaveznom osnovnom obrazovanju vladajuće klase su vidjele neposrednu političku opasnost koja bi došla od »osvješćivanja masa«. Sa razvojem tehnike i ekonomije, ekonomski interesi došli su u suprotnost sa političkim interesima vladajuće klase. Proizvodnja se najtješnje povezuje sa nivoom i kvalitetom obrazovanja. Takva protivrječnost je i danas prisutna i manifestuje se, kako sa pravom ističe Vladisavljev, u zahtjevu ekonomije da se obezbijede radnici visokog nivoa obrazovanja i nastojanja vladajuće klase da sačuva monopol nad znanjem koje joj, sa druge strane,

pruža čitav niz preimućstava u društvenom i političkom životu. Te protivrječnosti su prisutne ne samo u zemljama u razvoju već i u visokorazvijenim zemljama Zapada. Samo u SAD računa se da ima blizu 19 miliona odraslih funkcionalno nepismenih (R. C. Dobbs, 1977), a akcije za rješavanje nepismenosti organizuju se u tako velikim svetskim metropolama kao što je London. U cjelini posmatrano, tamne mrlje na svjetskoj karti pismenosti se, na žalost, šire i svijet se kreće ka cifri od milijardu ljudi koji još nijesu ušli u civilizaciju pismenih (UNESCO, 1972). Ove protivrječnosti između napora da obrazovanje bude dostupno čovjeku i broja onih koji se obrazovanjem ne koriste, naglašava značaj doživotnog obrazovanja, jer u doživotnom obrazovanju, kako smo naglasili, nedvosmisleno je sadržan zahtjev obrazovanja za sve. Duboke protivrječnosti o kojima je riječ nijesu samo obrazovne prirode, već imaju svoje socijalno i ekonomsko porijeklo.

Svako društvo traži najpogodnije puteve i oblike realizacije ideje o doživotnom obrazovanju u saglasnosti sa svojom istorijom, ekonomskim i kulturnim mogućnostima. U tim težnjama koriste se iskustva i saznanja drugih, naročito ona do kojih se došlo u okviru međunarodnih organizacija kao što je UNESCO. UNESCO je, posebno od šezdesetih godina pa dalje, stavio sebi kao jedan od glavnih zadataka da širi misao o doživotnom obrazovanju. U radu njegovih komiteta, komisija, na generalnim konferencijama, međunarodnim simpozijumima i drugim skupovima takve prirode, razjašnjavala se koncepcija o doživotnom obrazovanju i tako postepeno stvarao *misaoni fond* koji ulazi u svjetsku riznicu obrazovanja i kulture. U UNESCO-vim izvorima govori se o doživotnom obrazovanju i kao principu i kao koncepciji. Posebno u međunarodnoj godini obrazovanja (1970) afirmisala se koncepcija doživotnog obrazovanja. Tome je doprinio rad Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja na čijem čelu je bio poznati francuski političar i javni radnik E. For (E. Faure). Taj rad rezultirao je poznatom studijom *Učenje da se bude* (Learning to Be, 1972), u kojoj je do tada na najpotpuniji način objašnjenja koncepcija doživotnog obrazovanja. No, uprkos ovim naporima međunarodne intelektualne zajednice, komparativna proučavanja pokazuju da u vezi sa doživotnim obrazovanjem još i danas u svijetu postoje znatne koncepcijske i terminološke neusklađenosti i razlike. Iziskivalo bi posebnu studiju ako bi se željelo izvršiti produbljenija komparativna analiza shvatanja o doživotnom obrazovanju. Mi nijesmo sebi postavili takav cilj; već ćemo se zadovoljiti ukazivanjem na osnovne sličnosti i razlike koncepcijske i terminološke prirode koje dolaze do izražaja u okviru doživotnog obrazovanja. Razlike postoje ne samo u pogledu korišćenih termina već, znatno šire, u shvatanju koncepcije doživotnog obrazovanja. Komparativnim proučavanjem može se utvrditi da takve razlike postoje i u kapitalističkim i u socijalističkim zemljama. One su, kako smo naglasili, rezultat različitih filozofskih pristupa obrazovanju, različitog shvatanja obrazovanja kao društvenog fenomena, kao činioca razvoja društva i čovjeka. Sigurni smo da će takve razlike postojati i u budućnosti i biće određene ne samo filozofijom već prirodom i karakterom društvenih odnosa. Posmatrajući sadašnju situaciju, proizlazi da je za neke autore doživotno obrazovanje princip, za druge sistem obrazovanja, za treće strategija planiranja politike obrazovanja, za četvrte ideologija unutar obrazovanja itd. Takav pluralizam shvatanja nije ništa neprirodno, niti, rekli bismo, negativno, već predstavlja širu mogućnost da se iz mnoštva shvatanja izdvoji ono što je bitno, što je suš-

tinski zajedničko i što prelazi okvire jedne zemlje, društvenog sistema i njegove ideologije i postaje dio nauke u međunarodnim razmjerama.

Doživotno obrazovanje shvata se u užem i širem smislu. U nekim zemljama pod pojmom doživotnog obrazovanja, podrazumijeva se samo onaj dio obrazovanja koji se stiče poslije univerzitetske diplome. Iz takve koncepcije proizlazili su i praktični koraci stvaranja centara za kontinuirano obrazovanje kao sastavnih djelova univerziteta, posebno u SAD i Kanadi. U drugim sredinama, posebno u Francuskoj, pod doživotnim obrazovanjem podrazumijeva se ono obrazovanje koje je namijenjeno odraslima i koje je usmjereno na pružanje druge ili treće šanse da čovjek dobije obrazovanje (J. Dolors, 1973). Ovakvo, uže, shvatanje doživotnog obrazovanja ima niz nedostataka koji se izražavaju u cjepkanju obrazovanja, pa u skladu sa tim u dezintegraciji obrazovanja kao cjeline. U pravu je čehoslovački autor Kotasek kada se zalaže da pojam treba razumjeti *znatno šire* nego što sama etimologija riječi to kazuje (Kotasek, 1972). Ne radi se samo o produžavanju obrazovanja već o pravu na obrazovanje svih ljudi, bez obzira na nivo obrazovanja i godine starosti, bez obzira na klasnu, nacionalnu ili neku drugu pripadnost. Zato mi i zastupamo mišljenje o potrebi *šireg shvatanja* koncepcije doživotnog obrazovanja.

Razlike u shvatanju doživotnog obrazovanja postoje i kod nekih autora socijalističkih zemalja. Ima ih koji pod doživotim obrazovanjem podrazumijevau poseban sistem obrazovanja koji se javlja uporedo sa školskim sistemom, porodičnim sistemom i sistemom paralelnog obrazovanja, koji čine sredstva masovne komunikacije (V. Okon, 1973). Poznati poljski pedagog Okon ne govori o jedinstvenom sistemu vaspitanja i obrazovanja koji u sebi uključuje sve oblike obrazovanja namijenjene djeci, omladini i odraslima. Ovakva shvatanja nijesu u skladu sa širim poimanjem doživotnog obrazovanja. Koncepcija doživotnog obrazovanja nastoji da obuhvati sve relevantne činioce procesa vaspitanja i obrazovanja, formalne i neformalne i teži stvaranju jedinstvenog sistema vaspitanja u kome obrazovanje stiču sve starosne kategorije. Tako se koncepcija doživotnog obrazovanja javlja kao *činilac koherencije obrazovnog sistema* jedne zemlje. To odgovara ciljevima koji obrazovanju postavlja socijalističko društvo, ciljevima koji su obrazovanju postavljali klasici marksizma. To nikako ne znači da unutar jedinstvenog obrazovnog sistema ne postoji mogućnost za raznovrsnost.

Doživotno obrazovanje ima kao svoje osnovne postulate *kontinuitet i integraciju*. Njihovo odvajanje mijenja sliku o koncepciji doživotnog obrazovanja. Suština kontinuiteta je u činjenici da se čovjeku sticanje obrazovanja u svim periodima njegovog života, zavisno od potreba, uloga i zadataka koje preuzima. Obrazovanje je začajno za *čovječniije življenje* u svakom periodu života. Tradicionalno obrazovanje prioritet je davalo djetinjstvu i djelimično mladosti, polazeći od shvatanja da obrazovanje valja da pripremi ličnost za život. Kontinuitetu se dodaje integracija čija je bitna suština u povezivanju svih nivoa i oblika obrazovanja, stvarajući tako koherentni sistem vaspitanja i obrazovanja jedne zemlje. Vezivanje doživotnog obrazovanja samo za obrazovanje odraslih proizlazi iz proste činjenice što je u području obrazovanja odraslih, u teorijskom smislu i praktičnim ostvarenjima, ova ideja najpotpunije razrađena. Čuveni *Izveštaj o obrazovanju odraslih* u Engleskoj iz 1919. godine zasnovan je na ideji o doživotnom obrazovanju. Teorijska i empirijska istraživanja između dva svjetska rata o mogućnostima obrazovanja i učenja odraslih, proširila su ideju o doživotnom

obrazovanju. Sve do polovine ovoga vijeka, a i kasnije, činjena je metodološka greška u razmatranju suštine doživotnog obrazovanja vezujući ovu koncepciju samo za obrazovanje odraslih. Savremeni autori (A. Vladislavljev, 1978) s pravom ističe da je novo shvatanje o doživotnom obrazovanju poniklo na osnovama integracije obrazovanja djece i obrazovanja odraslih, stvarajući tako *jedinstvo sistema i međuzavisnost* procesa obrazovanja. Integracija, posmatrana sa stanovišta sistema, nikako ne eliminiše specifičnosti i realizaciju procesa obrazovanja koje proističe iz psiho-fizičkih i socijalnih uslova učenja i obrazovanja ličnosti. Naprotiv, koncepcija doživotnog obrazovanja pretpostavlja i uvažava takve specifičnosti.

Između šezdesetih i sedamdesetih godina, u okvirima UNESCO-a, dolazi do kritičkog razmatranja koncepcije doživotnog obrazovanja. Ističe se da uspjeh ili neuspjeh u obrazovanju odraslih umnogome zavisi od »obima i prirode nastave i obrazovanja dobijenih u djetinstvu i mladosti« (UNESCO, 1976). To je pomoglo da se potpunije sagleda funkcija inicijalnog obrazovanja u integralnoj koncepciji doživotnog obrazovanja. Kritike koncepcije doživotnog obrazovanja, izražene u shvatanju produžavanja obrazovanja, dolazile su i iz razvijenih zemalja i iz zemalja u razvoju. Industrijski razvijene zemlje Zapada često su kritički isticale da koncepcija doživotnog obrazovanja ne donosi ništa novo i da su one u praksi imale takvo obrazovanje za generacije. Zemlje u razvoju su prigovorile da je koncepcija doživotnog obrazovanja »suviše raskošna« za njihove uslove života i da kao takva znatno više odgovara razvijenijim zemljama. Ove kritike dovele su do saznanja, u međunarodnim razmjerama, da se doživotno obrazovanje ne može posmatrati samo u okviru jednog perioda života. Čim obrazovanje prestane da se posmatra u okviru jednog perioda života, ono bezuslovno mora da se transformiše. Od sedamdesetih godina doživotno obrazovanje se vidi kao *snaga ujedinjavanja*. Na konferenciji ministara prosvete evropskih država, održanoj u Bukureštu 1973. godine, govori se o »ujedinjavajućem principu permanentnog obrazovanja«. Ministri prosvjete afričkih zemalja na konferenciji u Lagosu 1976. određuju osnovno obrazovanje kao »prvi stepen« doživotnog obrazovanja koji omogućuje pristup drugim oblicima obrazovanja. Od ovoga stava ide se još dalje u razmatranju *integralnosti* doživotnog obrazovanja. Eksperti za predškolsko vaspitanje na konferenciji u sjedištu UNESCO-a 1976. godine, ističu da je predškolsko vaspitanje *prva faza* doživotnog obrazovanja i zalažu se da se osigura kontinuitet između porodice i institucija u komuni, s jedne, i predškolskih ustanova i škole, s druge strane (UNESCO, 1976).

Integralnost doživotnog obrazovanja prelazi okvire obrazovnih institucija i sistema obrazovanja i traži prirodan i logički spoj između obrazovanja i kulture. Obrazovanje može dati značajan doprinos razvoju kulture, a sa druge strane ono mora uzeti u obzir kulturne vrijednosti, kulturne tradicije zemlje u kojoj egzistira i pripremiti ljude da se koriste kulturnim dobrima koje im društvo stavlja na raspolaganje u toku čitavog života. Tradicionalna politika obrazovanja, slijedeći etatističku logiku, *dijelila je obrazovanje i kulturu* vještačkim administrativnim barijerama i na taj način doprinijela *dezintegraciji* ove dvije međusobno zavisne oblasti ljudske intelektualne i estetske aktivnosti. Doživotno obrazovanje kao nova i integralna koncepcija prevladava vremensku i prostornu ograničenost obrazovanja i kulture i nastoji da poveže sve oblike, sredstva i izvore obrazovanja u jedinstvenu cjelinu, ciljajući da to potpunije doprinese razvoju potencijalno-

sti i stvaralaštva ličnosti, i unapređenju društva kao cjeline. Zato se doživotno obrazovanje i javlja kao činilac »*koherencije*« ne samo obrazovnog sistema već obrazovanja i kulture u najširem smislu riječi. To je logična posljedica integracije nauke, rada, obrazovanja i kulture, fenomena koji je sve prisutniji od kako smo ušli u drugu polovinu XX vijeka.

Na osnovu izloženog ne bismo mogli prihvatiti stanovište Langrana po kome, u jednom skladnom sistemu doživotnog obrazovanja, obrazovanje u punom smislu počinje poslije perioda školovanja »kada čovjek postane predmet sopstvenog vaspitanja i kada je dovoljno motivisan da uči i da se obrazuje« (P. Lengrand, 1971). Ovaj stav nije nov, već se sa njim susrećemo u mislima danskog prosvjetitelja N. S. Grundtviga u XIX vijeku, koji je smatrao da pravo obrazovanje (mислеći svakako na odrasle) počinje poslije osamnaeste godine. Misao ipak označava svodenje obrazovanja na jedan (iako drugi) period čovjekovog života. To je u suprotnosti sa integralnom koncepcijom doživotnog obrazovanja.

Doživotno obrazovanje, kako to s pravom ističe poljski autor Vroćinski (R. Wroczynski, 1976), ne može se razmatrati samo po sebi, kao svojevrtni fenomen nezavisan od razvoja društva, nauke i tehnologije, nezavisno od razvoja postojećeg sistema obrazovanja, njegove strukture i organizacije, programske orijentacije, efikasnosti obrazovanja, položaja subjekta u procesu obrazovanja itd. To sa razloge što se doživotno obrazovanje shvata kao konceptualna osnova integralnog procesa obrazovanja i kulture. Svi oblici i nivoi obrazovno-kulturnog rada čine integralnu koncepciju doživotnog obrazovanja.

Sve je više autora koji danas shvataju doživotno obrazovanje i kao *koncepciju i kao princip*. Tako sovjetski autor, akademik Darinski, shvata doživotno obrazovanje i kao koncepciju i kao princip organizacije i strukture vaspitanja i obrazovanja, čije usvajanje pruža mogućnost čovjeku da u toku čitavog života koristi raznovrsne ustanove za obrazovanje i efikasno spoji obrazovanje sa samoobrazovanjem. Po njemu koncepcija doživotnog obrazovanja »priznaje učenje kao normalnu i neophodnu djelatnost čovjeka u svim periodima njegovog života i podrazumijeva mogućnost i neophodnost za sve ljude, ma kojeg doba, obnavljanje, dopunjavanje i primenu ranije prikupljenih znanja i umjenja i stalno širenje vidokruga, povećanje kulture, razvijanje sposobnosti, sticanje stručnosti i usavršavanje u njoj, sticanje nove stručnosti« (A. Darinskij, 1975). Valja ukazati na bitne momente u misaonoj strukturi Darinskog. Za njega je učenje u svim periodima života ne samo mogućnost, već i neophodnost življenja savremenog čovjeka ma u kom dobu se nalazio. Osim toga, prikupljanje znanja ne odnosi se samo na obrazovanje već i na kulturu, ne samo na opšte već isto tako i na profesionalno obrazovanje i rad.

Shvatanje doživotnog obrazovanja kao principa odnosi se na organizaciju sistema obrazovanja i vaspitanja. On se nalazi u osnovi svakog nivoa obrazovanja, dobija važenje *regulativa i korelativa* svih djelova cjelokupnog sistema vaspitanja i obrazovanja. U tako organizovanom sistemu, koji uvažava princip doživotnog obrazovanja obrazovanjem su obuhvaćeni najširi slojevi stanovništva i stvorena mogućnost da se završavanjem jedne faze obrazovanja čovjek uvlači u dalje učenje i obrazovanje, saglasno interesovanjima i potrebama društva i pojedinaca. Sistem obrazovanja struktuiran i organizovan na principu doživotnog obrazovanja obuhvata sve vrste institucija i organizacija obrazovanja i kulture. Kao kon-

cepcija doživotnog obrazovanja označava sistematsku i sa jasnim ciljem usmjerenu obrazovnu i samoobrazovnu aktivnost. To nije apstraktna koncepcija već životvorna misao koja nalazi svoje ostvarenje u konkretnom sistemu društvenih odnosa. Na obrazovanje se gleda kao na dugoročan proces koji se ostvaruje u etapama, prema mogućnostima datog društva, i prema tome kako jedno društvo bude ekonomski i kulturno napredovalo. Bilo bi velika zabluda shvatiti da prihvatanje koncepcije doživotnog obrazovanja u jednom društvu znači istovremeno i njeno oživotvorenje. Da doživotno obrazovanje postane stvarnost za najšire mase jednog društva, potrebni su ogromni materijalni i intelektualni naponi, potrebna je, prije svega, izmjena stavova i mentaliteta ljudi, njihovih tradicionalnih shvatanja o ulozi obrazovanja u životu društva i čovjeka. Kada se prihvati koncepcija doživotnog obrazovanja, valjalo bi da svako društvo nađe, opredijeli se za najpogodnije puteve njenog oživotvorenja, uvažavajući bliže i dalje ciljeve društvenog, ekonomskog i kulturnog razvoja. Posebno je značajno naći razumnu ravnotežu između ideala koje nudi ova koncepcija i stvarnih mogućnosti njenog oživotvorenja koje su uslovljene mogućnostima društva u pojedinim etapama razvoja. No, u isto vrijeme, ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja biće u funkciji razvoja društva, jedna od njegovih pokretačkih snaga. U međuzavisnosti društva i doživotnog obrazovanja ogleda se *dijalektika društva* i ljudskog mišljenja. Apstraktno razmatranje doživljenog obrazovanja, nezavisno od političke i ekonomske strukture jednog društva, doprinosi konzerviranju tradicionalnog, održavanju odnosa koji su prevaziđeni razvojem nauke, doprinosi zamagljivanju klasnih suprotnosti koje se i koje će se još za dogleđno vrijeme manifestovati u oblasti vaspitanja i obrazovanja dopirnosu potiskivanju oslobodilačke funkcije koju u sebi sadrži obrazovanje, kako u odnosu na društvo kao cjelinu, tako i u odnosu na oslobodjenje čovjeka kao ličnosti i stvaranje uslova za njegovo čovječnije življenje.

Iako koncepcija doživotnog obrazovanja kao intelektualni proces čovjeka ima univerzalno značenje, njezino ostvarivanje karakteriše pluralizam pristupa i rješenja u svakoj zemlji. Takav pristup, s druge strane, bogati koncepciju kao misao o obrazovanju i čini je životvornijom. Čini nam se da je u pravu francuski autor Švarc (B. Schwartz, 1974), kad kaže da u ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja postoji isto toliko mnogo rješenja koliko ima i zemalja. Ono što je zajedničko za sve zemlje jeste zahtjev da obrazovanje treba da čini koherentnu cjelinu sa životom svake zemlje, njenom istorijom, kulturom i društvenim odnosima u cjelini. Jedan dio građanskih autora (ekonomista, sociologa i pedagoga) često previđaju klasne dimenzije obrazovanja, traže demokratizaciju obrazovanja, izmjenu u strukturi obrazovnog sistema, a da se ne dira u postojeće društvene odnose. Poznati su stavovi marksističkih autora da svaka transformacija vaspitanja i obrazovanja ima socijalne i ekonomske okivire i da kvalitativnih izmjena obrazovanja nema ako te promjene ne teku paralelno sa promjenama u društvu. Male promjene koje se vrše unutar obrazovanja neposredno se apsorbuju u postojeći sistem i ne doprinose bitnoj izmjeni društva i čovjeka. Ova opasnost prijeti svakoj zemlji bez obzira na njezinu društvenu strukturu.

Iako se doživotno obrazovanje označava i kao princip koji je u osnovi svih nivoa obrazovanja, prema nekim autorima (H. Janne, 1974, A. Vladislavljev, 1978), ovaj princip se nalazi među ostalim principima vaspitanja i obrazovanja. Tako belgijski autor (H. Janne) navodi sljedeće principe: jedna-

kost pristupa, permanentnost obrazovanja, princip orijentacije i vođenja, princip samoupravljanja, princip jednakosti u odnosu na pol, rasu, socijalnu i nacionalnu pripadnost, princip mobilnosti učenika i studenata. On čini pokušaj teorijske razrade ovih principa. U toj razradi H. Žan ispoljava uskost gledanja u odnosu na doživotno obrazovanje. Po njemu suština principa permanentnosti sastoji se u obezbjeđivanju prava da svaka individua u ma koje vreme života, poslije perioda obaveznog školovanja, ima mogućnosti da nastavi obrazovanje, dopunske studije, prekvalifikaciju ili studije opšteg i kulturnog razvoja (H. Janne, 1974). Žan, znači doživotno obrazovanje locira poslije perioda obaveznog školovanja, što je, kako smo vidjeli, u protivurječnosti sa shvatanjem integralnosti ove koncepcije i principa. Ako se doživotno obrazovanje shvata i kao princip organizacije sistema vaspitanja i obrazovanja, onda i taj princip ima značenje integralnosti i ne može se svoditi samo na vremenski »kontinijum«. On implicite u sebi sadrži i obrazovanje za sve i jednaki pristup obrazovanju bez obzira na socijalnu, klasnu i nacionalnu pripadnost i aktivnu participaciju u procesu učenja i obrazovanja. To znači da ovaj princip ne možemo izjednačiti sa ostalim zahtjevima kako to čini H. Žan.

I sovjetski i poljski autori razmatraju principe obrazovanja i među njima ubrajaju i princip permanentnosti. Tako sovjetski autor A. Vladislavljev nabraja sljedeće principe i pravila doživotnog obrazovanja: princip cjelishodnosti, princip individualnog obrazovanja, princip permanentnosti, princip sistematičnosti, kao i pravila centralizacije, suboptimizacije i pravilo javljanja sa malom vjerovatnoćom (A. Vladislavljev, 1978). Sam autor uviđa da navođenje principa permanentnosti među ostalim principima može izgledati čudno u kontekstu koncepcije doživotnog obrazovanja. On se ipak za to opredjeljuje, prihvatajući mišljenja i nekih drugih autora. Vladislavljev ne dvoji princip sistema obrazovanja od principa nastave sa njihovim didaktičkim i metodičkim značenjem. I u ovom slučaju smatramo da nema teorijskih opravdanja izjednačavanje doživotnog obrazovanja kao principa sa ostalim principima organizacije sistema nastave i učenja.

Interesantna je misao i pristup francuskog autora Švarca (B. Schwartz) o doživotnom obrazovanju. Za njega je doživotno obrazovanje ideja zasnovana na materijalnoj, borbenoj i praktičnoj tradiciji. Doživotno obrazovanje, smatra Švarc, je proces integracije svih faza obrazovanja u stvarnom prostorno vremenskom kontinijumu, primjenjujući pri tom niz sredstava (materijalnih, ljudskih i institucionalnih) koja ovu integraciju čine mogućom (B. Schwartz, 1974). To nije, misli Švarc, toliko novi set ciljeva koji se postavljaju obrazovanju koliko sveukupno oblikovanje strategija i njihova primjena da bi se postigli ciljevi obrazovanja. Uključivanje borbenosti kao činoca doživotnog obrazovanja, po autoru, ima za cilj kritičko razmatranje i ocjenjivanje principa tradicionalnog vaspitanja i obrazovanja kako bi se mobilisalo javno mnjenje za njegovo mijenjanje. Borbenost u ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja nedostaje mnogim sredinama i društvenim strukturama. U tome postoje znatne prepreke i iskrsavaju protivurječnosti. Praktični aspekt doživotnog obrazovanja odnosi se na oblikovanje plana djelovanja i njegovo ostvarivanje. To dozvoljava biranje onih koraka koji će biti naša budućnost, subnašnja. Uvažavajući činjenicu da je za mnoge sredine doživotno obrazovanje više utopijska vizija nego konkretna stvarnost, plan koji ima realne izgleda za ostvarenje, Švarc mu predviđa svjetliju budućnost smatrajući da će 2000. godine, a možda i prije, doživotno

obrazovanje postati normalna praksa, da će se prosto podrazumijevati kada se kaže obrazovanje da se to odnosi na doživotno obrazovanje. Postoje valjani razlozi za prihvatanje ovakvih stavova koji ukazuju da se krećemo ka društvu doživotnog obrazovanja i učenja.

U koncepciji doživotnog obrazovanja bitna odrednica je *kontinuitet*. U pravu su oni autori (B. Schwartz, 1974) koji ističu da to nije samo vremenski kontinuitet već da kontinuitet obuhvata i ličnost i društvenu sredinu. Iako život djeteta i život odraslog označavaju dva kvaliteta, ipak je to, kako sa pravom ukazuje Švarc, život čovjeka sa njegovim neodvojivim aspektima. Ličnost je *nedjeljivo biće* koje u svom rastu, razvoju i napredovanju izražava kontinuitet. Biološki i psihički elementi života čovjeka su nedjeljivi. Obrazovanje sa svojom organizacijom i sadržajima valja da prevazilazi dosadašnju tradicionalnu diobu. Uloge koje ispunjava dijete i odrasli su različite, ali u njihovom preuzimanju i izvršavanju uspostavlja se kontinuitet. Obrazovanje valja da doprinese povezivanju različitih aspekata života, da doprinese prevazilaženju neprirodne podjele među njima. U ovom kontekstu koncepcija doživotnog obrazovanja doprinosi izgrađivanju shvaćanja totaliteta fenomena prirode, društva i duhovnog svijeta čovjeka. I zalaganje za posmatranje obrazovanja kao cjeline doprinosi odstranivanju podređenosti i nadređenosti među pojedinim nivoima i oblastima obrazovanja, doprinosi otvaranju obrazovnih institucija za sve bitnije aspekte ljudskog življenja. U kontekstu kontinuiteta obrazovanja, valja naglasiti da se ne mijenja samo čovjek u toku njegovog života, već da se promjene takođe dešavaju u čovjekovoj okolini, kako onoj profesionalnoj, tako i onoj socijalnoj. Ove promjene primoravaju čovjeka da stalno usvaja i osvaja nova znanja, kako ona potrebna za obavljanje funkcije rada, tako i ona potrebna za vršenje socijalnih funkcija i realizacije vlastitog života. U tom okviru jasno se uočava međuzavisnost inicijalnog obrazovanja i onog obrazovanja koje se stiče u kasnijim periodima života. Izmjene u kulturnoj sredini primoravaju ličnost ne samo da usvaja nova znanja i informacije već da procjenjuje i revidira kulturne stavove i modele, da preispituje načine života. Tako, pod uticajem doživotnog obrazovanja *mijenja se i sredina* (radna i kulturna), ali se istovremeno mijenja i ličnost. Ove promjene su međuzavisne. Jedan od bitnih zadataka doživotnog obrazovanja jeste da pomogne ljudima da uspješnije obavljaju svoje uloge, da su u toku sa promjenama. Ove uloge, kao što je istaknuto, su različite u djetinjstvu, adolescenciji, odraslom i starom dobu, ali među njima postoji *kontinuitet* i integracija. Kvalitet života u jednoj životnoj fazi umnogome određuje kakav će život živjeti čovjek u narednim fazama. Tako isto i inicijalno ili neko drugo obrazovanje utiče i određuje kakav će biti kvalitet obrazovanja i stepen obrazovnih interesovanja kasnije. Svaki period čovjekovog života valja da ima dobrobit od kontinuiranog obrazovanja. Insistiranje na kontinuitetu ljudske ličnosti nikako ne znači da su faze razvoja (djetinjstvo, adolescencija, odraslo doba) identične. Kontinuitet nikako ne znači identičnost. Doživotno obrazovanje ima zadatak da omogući *raznovrsnost učenja* i obrazovanja kako bi se zadovoljile specifične potrebe u pojedinim periodima života čovjeka. Osnovni postulat doživotnog obrazovanja izražava svoju suštinu u *specifičnim odgovorima* u zadovoljavanju obrazovnih potreba čovjeka. Kontinuitet u obrazovanju ne znači samo *imput* za naredne faze obrazovanja i život, već ima i povratni uticaj na pojedine nivoe obrazovanja. U međunarodnim razmjerama primjetan je uticaj koji obrazovanje odraslih svojom funkcijom i fleksibilnom organiza-

cijom vrši na obrazovanje mladih i doprinosi da se prevaziđu tradicionalna shvaćanja obrazovanja izražena ustavu da je ono priprema za život. U pravu je Langran u svojoj tvrdnji da nije razumno govoriti o dobu vaspitanja i obrazovanja, jer je to po koncepciji doživotnog obrazovanja način življenja, način da se opstane u svijetu (P. Lengrand, 1971). Doživotno obrazovanje neki američki autori (T. M. Hesburgh, P. A. Miller, R. Wharton, 1974) označavaju i kao *stil* obrazovanja. Po njima ovaj novi stil obrazovanja je više orijentisan na ličnost nego na instituciju. Oni odbacuju shvaćanje da je formalno učenje namijenjeno samo mladoj generaciji, već da je ono u osnovi doživotni proces. Najgore je ono obrazovanje, smatraju ovi autori, koje u ličnosti stvara uvjerenje da ona, kada završi formalno obrazovanje, zna sve što joj je potrebno za rad i život. Jedan od velikih ciljeva doživotnog obrazovanja jeste *razvijanje radoznalosti* kod ličnosti na svim etapama razvoja, radoznalosti koja će podsticati ljude, izazivati kod njih želju da dalje uče i obrazuju se, razvijati razumijevanje i učvršćivati stavove da obrazovanje mora da bude kontinuirano, tj. da bude doživotno. U tom kontekstu postoji u mnogim sredinama poistovjećivanje obrazovanja sa školovanjem. U skladu sa tim javlja se tendencija produžavanja školovanja i što dužeg zadržavanja u institucijama za obrazovanje. Ovakav model mišljenja je u suprotnosti sa koncepcijom doživotnog obrazovanja koja formalno školovanje posmatra samo kao jednu epizodu u doživotnom obrazovanju. To nikako ne znači da koncepcija doživotnog obrazovanja negira ili omalovažava obrazovanje koje se dobija u formalnim institucijama. No, isto tako, koncepcija doživotnog obrazovanja ističe značaj onoga obrazovanja koje se ne dobija u formalnim školskim institucijama, kao i onog obrazovanja koje se dobija samostalnim radom — samoobrazovanjem. Cijl je da se oblikuje integralna i autentična obrazovna koncepcija koja će kombinovati intelektualnu radoznalost sa stvaralačkim iskustvom pojedinaca, da se oblikuje koncepcija obrazovanja koja će dati produbljenije značenje funkciji obrazovanja u stvaranju kvaliteta života čovjeka. Možemo zaključiti da u koncepciji doživotnog obrazovanja integralnost i kontinuitet idu ruku pod ruku.

Doživotno obrazovanje shvaćeno kao integralna koncepcija ne znači prosto produžavanje obrazovanja poslije perioda formalnog školovanja, niti samo mehaničko i organizaciono povezivanje obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih, već znatno više od toga. Traži se ne samo transformacija postojećeg sistema u organizacionom smislu već prevladavanje dihotomije i uspostavljanje stvaralačkih veza u lancu kontinuiteta obrazovanja. Promjene pretpostavljaju drugačiji odnos prema istraživanjima fenomena obrazovanja, prestrukturiranje, modifikovanje, a možda i napuštanje pojedinih vaspitnih teorija. Koncepcija doživotnog obrazovanja zalaže se za uspostavljanje i horizontalne povezanosti u sistemu i procesu obrazovanja. Suština horizontalne povezanosti sastoji se, prije svega, u obuhvatanju obrazovanjem što većeg broja ljudi, u programskom i organizacionom povezivanju, a suština vertikalne povezanosti sastoji se u proširivanju obrazovanja na čitav period čovjekovog života. Ima autora (J. Kotasek, 1972), koji zastupaju tezu da će doživotno obrazovanje doprinijeti koheziji društvenih stratuma i imati uticaj na socijalnu strukturu jednog društva. Sa ostvarivanjem koncepcije doživotnog obrazovanja razlike između radničke klase i inteligencije će sve više nestajati. I tako dok je u ranijim fazama razvoja kapitalizma, a i danas je još uvijek, obrazovanje činilac socijalne diferencijacije, u budućem razvoju socijalističkog društva obrazovanje će sve više doprinositi *socijalnoj*

koheziji različitih društvenih stratuma. I na taj način koncepcija doživotnog obrazovanja dobija šire društveno značenje. Obrazovanje, pored toga što treba da bude u toku čitavog života, ono valja da bude u *dijalektičkoj interakciji sa životom*, da bude njegov sastavni dio. Tako ostvarenje koncepcije doživotnog obrazovanja pomaže da obrazovanje od statičnog preraste u dinamični proces, da gubi pripremni karakter i postaje način života savremenog čovjeka. Ono postaje vitalni dio svih čovjekovih aktivnosti: radnih, društvenih, porodičnih i ličnih. Tako se doživotno obrazovanje javlja kao *conditio sine qua non* razvoja društva i čovjeka, o čemu će kasnije biti šire raspravljano. Ako je pravo na obrazovanje izjednačeno sa ljudskim dignitetom, onda će obrazovanje kada bude dostupno svima prestati da bude kanal za socijalnu promociju, sredstvo koje omogućava penjanje po ljestvicama društvene hijerarhije. Tada će se izgubiti i meritokratski karakter obrazovanja i želja za sakupljanjem diploma ka obitna oznaka društvenog statusa. U tom kontekstu nestaće i elitistička funkcija obrazovanja i suprotnost između obrazovanja za široke slojeve naroda i obrazovanja za »izabrane«. Koncepcija doživotnog obrazovanja unosi izmjene u položaj ličnosti unutar procesa obrazovanja. Od pasivnog primaoca činjenica i informacija čovjek će sve više postajati aktivni subjekt i biti odgovoran ne samo za oblikovanje politike obrazovanja već i za realizaciju procesa obrazovanja u najširem smislu riječi.

Ponikla u okviru rasprava o obrazovanju odraslih, koncepcija doživotnog obrazovanja, kako je danas shvatamo, ima svoje fundamentalno značenje u razgrađivanju obrazovnog sistema koji je ograničavao obrazovanje samo na period mladosti, čak i onda kada je omogućavano dodatno obrazovanje ljudima u odraslom dobu. U koncepciji doživotnog obrazovanja učenje i razvoj ličnosti nalaze se u interakciji. Bitno mjesto u ovoj koncepciji zauzima ličnost i njen razvoj. Prema Kareliju (M. B. Carelli, 1976), sve komponente obrazovne akcije valja da budu kombinovane i usmjerene na razvoj sposobnosti za samoučenje ličnosti. Tako učenje i obrazovanje postaju stalna dimenzija čovjekovog života u svakom njegovom periodu razvoja. Belgijski autor Žan (H. Janne, 1976) smatra da cjelokupno obrazovanje, a posebno ono namijenjeno omladini, valja da bude oblikovano tako da u svojoj suštini raskine sa starom tradicijom školovanja, sa starim pristupom obrazovanju. To se, razumije se, odnosi i na univerzitet, gdje tradicija ima duboke korijene. Od školskih institucija u cjelini očekuje se da oblikuju stavove i motivišu ličnosti, osposobe ih da uče u toku čitavog života. Po ovoj koncepciji obrazovanje se ne obavlja samo u okviru školskih institucija, već je sastavni dio svih ljudskih aktivnosti ma gdje se one dešavaju: u porodici, radnoj organizaciji, društvenoj organizaciji, u slobodnom vremenu. Bilo bi tragično za koncepciju doživotnog obrazovanja ako bi obrazovanje bilo predominantno ograničeno i »zatvoreno« u okvirima škole. Takve tendencije postoje i u kapitalističkim i u socijalističkim zemljama i sa njima se neizbježno moramo suočavati. Obrazovanje u školskim institucijama, vještački se povezuje sa životom putem didaktičkih sredstava, što čini školu odvojenu od života, a obrazovanje od svijeta rada. Ova pojava nije nova već se u oštrm vidu ispoljila još u 19. vijeku u zahtjevu radničke klase da obrazovanje bude povezano sa životom. Koncepcija doživotnog obrazovanja, posebno od šezdesetih godina pa dalje, ukazuje na ove protivurječnosti i traži najpogodnije puteve za njihovo prevazilaženje. Bitan doprinos koncepcije doživotnog obrazovanja, ogledaće se u reintegraciji obrazovanja i

kulture u stvarni život, ističući ne samo društvenu već i individualnu odgovornost za obrazovanje. Ako se to desi, to će biti revolucija u obrazovanju i preokret u ljudskom mišljenju koja će doseći do temelja onih društava zasnovanih na potrošačkim odnosima i mentalitetu. Zato su u pravu oni autori, kao što je Italijan E. Dželpi (E. Gelpi, 1979), koji ističu da koncepcija doživotnog obrazovanja nije idejno neutralna. Dželpi jasno ističe da svi međunarodni koncenzusi postignuti u vezi sa doživotnim obrazovanjem vode nas do ovog zaključka. Zato je uvijek umjesno postaviti pitanje kakvi su ciljevi ostvarivanja politike doživotnog obrazovanja, da li će njihovo ostvarivanje dovesti do poboljšanja obrazovanja i uslova života radničke klase ili će oni omogućiti veću represiju i na taj način porobljavati ljude, kako u svijetu rada tako i u slobodnom vremenu. Prihvatajući tezu da doživotno obrazovanje idejno nije neutralno, jer je sastavni dio društva u kome se ostvaruje, msilimo da pretjeruju oni autori (J. A. Simpson, 1972) koji za doživotno obrazovanje kažu da je ideološki pokret. Obrazovanje u svakoj sredini izražava ideologiju vladajuće klase. Da parafraziramo Marksa: misli vladajuće klase u svakoj eposi bile su vladajuće misli. U ovom smislu valja i razumjeti tezu da koncepcija doživotnog obrazovanja, a naročito politika i strategija njenog ostvarivanja, nijesu idejno neutralni. Iako će, kako smo ranije naglasili, ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja nositi obilježje svake društvene strukture, ipak, u okviru nje, u međunarodnim razmjerama, stvaraju se opšte teorijske vrijednosti koje postaju opšte ljudska svojina, prelaze granice jedne zemlje i ulaze u riznicu naučne misli o vaspitanju i obrazovanju. U ranijim istorijskim epohama ideje o doživotnom obrazovanju vezivale su se za pojedine mislioce (filozofe, pedagoge, sociologe), dok je odlika današnjeg vremena u tome da se te ideje ne vezuju samo za jednu ličnost, jednu zemlju ili samo za jednu međunarodnu organizaciju. Sistem komunikacija i kanali širenja znanja su danas takvi da ideje brzo postaju svojina istraživača i praktičara mnogih zemalja. Takođe treba istaći da zasluga za istraživanje činilaca doživotnog obrazovanja ne pripada samo pedagogiji i andragogiji kao naukama koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje, već i drugim naukama, a posebno psihologiji, antropologiji, ekonomiji, istoriji, filozofiji, ekologiji, gerontologiji itd. Koncepcija doživotnog obrazovanja i politika i strategija njezinog ostvarivanja, veoma je pogodna za interdisciplinarno proučavanje. Druge nauke pružaju dragocjenu pomoć naukama o vaspitanju.

Komparativna proučavanja koncepcije doživotnog obrazovanja pokazuju da danas u svijetu postoje i znatna terminološka neslaganja. Ona su rezultat, prije svega, dva činioca: različitog pristupa i viđenja obrazovanja kao fenomena bitnih za razvoj društva i čovjeka i drugo, razlike u rezultat jezičkih raznovrsnosti i jezičkih barijera. U dosadašnjim razmatranjima mi smo koristili termin doživotno obrazovanje. To ćemo činiti i u sljedećim djelovima ove studije. U nekim našim ranijim radovima (D. Savićević, 1975, 1979) koristili smo termin permanentno obrazovanje. Termin »permanentno obrazovanje« najviše se koristi u francuskim (education permanente) i jugoslovenskim izvorima, a u posljednje vrijeme i u poljskim (educacia permanente) i ruskim (nepreerivnoe obrazovanie) izvorima. U engleskom jeziku području koriste se dva izraza: doživotno i kontinuirano obrazovanje (lifelong education i continuous education). Autori u engleskom jeziku području često ističu da je dosta teško prevesti i u engleski jezik uklopiti francuski termin permanentno obrazovanje, pa zato, kada se odluče, koriste

originalni francuski izraz *education permanente*. Sličan termin koristi se i u španskom jeziku (*education permanente*). Interesantno je da Japanci koriste termin »socijalno obrazovanje«. Istina je da se ovaj termin u Japanu koristi kada se želi da se označi ona aktivnost koja je namijenjena obrazovanju odraslih ljudi. Izvršena analiza vidljivo ocrta terminološke razlike. No one u sebi sadrže i konceptijske razlike, a neke od njih smo pomenuli u prethodnim razmatranjima. Čitaocu dugujemo razloge zašto smo se opredijelili za termin »doživotno obrazovanje«. Iako nemamo posebne objekcije ako se termin »permanently obrazovanje« i »doživotno obrazovanje« koriste kao sinonimi, naizmjenično, ipak mislimo da ovaj drugi potpunije izražava suštinu ove ključne obrazovne koncepcije. Termin »permanently obrazovanje« ne izražava sve dimenzije kontinuiteta. U njemu je naglašen uglavnom vremenski kontinuitet, koji za neke autore počinje, kako smo iz analize vidjeli, poslije osnovne, za druge poslije srednje škole, a za treće poslije završenog univerzitetskog obrazovanja. Termin »doživotno obrazovanje« isključivo ne vezujemo samo za jedan nivo obrazovanja, niti određujemo njegov početak poslije osnovnoškolskog ili visokoškolskog obrazovanja, kako to, kao što smo pokazali, čini jedan broj autora. Isto tako doživotno obrazovanje ne izjednačujemo sa obrazovanejm jedne starosne kategorije (mladi ili odrasli) jer se ono, kako smo pokazali, odnosi na sve nivoe obrazovanja i na sve starosne kategorije. To je implicite sadržano u samom pojmu doživotnog obrazovanja: vaspitanje i obrazovanje počinje od najranijih dana i traje do kraja života. To su bitni razlozi zašto smo se u ovoj studiji opredijelili da koristimo termin »doživotno obrazovanje«.

U dosadašnjim razmatranjima mi smo analizirali koncepciju doživotnog obrazovanja. Čitaocu, takođe, dugujemo odgovor šta mi u stvari podrazumijevamo pod doživotnim obrazovanjem, iako se taj odgovor može naslutiti i iz dosadašnjih analiza. Pod doživotnim obrazovanjem podrazumijevamo filozofiju obrazovanja, misao o obrazovanju, obrazovnu koncepciju koja se odnosi na cjelokupno vaspitanje i obrazovanje bez obzira na njegov nivo i starosnu strukturu obuhvaćenih subjekata. Skloni smo da prihvatimo tezu Deleona (A. Deleon, 1976), da je doživotno obrazovanje i filozofija i obrazovna strategija, iako bi bilo cjelishodnije reći da je doživotno obrazovanje i koncepcija i princip organizacije sistema vaspitanja i obrazovanja. U tom smislu prihvatamo da govorimo o doživotnom obrazovanju kao principu. Doživotno obrazovanje ne shvatamo kao apstraktnu misao, koncepciju, već kao plansku i sistematsku aktivnost na usvajanju znanja, umjenja, i navika u svim periodima čovjekovog života. Ono je dio filozofije obrazovanja i odnosi se na ukupan proces vaspitanja i obrazovanja, samovaspitanja i samoobrazovanja. Kao što smo pokazali u dosadašnjoj analizi, doživotno obrazovanje ima opšteljudske vrijednosti i prelazi granice jednog društva, socijalne sredine i kulture. U praktičnoj realizaciji ova koncepcija nosiće obilježje stanja i socijalnih odnosa datog društva. Ona se javlja kao pokretačka snaga razvoja društva i čovjeka.

2. DOŽIVOTNO OBRAZOVANJE — SASTAVNI DIO HUMANISTIČKE FILOZOFIJE ČOVJEKA

Komparativne analize pokazuju da je doživotno obrazovanje u dosadašnjim teorijskim istraživanjima pretežno posmatrano sa stanovišta naučne i tehničke revolucije, sa stanovišta tehničkog i tehnološkog razvoja i njihove

ekonomske koristi, doprinosa doživotnog obrazovanja stvaranju »društva blagostanja«, a znatno manje sa stanovišta čovjeka, njegovog očvječanja i obogaćivanja njegovog unutrašnjeg života, kao osnove za sreću čovjeka i njegovo ljudsko dostojanstvo. Ovakav pristup možemo označiti kao ekonomistički i tehnokratski i sa njim se susrećemo u velikom broju zemalja bez obzira na njihovo društveno uređenje. Takav pristup je nedijalektički i jednostran i njegove korijene nalazimo u arsenalu građanske misli o društvu i obrazovanju, ali ta misao, na žalost, zapljuskuje društva sa socijalističkom društvenom orijentacijom. Takav pristup doživotnom obrazovanju zapostavlja čovjeka kao filozofsko i socijalno biće, njegove mnogostruke veze sa radom i društvenim aktivnostima, njegov ljudski dignitet. Sa filozofskog stanovišta posmatrano, doživotno obrazovanje je orijentisano ili bismo željeli da bude orijentisano prema čovjeku, njegovoj ljudskoj suštini i njegovom razvoju, a ne prema stvaranju »upotrebljive«, pa čak ne i samo produktivne radne snage. Često se u raspravama, i u socijalističkim zemljama, susrećemo da su bitni zadaci doživotnog obrazovanja stvaranje kvalifikovane radne snage. U toj koncepciji čovjek i dalje ostaje »radna snaga« bez obzira da li je takva »snaga« u službi privatnog kapitala ili birokratizovane države. Ako koncepciju doživotnog obrazovanja prihvatamo kao dio humanističke filozofije čovjeka, onda u njenom središtu je čovjek, jer je on, kako sa pravom ističe R. Stojanović, »onaj koji sve stvara i onaj zbog koga se sve stvara« (R. Stojanović, 1969). Nijesu, na žalost, brojni autori koji doživotnom obrazovanju daju filozofske dimenzije (A. Deleon, 1976; B. Suchodolski, 1976), što ovu koncepciju u teorijskom smislu čini manjkavom. Kako je život čovjeku, u poređenju sa ranijim periodima civilizacije, zahvaljujući razvoju nauke i tehnike, znatno olakšan, ipak čovječanstvo se susreće sa komplikovanim i zamršenim problemima koji imaju globalne, svjetske dimenzije. Da pomenemo samo pitanje rata i mira, problem energije, čovjekove sredine, ishrane, planiranja stanovništva, kao i druge probleme socijalnog i tehnološkog karaktera. Kako će se ti problemi i novi izazovi rješavati, zavisi uveliko i od razumijevanja i razborite ljudske akcije za koju je potrebno znanje. Čovječanstvo se kreće ka alternativama i svaki pogrešan izbor biće katastrofalan za čovjekov opstanak. Tako dolazimo do zaključka da problemi obrazovanja imaju ne samo individualne već globalne dimenzije. Međuzavisnost čovjekovog preživljavanja je veća danas nego što je bila ikada od postanka civilizacije.

Neupućeni se mogu pitati da li u koncepciji doživotnog obrazovanja postoje ma kakvi problemi filozofske prirode. Poznato je da poglede na obrazovanje izvlačimo iz filozofskih, moralnih, ideoloških gledanja prožetih istorijskim iskustvom svakog društva. U pravu je poljski autor B. Suchodolski (B. Suchodolski, 1976), u tvrdnji da svako pitanje povezano sa obrazovanjem je i pitanje čovjekovog života, pitanje kvaliteta života, pa saglasno tome i filozofsko pitanje. U razmatranju koncepcije doživotnog obrazovanja neminovno se dodiruju filozofska, etička, estetska pa i logička pitanja, jer bez njihovog sagledavanja ne bi se uspješno uočile zavisnosti na relacijama društvo, čovjek, obrazovanje. Uopšte, može se reći, kako tvrdi i Deleon (A. Deleon, 1976), da nije moguće ostvarivati koncepciju doživotnog obrazovanja, a da se ne razmatra suština i korijeni savremene vizije humanizma i u okviru toga ciljevi razvoja društva i čovjeka; putevi dezalijenacije, samooslobođenja, bitne vrijednosti, stvaralačko ispunjavanje društvenih uloga itd. Zato se doživotno obrazovanje i shvata kao sastavni dio fundamentalnih fi-

1. PORIJEKLO I SMISAO TEORIJA O UKIDANJU ŠKOLA

Vaspitanje i obrazovanje, kako ga shvataju marksisti, neodvojivi je dio društva. To je jedan vid socialne prakse, a škola njegov institucionalni dio. Institucionalno vaspitanje i obrazovanje koje stičemo u školama kakve mi danas poznajemo, novijeg je datuma. U pretpismenom društvu nije bilo škola, ali to nikako ne znači da nije bilo organizovanog vaspitanja. Vaspitanje se razvijalo u procesu rada, a rad se javlja kao činilac stvaranja čovjekovih fizičkih i psihičkih snaga. Ulogu rada u razvoju čovjeka reljefno je opisao Engels u prošlom vijeku. U društvima na nižem stupnju organizacije, proizvodnje i raspodjele dobara učilo se radeći i posmatrajući. Obrazovanje je označavalo skladan spoj sa potrebama plemenskog društva. Ono je bilo obavezno i slobodno za svu fizički zdravu djecu. Ulogu vaspitanja obavljali su svi odrasli, posebno stariji ljudi. Priroda je bila velika škola učenja i, u isto vrijeme, igranja. Usmena kultura tražila je od pojedinaca razvijeno pamćenje. S razvojem društva odnosi među ljudima postaju složeni. Javlja se potreba za koncentracijom saznavanja i iskustava u cilju uspješnije socijalizacije i prenošenja kulturnog nasljeđa sa generacije na generaciju. Podjelom društva na klase omogućeno je jednima da na račun drugih razvijaju svoje intelektualne sposobnosti. Uvodi se diferencijalno obrazovanje, a škola postaje klasna institucija. Ona je to svojstvo zadržala sve do našeg vremena, iako joj čak i danas neki ideolozi građanske klase negiraju klasnost. Škola je u svojoj istoriji, u cjelini posmatrano, uvijek bila u službi onih društvenih snaga koje su bile na vlasti, jer su one putem škola i obrazovanja željele da utiču na pripadnike svih klasa, na sve članove društva. Marks je to izrazio riječima da su misli vladajuće klase uvijek bile vladajuće misli. Pojavom radničke klase na istorijskoj pozornici započinje oštra borba za osvajanje vaspitanja i obrazovanja, za pristup obrazovanju, za obavezno osnovno obrazovanje. Radnička klasa u obrazovanju vidi oslobodilačku funkciju u njenoj bespoštednoj klasnoj borbi koju je vodila sa buržoazijom. Borba koja se vodila između radničke klase i buržoazije za uvođenje obaveznog obrazovanja najpotpunije se može pratiti na primjeru Engleske 19. vijeka. Obavezno osnovno obrazovanje počelo je da se uvodi u Evropi između 1830. i 1880, iako ima zemalja (Danska), koje su i prije ovog perioda uvele obavezno osnovno obrazovanje. No tek u trećoj i četvrtoj deceniji ovog vijeka obavezno osnovno obrazovanje bilo je omogućeno svojoj djeci. Proces je tekao dosta sporo. Obavezno osnovno obrazovanje u SAD uvedeno je 1890, a u SSSR-u 1923. godine. U SAD u 1890. samo 70% djece pohađalo je srednje obrazovanje. U Francuskoj su »Lucees« 1930. naplaćivali školarinu. Danas je u Zapadnoj Evropi broj uključenih u visokoškolsko obrazovanje onoliki koliki je 1900. bio broj srednjoškolaca, a 1850. djece u osnovnom obrazovanju (M. Huberman, 1974). Švajcarski pedagog Huberman navodi dva razloga za uvođenje obaveznog obrazovanja u 19. vijeku: 1) da bi se suzbio dječji rad u rudnicima i fabrikama, 2) porodica postaje manje pogodna sredina za obrazovanje djece. U Engleskoj 19. vijeka, a i kasnije, ja-

ko je naglašavano diferencirano obrazovanje. U lokalnoj sredini su se zadovoljavale obrazovne potrebe za pripremanje radne snage iz redova radničke klase i seljaštva, a buržoazija je nastojala da svojoj djeci omogući što kvalitetnije obrazovanje otvarajući privatne škole i angažujući privatne nastavnike. Diferencijalno obrazovanje omogućavalo je pripremanje radne snage i pripremanje rukovodeće elite, što je odgovaralo ciljevima kapitalističkog društva. U kapitalističkom društvu diferencirano obrazovanje provodi se i danas samo na jednom višem nivou i sa suptilnijim metodama.

Dva svjetska rata ostavila su teške posljedice, ne samo u smislu gubitaka ljudskih života i materijalnih razaranja, već su doprinijela razaranju obrazovnih i kulturnih dobara i zaustavila napredovanje i razvoj. Završetkom ratova nade su se polagale u obrazovanje kao činioca dezalijenacije i humanizacije čovjeka i njegovog društva. Nade koje su se polagale u obrazovanje, na žalost, sporo su se ispunjavale. Škola i obrazovanje nijesu mogli da izađu iz okvira kriza u koje su zapadala društva i njihovi međunarodni odnosi: ekonomski, politički, vojni, kulturni. Ulaskom u drugu polovinu našeg vijeka, krize u oblasti obrazovanja sve jasnije se ispoljavaju. Osvrćemo se na neke od činilaca koji su tome doprinijeli.

1. Raspadanje kolonijale dominacije i stvaranje novih državnih zajednica. Kolonizatori su ostavili staru školu i školski sistem koji je pripremao intelektualnu elitu po uzoru na školski sistem u metropoli, koji nije više odgovarao nacionalnim i socijalnim ciljevima novooslobođenih naroda. Kolonijalisti su ostavili ne samo ekonomsku nerazvijenost već i teško kulturno nasljeđe čije su najizrazitije manifestacije: *nepismenost, nezaposlenost, bolesti*. Svjetska karta nerazvijenosti *poklapa se* sa svjetskom kartom nepismenosti, a ova posljednja sa svjetskom kartom bolesti i neuhranjenosti stanovništva. U zemljama u razvoju, posebno na afričkom kontinentu, oko 50% djece dorasle za školu ne može da bude obuhvaćeno školom, a svega nekoliko procenata može da dođe do srednje škole. Stara kolonijalna škola priprema mlade za svijet koji ne postoji u njihovoj sredini. Zato oštre kritike staroj školi upućuju se, prije svega, u novooslobođenim zemljama koje su stupile na put svog sopstvenog razvoja. Javlja se ideja o *oslanjanju na sopstvene snage*, o kulturnoj i obrazovnoj dekolonizaciji, o povezivanju škole i života. Ovu ideju je najpotpunije izrazio predsjednik Tanzanije Julius K. Nyerere. Njegova kritika škole je, u stvari, reska kritika kolonijalne škole i svih nedaća koje takva škola sa sobom nosi (J. K. Nyerere, 1968).

2. Poslije drugog svjetskog rata naglo raste broj stanovništva, posebno u zemljama u razvoju. Procenat nepismenosti se povećava i približava broju od milijardu ljudi, i to, onih iz redova mlade generacije koji nemaju šansu da budu obuhvaćeni školom. Znatno procenat djece u razvijenim zemljama napušta školu prije vremena i ponovo postaju nepismeni i polupismeni. U posljednje vrijeme razvijene kapitalističke zemlje, kao što su SAD i Velika Britanija, u oštrom vidu susreću se sa problemima nepismenosti koji je posljedica klasne škole i sistema obrazovanja. Podaci kazuju da samo u SAD ima 19 miliona ljudi koji se svrstavaju u funkcionalno nepismene i da nema nade da do kraja ovog vijeka svi stanovnici ove najrazvijenije kapitalističke zemlje uđu u civilizaciju pismenih (R. C. Dobbs, 1977). U ovim okolnostima traže se povoljna organizaciona rješenja, da što više ljudi bude obuhvaćeno obrazovanjem. U tom svjetlu upućuju se kritike školi, njezinoj birokratskoj organizaciji, odvojenosti od života i nesposobnosti da izmijeni

tradicionalni način rada i programe koji su daleko od potreba sredine. Da bi se što veći broj mladih i odraslih, posebno u zemljama u razvoju, obuhvatio obrazovanjem, traži se da se škola poveže sa komunom, *da postane socijalni kulturni centar za djecu, omladinu i odrasle*. Napuštanje tradicionalnog, kolonijalističkog koncepta škole traži rušenje zidova između škole i komune, u organizacionom i programskom smislu.

3. Promjene u svijetu rada izazvane naučno-tehničkom revolucijom nesumnjivo su uticale na potrebu mijenjanja koncepcije škole u svim zemljama savremenog svijeta. Brza promjena u sadržajima i metodama rada uticala je na zastarijevanje znanja i vještina, a to je imalo posljedice na planove i programe škola koji su sada podložni brzim promjenama. Neosjetljivost škola na takve promjene izazvala je oštre kritike koje su školi upućivali privreda i društvene službe. Odvojenost škole od svijeta rada, tradicionalni programi okrenuti historiji i kulturi prošlih vjekova, *tz. »mrtvom znanju«*, izazvali su mnoštvo nezadovoljstva, kritika i pokušaja traženja rješenja obrazovnih problema van klasične organizacije škola i školskog sistema u cjelini. Obrazovanje, posebno ono povezano sa radom, sve se više pomjera od klasično školskih institucija ka industriji i privredi. Industrija i privreda sve češće postaju *obrazovna sredina*. To se dešava i u industrijski najrazvijenijim zemljama. Monopolistički kapital uviđa u obrazovanju svoje interese. Nauka je toliko napredovala da se javlja kao predvodnik proizvodnje i uslov osvajanja novih tržišta i umnožavanja kapitala. Neobrazovana radna snaga nije više i jeftina radna snaga, jer su sredstva rada skupa i komplikovana. Priroda i sadržaj rada traže od radnika razvijenije intelektualne sposobnosti i vještine. U kapitalističkom načinu proizvodnje jasno se stavlja do znanja da u svijetu rada nema mjesta onima koji su na dnu obrazovne i kvalifikacione ljestvice. Traže se putevi da se pomogne onima koji su u ekonomskom, a naročito u obrazovnom pogledu, na marginama društva. U tom kontekstu upućuju se kritike školi koja svojim metodama selekcije diskriminiše posebno pripadnike radničkih i seljačkih slojeva. U svim zemljama, kapitalističkim i socijalističkim, pored škole razvija se intenzivno i *drugi obrazovni put* koji je tješnje povezan sa svijetom rada i društvenim životom.

4. Promjene izazvane u svijetu rada ostavile su određeni uticaj i na promjene u društvenom životu, na odnos prema upravljanju radom. Socijalizam postaje svjetski sistem, i, iako sa teškoćama, krči put u svim djelovima svijeta. Težnja ka demokratizaciji društvenog života vodila je ka povećanim zahtjevima za demokratizacijom obrazovanja. U kapitalističkim zemljama radnička klasa i druge progresivne orijentisane snage traže ravnopravniji pristup obrazovanju, podvrgavaju oštroj kritici politiku društva u oblasti obrazovanja po kojoj većina stanovništva izdržava jedan manji dio i omogućava mu školovanje do najvećih mogućih stepenica. Ostvarivanju takve obrazovne politike pomažu metode i tehnike selekcije, a posebno testovi inteligencije koji diskriminišu omladinu iz ekonomski i kulturno uskraćenih sredina. Podvrgavajući kritici testove koji se primjenjuju u školskoj selekciji švajcarski pedagog Huberman ističe da se učenici razlikuju u brzini učenja, ali ne i u osnovnim njihovim sposobnostima. Učenici iz kulturno prikraćenih sredina mogu dostići djecu buržoazije ako im se da potrebno vrijeme i uslovi kako bi nadoknadili inicijalnu hendikepiranost. Huberman je posebno kritikovao školske testove kojima se ispituju sposobnosti rezono-

vanja i računanja na osnovu premisa koje će pokazati da li će oni dobro rezonovati i računati kad odrastu. Pri tome se zaboravlja, primjećuje Huberman, da je cilj obrazovanja u školama da učenike osposobi da misle i računaju. On navodi da školski uspjeh ne potvrđuje talente u odraslo doba i nije direktno povezan sa akademskim sklonostima, već su te sklonosti povezane više sa nekognitivnim činiocima kao što su istrajnost, koncentracija, želja da se preuzme rizik i potreba za ličnim postizanjem (M. Huberman, 1974). Opšta nastojanja ka demokratizaciji života u društvu uticala su na traženje demokratizacije školskog života, a posebno demokratizacije odnosa između učenika i nastavnika. Obilje kritičkih primjedbi upućuje se autoritarnoj školi i nastavnicima koji su, prema shvatanjima nekih, predstavnici države u školskom životu. Takvo tradicionalno shvatanje susrećemo još kod Bizmarka u Njemačkoj koji je smatrao svakog nastavnika svojim predstavnikom u razredu. Autoritarna ličnost nastavnika dolazi u suprotnost sa opštim nastojanjima demokratizacije društvenih odnosa. Zato su u pravu oni koji misle da prvi koraci u reformi škole treba da budu učinjeni u *reformi obrazovanja nastavničke profesije*.

5. Zahvaljujući nauci i novoj tehnologiji, proširen je i olakšan sistem komunikacija. Masovna sredstva komunikacija imaju snažan uticaj na čovjekovo saznavanje. Škola i nastavnici nijesu više jedini izvori znanja i informacija. Upućuju se kritike školi da je spora i da prenosi zastarjele informacije. Nastavnici u vijeku sredstava masovnih komunikacija gube kontrolu nad informacijama. Ogromnu količinu informacija učenici stižu van škole. To nastavnika dovodi u otežanu situaciju obavljanja svoje profesije. Takva situacija primorava ga da bude i sam doživotni učenik, da stalno osvaja nova znanja i osvježava postojeća. Nastavnik savremene škole nalazi se u paradoksalnoj situaciji. Skoro u svim oblastima društvenog rada skraćuje se vrijeme potrebno za obavljanje funkcije rada, a povećava se fond slobodnog vremena. Kod nastavničke profesije to je obrnut slučaj. Radno vrijeme nastavnika, ako želi da uspješno obavlja svoju funkciju, približava se, kako su to izračunali sovjetski istraživači, radnom vremenu naučnika. U svim sredinama dolazi do smanjenja vrednovanja nastavničke profesije u društvenom i materijalnom pogledu. Zbog takvog stanja, kritike se od škole sada upućuju društvu, tj. onim snagama koje imaju presudan uticaj na raspodjelu materijalnih dobara. Sve je veća fluktuacija u redovima nastavničke profesije.

6. Između pedesetih i šezdesetih godina, u međunarodnim razmjerama, vodile su se diskusije o filozofiji doživotnog obrazovanja. Zasluga je UNE-SCO-a što su se takve rasprave proširile na sve države članice. Pokreću se reforme obrazovnih sistema i one su uglavnom zasnovane na koncepciji doživotnog obrazovanja. Upućuju se brojne kritike školi da je suviše generacijski uokvirena i programski zatvorena. Rasprave o doživotnom obrazovanju još jasnije su istakle neke dileme savremene škole i školskog sistema u cjelini. Da li ciljevi škole treba da budu usmjereni na ličnost ili usmjereni na proizvodnju i pripremu za rad, da li više pažnje da se pokloni ekonomskim ili humanističkim ciljevima obrazovanja. U tim raspravama se često ne uviđa *dijalektika ciljeva* obrazovanja. Značajno je da se obrazovanje shvata kao doživotni proces, a škola samo kao jedna od institucija, u mnoštvu drugih, koja radi na ostvarivanju njegovih ciljeva. U koncepciji doživotnog obrazovanja škola postoji centar za učenje sa različitim programima namije-

njenim djeci, omladini i odraslima. Na taj način u području obrazovanja prevladava se generacijska podvojenost i odvojenost škole od svijeta rada i društvene sredine u kojoj egzistira. Oštre kritike upućuju se školi, u jednom ili drugom vidu, da sporo ostvaruje koncepciju doživotnog obrazovanja, da je suviše okrenuta formalnom obrazovanju i uglavnom mladoj generaciji. Dovodi se u pitanje opravdanost dugog zadržavanja mladih u školama i njihovo dosta kasno uključivanje u svijet rada. Predlažu se alternative za prevazilaženje stanja savremene škole koja omladinu zadržava u »obrazovnim rezervatima«, odvojenu od svijeta rada i društvenog života, ostavljajući ih dugo, figurativno govoreći, pred kapijama društva.

Pogrešno bi bilo shvatiti da je škola kao društvena institucija sama odgovorna za postojanje krize u obrazovanju. Ispravnije bi bilo reći da je kriza u društveno-ekonomskim i političkim odnosima, kriza u vrijednostima i vrijednosnim orijentacijama vodila do krize škole i obrazovanja. Škola nije, niti je ikada bila, *izolovana socijalna oaza*, već se u njenom životu i radu na najsuptilniji način prelamaju odnosi u društvu, reflektuje se stepen demokratizacije društvenih odnosa, sloboda ličnosti i usvajaju one vrijednosti koje društvo prihvata. Zato danas izgledaju još apsurdnije ideje nekih građanskih teoretičara škole (Illich, Reimer i dr.), o neutralnoj školi i neutralnom obrazovanju. Poznato je da je Lenjin poslije oktobarske socijalističke revolucije razobličavao mit o neutralnoj školi kao laž i licemjerje.

Ideje o ukidanju škole, o raškolovanju društva nijesu nove. Na širem planu one su najpotpunije formulisane poslije oktobarske socijalističke revolucije kada su se tražile alternative staroj školi. No u sovjetskoj praksi vaspitanja i obrazovanja te ideje nijesu uhvatile dublje korjene. Šezdesetih godina u industrijski razvijenim zemljama Zapada, pod uticajem društvenih protivurječnosti koje se na svojevrsan način prelamaju u oblasti vaspitanja i obrazovanja, traže se alternative tradicionalnoj školi i lansira ideja o raškolovanju društva. To je bilo vrijeme kada se vrše napori da se unutrašnjom reformom poboljša stanje u tradicionalnoj školi: timskom nastvom, individualizovanom nastavom, otvorenim razredima, razredima bez zidova, uvođenjem »priznanica« za učenje itd. Tada su se školi u kapitalistički razvijenim zemljama upućivale kritike sa svih strana: studenata, roditelja, privrednika, političara, pa čak i nastavnika. Javili su se i teoretičari raškolovanja, posebno u Americi i Evropi: Ivan Illich, Everett Reimer, Peter Buckman, John Holt, Ian Lister i dr. Objavljuju se studije sa takvim naslovima, kao što su: *Raškolovano društvo, Mit škole, Škola je mrtva, Raškolovanje škole, Da li je škola zastarjela institucija, Hoće li škola preživjeti* itd., i u njima se nastoji pokazati da je nastupilo vrijeme kada se treba obračunati sa tradicionalnom školom. Rasprave o krizi škole vođene su u SAD, Kanadi, Francuskoj, Njemačkoj, Švajcarskoj, Engleskoj i drugim zemljama i u njima je podvrgavana oštroj kritici njena organizacija, planovi i programi, metode rada, odnos nastavnika i učenika, ciljevi vaspitanja. Kritike se kreću od onih radikalnih koje za sve nevolje ovog svijeta okrivljuju školu, kao što to radi Illich, do onih koji polaze sa klasnih pozicija, kao što je to Tassinari, i žele da alternativnim oblicima nadoknade obrazovanje djeci radničke klase koje im uskraćuje buržoaska škola, pa do onih, kao što je Kajubi, zalažući se da u zemljama u razvoju škola postane centar za učenje komune i što tješnje bude povezana sa društvenom sredinom.

Prvi začetnik ideje o raškolovanju bio je *Paul Goodman*, socijalni teoretičar SAD. U raspravama o odnosu čovjeka i urbanizovane sredine, on

je podvrgao kritici društvo koje mladim generacijama ne omogućava da odrastu. Goodman je počeo da traga za alternativama školi ističući potrebu da čitavo društvo postane škola. Kasnije će Illich i Reimer napadati školu kao instituciju i tražiti njeno ukidanje. Iako teoretičari raškolovanja nijesu jedinstveni u svojim idejnim koncepcijama, svojim teorijskim premisama, oni ipak, sa malim izuzecima, imaju zajedničko polazno stanovište. Ono se sastoji i činjenici da školu ne posmatraju kao *proizvod društva i društvenih odnosa*, već kao nezavisnu varijablu čije mijenjanje ili ukidanje će dovesti, prije svega, do individualnog blagostanja i napretka. Njihova zabluda sastoji se u tome što smatraju da se školom može reformisati društvo. Takvu zabludu u nas, još u prošlom vijeku, kritikovao je Svetozar Marković. Najveći dio studija koje su u toku protekle decenije nastale o ukidanju škole, pate od pomenutih nedostataka, pa su samim tim naučno i društveno ograničene.

Teorijski idejni pristupi raškolovanja nijesu jedinstveni. Oni prije predstavljaju *teorijski eklekticizam*, čije korijene možemo naći u idejama »slobodnih škola«, pokretu »progresinog obrazovanja« i pragmatičnoj filozofiji Džona Djuja koja je dominirala u Americi u prvoj polovini ovog vijeka i drugim sličnim gledanjima koja idu do Rusoa i čak, kod nekih, i do Platona. Raznorodnost teorijskih pristupa onemogućila je stvaranje jedne koherentne teorije o ukidanju škola. Razumije se da postoje i druge slabosti, ali o njima će biti riječi kasnije kada budemo u cjelini ocjenjivali suštinu teorije raškolovanosti. Pristalice i zastupnike teorije raškolovanja možemo uslovno svrstati u sljedeće grupe:

1. Radikalni zastupnici ukidanja škola,
2. Pristalice alternativnih puteva koji školu posmatraju kao buržoasku instituciju i nastoje u drugim oblicima da rasprostiru radničku kulturu i obrazovanje,
3. Pristalice stvaranja centara za učenje i oslanjanje na vlastite snage kao protivteža školama u zemljama u razvoju koje su kolonijalisti ostavili u nasljeđe,
4. Pristalice zamjenjivanja škole sredstvima masovne komunikacije, što je slučaj u tehnološki razvijenim društvima Zapada.

Među radikalne predstavnike ukidanja škola ubrajamo Illicha i Reimera. Ilič je napisao knjigu *Raškolovano društvo* (Deschooling Society, Harper and Row, 1971), koja je prevedena na nekoliko jezika uključujući i srpskohrvatski i to pod, na žalost, neadekvatnim naslovom *Dole škole*. Rijetko je u posljednje vrijeme koja rasprava privukla toliko pažnje kao knjiga Illicha. U njoj je on iznio teorijske pretpostavke ukidanja škole. Njegova oštrica kritike nije usmjerena na društvo i društvene odnose koliko na školu i nastavnike. Teorijska osnova njegove kritike raškolovanja je nebulozna mješavina, misticizma, psihoanalize, lijevokatoličkih stavova o društvenim pitanjima, do tehnološkog pesimizma najgore vrste. Nepravdu u društvu Illich vidi u školi i nastavniku »jer prosvetni radnici nastoje da skupa s produktom zapakuju i uverenje« (I. Illich, 1972). Za njega je škola svjetska religija i nezavisna je od ideologije datog društva. »Drugim rečima škole su suštinski slične u svim zemljama — fašističkim, demokratskim ili socijalističkim, velikim ili malim, bogatim ili siromašnim« (isti izvor). Besmislenost ove tvrdnje utvrdila bi svaka iole ozbiljna društvena i pedagoška analiza. Misao je puna mračnjaštva i besperspektivnosti i priliči srednjeve-

kovnom monahu koji traži spasenje na onom svijetu. Illich se ne zalaže za izmjenu ekonomskog i političkog sistema već za izmjenu škole. Po njemu je pedagoška manipulacija gora od ekonomske manipulacije. Rasprostriranje obrazovanja, školovanje je isto tako razorno, po Illichu, kao eskalacija u naoružanju. U pedagoškom području Illich ispoljava koncepciju spontanosti. Za otuđenost čovjeka savremenog kapitalističkog društva on okrivljuje školu. »Nova svetska crkva je industrija znanja koja snabdeva ljude opijumom i istovremeno im sve duže u životu služi kao radna snaga. Raškolovanje se, prema tome, nahodi u osnovi svakog pokreta za oslobođenje čoveka« (isto). Individualizam je u osnovi pedagoške koncepcije Illicha. Po njemu je svaki čovjek odgovoran za sopstveno raškolovanje. On ispoljava psihoanalitički koncept u odnosu na nastavnike. Nastavnike kao profesiju treba ukinuti. »Kad nestane školskog učitelja, nestaću uslovi za pojavu poziva nezavisnog prosvetnog radnika« (isto). Izlaz iz ovakvog stanja vidi u raškolovanju koje će spasiti društvo nečovječnosti. »Svet čiji zahtevi rastu nije samo zlo — o njemu se može govoriti kao o Paklu« (isto). Spasenje za opstanak ljudske nase po Iliču »zavisi od ponovnog otkrivanja nade kao društvene snage« (isto). Između nuđenja nade kao »društvene snage« i nade u zagrobni život nema razlike. Illich izražava krajnji »tehnološki pesimizam« naglašavajući da je mašina stvorena da bi zagospodarila našim sudbinama. On vidi problem u tehnologiji, a ne u društvenim snagama koje tehnologijom upravljaju i zato poziva čovječanstvo da se vrati i živi u »globalnom selu«. Illicheve analize škole lišene su ozbiljne društvene i ekonomske osnove, protivurječnosti koje se ispoljavaju u savremenom kapitalističkom društvu i koje se na specifičan način manifestuju u vaspitanju i obrazovanju. On nije smogao snage da oštricu kritike uputi društvu i društvenim odnosima koji su proizveli takvu školu. Kada su ga u jednom intervjuu u Australiji upitali da li u situacijama krize sistema treba djelovati, on je odgovorio: — Ja ne idem toliko daleko da kažem da treba delovati (I. Illich, 1974). On samo poziva da se odbaci škola, ali da se ne dira u društveni sistem. Istina je da Illich uviđa neke slabosti škole u kapitalističkom društvu: birokratizaciju, fetišizam posjedovanja stvari koji se širi i putem škola, nepravno dostupnosti obrazovanja, socijalna selektivnost itd., ali ne traži socijalne korijenje tim negativnostima.

Kakve alternative nude radikalni zastupnici ukidanja škola? Illich i Reimer nude razmjenu učenja među partnerima. Zato je potrebno ustanoviti mrežu za razmjenu partnera koje interesuju isti problemi. Podaci se mogu ubaciti u kompjuter, navodeći adresu li broj telefona, označavajući knjigu, članak, film, snimak o kojima želi da razgovara. Za nekoliko dana dobije spisak osoba sa istim željama i ugovara sastanak radi vođenja dijaloga o istom predmetu (isti izvor). Ovdje Illich nije originalan, to on i priznaje, već pozajmljuje ideju Platonovih dijaloga, sazdanih na iskazima Sokrata. Illich polazi od teze da svi treba da dobiju obrazovanje i svi treba da daju obrazovanje. I u ovom pogledu Illich se oslanja na Lutera koji je smatrao da svaki čovjek ima svog sveštenika. Illich zastupa tezu da svaki čovjek ima svog nastavnika. Po njemu, nastavnik je svako ono lice koje zna nešto o nečemu i spreman je da to prenese na drugoga. Zastupajući teoriju spontanosti, Illich smatra da bi inicijativa samih ljudi dala plodnije rezultate od sadašnjih organizacija škola. Obrazovne zadatke, po Illichu, uspješnije bi obavljale one organizacije koje ne srstavamo u obrazovne: restorani, PTT službe, izdavači, šefovi robnih kuća, pa čak i željeznički slu-

žbenici koji bi uporedo sa reklamiranjem svojih usluga nudili privlačne mogućnosti za obrazovne susrete (isto). U psihološkom smislu Illich se oslanja na samomotivisano učenje i protivi se svakoj vrsti organizacije i svrshodnog planiranja učenja i obrazovanja, jer to služi ciljevima nastavnika koji programe prodaju kao makakvu drugu robu.

Slijedeći radikalne predstavnike o ukidanju škola, I. Illicha i E. Reimera u Čikagu su 1971. godine osnovali službu za razmjenu učenja koja se temeljila na Illichevoj ideji o »mreži za učenje«. Službu su mogli koristiti pojedinci i organizacije. »Ma ko ko želi da poučava, uči ili diskutuje neki problem, veštinu ili temu za koju se interesuje može se registrovati da nađe druge sa odgovarajućim zajedničkim interesom putem razmene učenja« (G. D. Squires, 1975). Kratko ćemo skicirati načine rada ove službe. Ako neko, na primjer, želi da izučava strani jezik, on će službi za razmjenu učenja dati podatke, a ovi mu daju podatke lica koje je ranije izrazilo želju da poučava drugoga, na primjer, španskom jeziku. Na tome se završava usluga. Pojedinaac poziva drugog i ugovaraju sastanke za učenje. Služba ne obezbjeđuje prostorije, nastavnike, niti vodi računa o kvalitetu učenja. Kao nastavnik može se registrovati svako lice koje želi nešto da poučava, bez obzira na prethodno iskustvo ili posjedovanje diplome. Na pojedincima je da procijene da li im ponuda takvog nastavnika odgovara. Nastavnici mogu naplaćivati za svoje usluge, ali je to van kontrole službe za razmjenu učenja. Presudna odluka da se osnuje ovakva služba bila je shvatanje da u svakoj sredini ima dosta ljudi sa sposobnostima i znanjima koji su spremni da ih prenesu na druge. Služba za razmjenu učenja nastoji da organizuje raspoložive ljudske potencijale i proširi obrazovne mogućnosti u komuni. U Čikagu je bilo registrovano 12.000 ljudi za ovakvu razmjenu (isti izvor). Organizatori službe za razmjenu učenja poslije dvije godine djelovanja željeli su da izvrše vrednovanje svoga rada. Na uzorku od 504 ispitanika izvršeno je pilot istraživanje efikasnosti ovakvog načina učenja. Ko su ljudi koji su se intereseovali za ovakvo učenje? Koje su oblasti saznanja koje su najviše privlačile njihova interesovanja? Koji su motivi presudni za ovakav način učenja? Na osnovu empirijskih podataka proizlazi da je ovaj put učenja privukao najveći broj ljudi koji imaju završenu srednju školu. Njime se, može se reći, koristila obrazovna elita. Ovi podaci potvrđuju ranija istraživanja i nalaženja, prema kojima proizlazi da viši nivo obrazovanja izaziva povećana interesovanja za daljim obrazovanjem. Rezultati, takođe, pokazuju, suprotno Illichevim tvrdnjama, da nije dovoljna samo motivacija da bi se obrazovanje učinilo dostupnim ljudima, posebno onima sa nižim nivoom obrazovanja. Iako su ova ispitivanja parcijalna, ona pokazuju da od oživotvorenja teorije raškolovanja imali bi najviše koristi oni sa najvišim nivoom obrazovanja, suprotno mišljenju njezinih idejnih tvoraca.

Sa stanovišta sadržaja, najviše su tražena ona područja znanja koja se ne mogu naći u redovnom školskom sistemu. Zato su ovaj način učenja korisnici i shvatili kao dopunu onom učenju koje se može dobiti u školskom sistemu. Najprivlačnija je bila umjetnost, strani jezici, mehaničke vještine, rekreativne aktivnosti. Razlozi da se opredijele za ovakav način učenja su učesnici nalazili u jeftinijem koštanju učenja, a neki iz prostog razloga jer su željeli da konverziraju i tako održavaju znanje starnog jezika (isto). Ovakav način učenja privukao je, izgleda, samo odrasle i zato se i označava kao jedna od alternativa u obrazovanju odraslih. Nije jasno kako bi »mreže za učenje« parnjaci funkcionisali u obrazovanju djece. Radiakni za-

stupnici ukidanja škola smatraju da bi razvijanje takvih »mreža za učenje« učinilo nepotrebnim obavezno pohađanje škole. Prema ovim mišljenjima škola će biti zamijenjena mrežom obrazovnih objekata, stručnim modelima i parovima (E. Reimer, 1971). Pristalice teorije o ukidanju obaveznog školovanja zagovaraju povratak na srednjovjekovni način učenja i šegrtovanja, gdje su se znanja i vještine sticala posmatranjem i prenošenjem vještina od majstora na učenika ili od oca na sina. »Osnova učenja je imitacija: ljudi koji poseduju veštine, sposobnosti i entuzijizam da poučavaju druge — moraju biti na raspoloženju onima koji žele da uče« (P. Buckman, 1974). Ovako bi otprilike izgledala razmjena informacija koju Bukman predlaže: Otac po zanimanju stolar može svoju djecu poučavati zanatu bolje nego ma ko drugi. On može poučavati sve one koji mu se obrate. Zajedno sa djecom on može učiti biologiju ili nešto o lovu. Čitav proces se dešava na osnovu razmjene informacija. Samo nije jasno kada će stolar proizvoditi za razmjenu dobara od kojih će živjeti on i njegova djeca. Vjerovatno su autori ovih teorija zamislili civilizaciju dokolice i izobilja sredstava za život gdje će se vrijeme trošiti samo na učenje nečeg interesantnog kako su to zamišljali socijalisti utopisti epohe renesanse. I sam Illich kaže da su njegove teorije namijenjene nepostojećem društvu, pa samim tim gube svoju realnu socijalnu osnovu.

Nasuprot totalnom negiranju svega postojećeg u oblasti obrazovanja i školskog sistema u cjelini, javlja se jedna grupa mislilaca u građanskom društvu koji jasno uočavaju klasnu suštinu buržoaske škole i nastoje da iznađu alternativne modele za obrazovanje radničke klase kao protivtežu obrazovanju koje pruža savremena buržoaska škola. Njih susrećemo naročito u Italiji i Saveznoj Republici Njemačkoj. Klasnu borbu koja se vodi u oblasti obrazovanja posebno ocrtava italijanski pokret »škola i kvart« (»Scuola a Quartiere«). Ovaj pokret se razvio u opštim okvirima borbe koja je potresala italijansko društvo šezdesetih godina. Pokret je počeo u Firenci 1968. g. i razvio se unutar posliješkolske aktivnosti obrazovnog i kulturnog rada, večernjih škola, roditeljskih udruženja, kontakata sa udruženjima radničke klase. Firenca je bila pogodna sredina za razvoj ovog pokreta. Ona nema razvijenu krupnu industriju, već više malih preduzeća i takav način privredivanja ne omogućuje okupljanje radnika i preduzimanje zajedničkih akcija na radnom mjestu. Među radnicima osjećala se snažna potreba za direktnom participacijom u rješavanju društvenih i političkih problema. Zato je održavanje zajedničkih sastanaka u mjestu rada i učenja našlo grupa koje su djelovale u kvartovima Firence. Kao oblik društvenog i političkog djelovanja ove grupe su izabrale »doposkolu« ili večernju školu, jer ih je problem obrazovanja vodio do novih oblika saradnje i na traženju modela nove škole i novih oblika zajedničkih veza kao alternativa zvaničnoj školi (G. Tassinari, 1974). Znači, ovaj pokret nije za ukidanje škole uopšte, kako to traže radikalne pristalice raškolovanja, već za traženje alternativa buržoaske škole i za okupljanje svih onih snaga, a prije svega iz redova radničke klase, koje takva nastojanja mogu pomoći. Za to postoje nekoliko temeljnih razloga, među kojima se ističu sljedeći:

1. Neravnopravnost obrazovnih mogućnosti različitih društvenih klasa.
2. Uključivanje obrazovanja u društvene protivurječnosti i sukobe koji su izraženi na sadašnjem stepenu socijalnih promjena.
3. Razvoj (ili ponovno otkrivanje) pedagogije sposobne da pokrene kulturne resurse, posebno one iz sredine iz koje učenici dolaze, da zajedno sa

učenicima stvara intelektualnu snagu, a ne samo da omogućava učenicima da žive zajedno i da unapređuju socijalnu akciju.

4. Potreba za novim sistemom upravljanja u školama koji bi omogućio doživotno obrazovanje i gdje bi bila prisutna i zajedno učestvovala djeca, omladina i odrasli (isti izvor).

U traganju za alternativama data je jasna kritika buržoaske škole i njenih vaspitnih rezultata. Buržoaska škola sa svojom organizacijom, sadržajima i metodama ne može da radničkoj djeci pruži odgovore na brojna pitanja, niti da zadovolji njihova interesovanja. Kultura koju građanska škola nastoji da prenese radničkoj djeci odvojena je od stvarnog života i stvarnih problema i potreba. Njeno prenošenje, naglašava se, obezbjeđuje se represivnim mjerama i autoritarnim sredstvima sa naglaskom na pasivnu reenciju, bez razvijanja logičkog i kreativnog mišljenja. Tassinari je posebno podvrgao oštroj kritici diobu učenja na predmete i međupredmetnu podvojenost. Predmeti su apstraktni, konvencionalni i njihovi sadržaji godinama ne doživljavaju izmjenu. Rezultat takvog obrazovanja jeste nesposobnost da se djeluje u socijalnoj sredini, nesposobnost da dijete spozna sebe i svoje ljude kojima pripada, da se nađe zajednička veza između predmeta koje je proučavao i problema sa kojima se susreće. Buržoaski standardi obrazovanja nalaze osnovnu vrijednost u intelektualnoj i kulturnoj superiornosti jedne individue nad drugom (isto).

U ovoj koncepciji nema dvoumljenja. Alternativa je usmjerena protiv buržoaske škole, kulture i obrazovanja koju ona pruža. »Doposkola« kao socijalno-pedagoški eksperiment okrenuta je i prema djeci i prema roditeljima. U ovom eksperimentu roditelji imaju širu socijalnu funkciju i istupaju kao predstavnici radničke klase. Na taj način su i roditelji uključeni u proces socijalizacije i klasnog osvješćivanja. Ovdje dolazi do integracije pedagoškog i političkog djelovanja. Programi i pedagoška praksa, kaže se, odražavaju probleme koje roditelji i njihova djeca osjećaju u njihovoj okolini. To će osigurati da to bude kultura radničke klase i alternativa sadašnjoj školi, stremeci na taj način postizanju dalekih ciljeva socijalnih promjena. U cjelini, kako kaže Tassinari, »doposkola« predstavlja vid zajedničkog obrazovanja koje uključuje djecu i odrasle u skladu sa ciljevima koji proizilaze iz kategorije obrazovanja i politike. Ovi ciljevi postavljaju »doposkolu« u direktnu opoziciju današnjem obrazovnom sistemu i jasno pokazuju da promjene sadašnje socijalne i ekonomske strukture su preduslovi ma kakve transformacije sadašnjeg sistema (isto). U ovom eksperimentu klasni konflikt se shvata kao dio sredine, a ne nešto apstraktno, i obrazovanje i kultura valja da pomognu ne samo razumijevanje njegove prirode, već i aktivnom uključivanju u njegove procese i procese borbe koju vodi radnička klasa. Takvom socijalno-pedagoškom aktivnošću stvorene su mogućnosti da se mladi znatno više identifikuju sa ciljevima radničke klase, da ranije saznaju svoje vlastite vrijednosti i vrijednosti i stremjenja klase kojoj pripadaju, da razviju kritičko mišljenje; stvoreni su uslovi za kolektivno doživotno obrazovanje i drugih članova zajednice. Pokret »škola i kvart« za svoje okupljanje koristio je narodne domove (casa de popolo) koji su neka vrsta rekreacionih centara.

Pokret je otkrio još jednu dimenziju značajnu za razvoj buduće škole. Došlo se do ideje i potrebe društvenog upravljanja školom. Za stvaranje novog socijalističkog društva, smatraju idejni zastupnici ovog pokreta, posebno je značajno široko učešće ljudi u odlučivanju i preuzimanju vlastite

odgovornosti za svoj i društveni razvoj. Ideji društvenog upravljanja školom pridružuje se ideja o potrebi decentralizacije upravljanja obrazovanjem i kulturom kako bi se i u ovoj oblasti društvene prakse omogućilo najšire učešće ljudi i na taj način doprinijelo njihovom pripremanju za učešće u drugim oblastima javnog života, čak i u okvirima buržoaskog društva. To je jasno nastojanje traženja alternativnih puteva stvaranja socijalističkog društva usmjerenog na samoupravljanje. Istinsko socijalističko društvo će biti dostignuto samo ako su njegove strukture široke i artikulisane, i ako proizlaze iz direktne demokratije, samoupravljanja i doživotnog obrazovanja u fabrici, u školi i u kvartu (isto). Jasno, ovaj pristup nije radikalno nihilistički u odnosu na školu, već dijalektički spaja neposrednu samoupravnu demokratiju i doživotno obrazovanje u fabrici, školi i lokalnoj sredini.

Tezu o oslobodilačkoj funkciji obrazovanja u novije vrijeme zastupa brazilski mislilac Paulo Freire. Polazna osnova njegove doktrine jeste da »obrazovanje ne može biti neutralno«. (P. Freire, 1974). Ovaj osnovni postulat ima posebne implikacije na proces obrazovanja, izbor sadržaja masovnih oblika i metoda rada, prilikom planiranja, oblikovanja politike obrazovanja. Cjelokupan taj proces, po Freiru, sadrži politički akt, htjeli mi to priznati ili ne. On smatra da nije moguće organizovati i reformisati obrazovanje, a da se ostavi po strani pitanje društvenog sistema. Društvene snage koje su na vlasti nastoje da vaspitanike »prilagode« društvenom sistemu. Građanska pedagogija i psihologija već decenijama se trude da objasne ulogu škole i vaspitanja u prilagođavanju jedinice društvu. Zaštitna funkcija obrazovanja upućuje vaspitače da prilagode vaspitanike socijalnom sistemu njene sredine. Tako obrazovanje za prilagođavanje postaje snažan instrument društvene kontrole. Sa psihološke tačke gledišta, to ima negativne posljedice na razvoj dijalektičkog mišljenja kod čovjeka. Sa pedagoško-didaktičke tačke gledišta obrazovanje za prilagođavanje svoju suštinu izražava u prenošenju znanja od nastavnika — učenicima. Nastavnik raspolaže potpunim znanjem i istinama. U takvom procesu relacije učenik — nastavnik su relacije objekta i subjekta. »Vaspitač je onaj koji zna, on je taj koji odvaja akt nastave od akta učenja, on je pre svega uvek vaspitač vaspitanika, dok je drugi uvek vaspitanik vaspitača. Ovo objašnjava antidijaloški karakter ovog oblika obrazovanja. Ova antidijaloška situacija nije prisutna samo u epistemološkim vezama koje smo naveli, već je prisutna i u vezi sa disciplinom. Vaspitač je onaj koji misli, koji kaže svoju reč; u ponavljanju što vaspitač kaže vaspitanik ima iluziju da zna, jer vaspitač zna. Ukoliko škola ne može biti pravi teorijski kontekst, utoliko je vaspitač prenosilac znanja koja uglavnom opisuju stvarnost kao datu činjenicu, ukoliko vaspitač proglašava da zna šta treba da bude naučeno i ne priznaje da i on uči kada podučava, za njega izgleda očigledno da mu je dužnost da bira sadržaje za obrazovne programe. Vaspitanik ne može uraditi ništa, već mu poslušno dozvoliti da bude napunjen ovim sadržajima«. (P. Freire, 1974). U ovakvom pedagoškom procesu postoji odvojenost obrazovanja i rada, mišljenja i djelovanja, teorije i prakse, informisanja i oblikovanja i cilj mu je »usklađenje znanja«. To prirodno vodi do alijenacije u procesu vaspitanja i obrazovanja i učenika i nastavnika. Pedagošku praksu »prilagođavanja«, po Freiru, nije teško zapaziti na svim nivoima obrazovanja: osnovnom, srednjem, visokoškolskom, kao i u obrazovanju odraslih u smislu prenošenja, a ne traženja znanja. P. Freire obrazovanju za »prilagođavanje« suprotstavlja obrazovanje za »oslobodjenje«. Pedagoški proces obrazovanja za »oslobodjenje« karakteriše akcija

za transformaciju stvarnosti. U toj akciji ne postoji potpuno i konačno znanje koje posjeduje vaspitač, već se, kako kaže Freire, i vaspitač i vaspitanik javljaju kao subjekti u saznavanju stvarnosti. Među njima je uspostavljen dijaog, zajedništvo u traženju i dolaženju do istine, u zajedničkom oblikovanju programa, rješavanju problema »otkrivanjem« i dijalektičkom jedinstvu između saznavanja nepoznatog i njegove prezentacije. Dijalektiku odnosa vaspitač-vaspitanik Freire je najpotpunije izrazio zahtjevom da vaspitač u obrazovanju za »oslobodjenje« mora »umrijeti« kao isključivi vaspitač da bi se ponovo »rodio« kao vaspitanik vaspitanika. U isto vrijeme, kaže Freire, vaspitač mora predložiti vaspitaniku da »umre« kao isključivi vaspitanik vaspitača da bi se ponovo »rodio« kao vaspitač vaspitača. Ovo je, prema Freiru, stalno kretanje naprijed i natrag, stvaralački pokret koji obje ostvaruju (isto). Samo putem takve pedagoške akcije, po Freiru, moguće je razvijati dijalektičke oblike mišljenja koji će pomoći da čovjek postane ne samo subjekt svog vlastitog razvoja, već i stvaranja istorije. Zbog svog zalaganja da se opismenjavanjem i obrazovanjem odraslih doprinese njihovom društvenom i političkom osvješćivanju, Freiri je zapao u nemilost vladajućih krugova Brazila i Čilea i morao je da napusti ostvarenje obrazovnih poduhvata kao društvene prakse i nađe utočište u Evropi. P. Freire kritikuje građansku školu i zalaže se za povezivanje obrazovanja i života, za onu vrstu znanja koja će biti u funkciji oslobođenja čovjeka: političkog, socijalnog, ekonomskog. On je jedan od onih mislilaca koji je u praksi ostvorio koncepciju funkcionalne pismenosti odraslih. Ne bismo mogli dovesti u vezu ideje Illicha i Freira, jer se Illich nihilistički odnosi prema školi i vaspitanju, dok Freire traga za alternativnim rješenjima i vidi u oslobodilačkoj funkciji vaspitanja izlaz iz postojeće obrazovne krize.

Kao alternativa raškolovanju, posebno u zemljama u razvoju, javljaju se centri za učenje kao protivteža tradicionalnoj kolonijalnoj školi. Zastupnici ovih shvatanja nijesu protiv škole u kojoj se stiče obrazovanje kao socijalna praksa, već protiv kolonijalne škole u kojoj se stiče obrazovanje za svijet koji ne postoji u zemljama u razvoju. Centri za učenje koncipiraju se u kontekstu razvoja i oslobođenja čovjeka: društvenog, ekonomskog, fizičkog i intelektualnog. Oni su zasnovani na koncepciji stalnog obrazovanja djece, omladine i odraslih. Obrazovanje mora biti u funkciji za oslobođenje čovjeka od neznanja, siromaštva, zabluda, bolesti, ali to oslobođenje, kako često ističe Julius K. Nyerere, mora biti *djelo samoga čovjeka*. Obrazovanje i razvoj su u međuzavisnosti i moraju biti usmjereni čovjeku i dolaziti od čovjeka. Samo u dijalektičkom jedinstvu obrazovanja, shvaćenog u njegovoj permanentnosti i razvoja, moguće je poboljšati i izmijeniti teško nasljeđe kolonijalizma, suzbiti bolesti i neishranjenost, popraviti loše stambene uslove i smanjiti nezaposlenost. Ova alternativa nije za odbacivanje škola i vraćanje na primitivne načine učenja i uvođenja u odnaslo doba putem inicijacije. To bi značilo bježanje od problema sa kojima se suočavaju zemlje u razvoju. Radikalne pristalice raškolovanja čak govore i dovode u pitanje korisnost pismenosti u budućem društvu, koja će sve manje zavisiti od pisanje, a sve više od usmene kulture. U ovim mislima nije teško poznati tezu Makluana o tome da će »knjiga umrijeti«, a zahvaljujući sredstvima masovne komunikacije svijet će postati »globalno selo«.

Oštrinu kritike usmjerene na kolonijalnu školu koju susrećemo u zemljama u razvoju treba razumjeti kao nastojanje da se poveže obrazovanje i život, obrazovanje i razvoj, a prije svega poljoprivredni razvoj, kao nas-

tojanje da se u centrima za učenje okupi što veći broj omladine i odraslih koji nijesu imali prilike da uđu u civilizaciju pismenih kako bi se i oni učili i osposobljavali za izmjenu postojećeg načina života. Napuštanje tradicionalnog koncepta škole i stvaranje centara za učenje označava mobilizaciju svih snaga i resursa, kako bi učenje i obrazovanje bilo dostupno što većem broju ljudi. Na tom zajedničkom poslu predlaže se integracija klasičnih i savremenih načina učenja, uključujući sredstva masovne komunikacije. Zemlje u razvoju ne mogu podnijeti luksuz ukidanja škole i prepustiti se »nadi« i »očekivanju«, kako to preporučuje Ivan Illich.

Kriza škole u industrijski razvijenim društvima Zapada podstakla je izvjesne teoretičare škole da traže izlaz u oblicima neformalnog obrazovanja. To se naročito odnosi na visokoškolsko obrazovanje i obrazovanje odraslih. U traženju alternativnih puteva školi prevladava uvjerenje da su učenje i obrazovanje doživotan proces i da treba da budu dostupni čovjeku u svim periodima njegovog života. Traže se fleksibilniji putevi učenja i izlaska iz obrazovanja. Oštre kritike upućuju se formalizaciji i institucionalizaciji obrazovnog sistema i traži revitalizacija neformalnog obrazovanja na svim nivoima, kako bi se uspješnije ostvarila ideja o doživotnom učenju ili o »društvu učenja«. Pri tome se često suprotstavlja formalno i neformalno obrazovanje i zaboravlja da integralna koncepcija doživotnog obrazovanja prevladava podvojenost između formalnog i neformalnog obrazovanja, da su u toj koncepciji svi putevi i nivoi obrazovanja, školski i vanškolski, formalni i neformalni, ravnopravni. Oslanjanje na koncepciju doživotnog obrazovanja u razvijenim zemljama Zapada bio je na jednom širem planu otpor etatizovanom i do izvjesne mjere birokratizovanom obrazovnom sistemu u kome škola zauzima centralno mjesto. Zahtijeva se decentralizacija i dezinstucionalizacija obrazovanja kako bi se što potpunije ostvarila ideja o »društvu učenja«. Savremena tehnologija može u ostvarivanju ove ideje pružiti znatnu pomoć. Prema Robertu M. Hutchinsu, savremena tehnologija može učiniti svaku kuću jedinicom učenja za čitavu porodicu, »Svi članovi porodice se mogu kontinuirano angažovati po uzoru na patronažnu sestru ili ljekara koji obavlja kućne posjete. Nova elektronska sredstva ne eliminišu potrebu za neposrednom nastavom ili školama, ali omogućuju da odvratimo pažnju od pogrešnog pitanja kako sve možemo dovesti u školu i držati ih u školi što je moguće više, i da se usmjerimo na pitanje kako svakome možemo pružiti primjer da uči u toku čitavog čovjekovog života« (R. Hutchins, 1947). Ova koncepcija nije protiv škola, već za proširivanje i korišćenje svih obrazovnih mogućnosti.

U nastojanjima da se obrazovanje proširi i demokratizuje, posebno ono na visokoškolskom nivou, predlaže se da se razvije multimedijски pristup obrazovanju, povezujući ga u jednu koherentnu mrežu doživotnog obrazovanja. Osnovna karakteristika multimedijskog pristupa obrazovanju sastoji se u kombinaciji formalnog i neformalnog obrazovanja, posrednog i neposrednog kontakta nastavnika i polaznika, direktne i indirektno nastave, obrazovanja i samoobrazovanja, koristeći pri tome i savremena sredstva masovne komunikacije: radio, televiziju, štampu, dopisni materijal, pakete za učenje i eksperimentisanje, magnetofonske trake, dijafilmove, slajdove, ali isto tako i resurs za učenje u lokalnoj sredini, u industriji i privredi, kao i postojeće obrazovne institucije u komuni u cilju održavanja grupnih sastanaka i konsultacija sa lokalnim savjetnicima za obrazovanje. Na ovoj koncepciji razvoja obrazovanja nastao je Otvoreni univerzitet u Velikoj Brita-

niji, Telekolleg u Saveznoj Republici Njemačkoj i Tileac u Holandiji. U pomenutim zemljama pokušali su da na ovaj način prošire obrazovanje i učine ga dostupnim što većem broju ljudi. Interesovanje je bilo veliko, ako je suditi po iskustvima Otvorenog univerziteta, jer su programe Otvorenog univerziteta preko radija i televizije pratile stotine hiljada ljudi koji nijesu namjeravali da polažu ispite i stiču diplome. To je jedan vid demokratizacije obrazovanja u okvirima buržoaskog sistema vaspitanja i obrazovanja. Ipak treba reći da namjera laburista da se ovim vidom visokoškolskog obrazovanja obuhvati što više pripadnika radničke klase nije postignuta. Dominantan sastav studenata je iz redova buržoazije i onih koji su imali viši nivo obrazovanja.

Pristalice iznijetih ideja alternativu vide ne u ukidanju škole već u demokratizaciji društva, a samim tim i demokratizaciji škole. Engleski autor Jan Lister poželjne promjene u radu škola formulisao je u nekoliko tačaka:

1. Rad, slobodno vrijeme, politički procesi, treba da postanu sredstvo vaspitanja. U tom nastojanju valja deformalizovati mnogo formalnog obrazovanja.
2. Valja ohrabrivati učenje manje važnih predmeta tako da neefikasni djelovi škole nestanu.
3. Ohrabrivati dobrovoljno grupiranje sa namjerom učenja i obrazovanja (diskusione grupe, grupe za dobrovoljno vježbanje itd.).
4. Ustanoviti centre za učenje.
5. Podsticati samoobrazovanje proizvođači odgovarajuće izvore za samostalni rad i stvarajući okolnosti za one koji samostalno uče da se sastaju, savjetuju se, diskutuju i zajedno rade.
6. Širiti programe tipa Otvorenog univerziteta i težiti da se stvore programi otvorenih škola.
7. Socijalno vaspitanje treba podsticati u društvu, a ne u školi.
8. Škola treba da se koncentriše na intelektualno obrazovanje i vaspitanje, na generalizaciju intelektualnih znanja (struktura, pojnova, pristupa).
9. Koncepcija »školsko doba« mora sve više biti otvoreno pitanje. Kada se razvije doživotno obrazovanje, prilike i spremnost za učenje će sve više koincidirati. Prilika da se uključi u proces obrazovanja, da se koriste raspoloživi izvori treba da bude omogućena u svim periodima čovjekovog života. To bi dovelo do smanjenja opsesije grupiranja vršnjaka i smanjilo probleme mgeneracijskog jaza u obrazovanju. Vertikalno grupiranje će ujediniti ljude u zajedničkim obrazovnim poduhvatima.
10. Formalni sistem obrazovanja produžava period adolescencije (studenta).
11. Tradicionalni sistem obrazovanja favorizira pripadnike srednje klase (buržoazije) i zato društvo ne treba raškolovati u korist bogatih.
12. Nužno bi bilo revitalizovati oblike vanškolskog obrazovanja (I. Lister, 1974).

Očigledno da pristalice ove alternative, koju izražava Jan Lister, ne zalažu se za radikalno ukidanje škola, poput Illicha i Reimera, već za njihovu transformaciju i korišćenje svih drugih pogodnosti za učenje i obrazovanje. Društvo treba da bude odgovorno, organizovano i pripremljeno za korišćenje takvih mogućnosti. Radnička klasa i druge progresivne snage u kapitalističkom društvu protive se samo jednom putu sticanja i posjedovanja znanja, jer to vodi do monopola i zatvorenosti, do ograničavanja prava pri-

stupa obrazovnim dobrima. Otvoreno društvo traži otvorene puteve obrazovanju. Osnovna škola mnogim barijerama onemogućava one koji su je iz raznih razloga napustili da se vrate obrazovanju. Kritika škole, traženje da se ona reformiše ima svoj smisao u činjenici da novi problemi u društvu traže nov način pripremanja i obrazovanja ljudi. Tradicionalna škola trpi kritike zbog činjenice da sa uspjehom ne ispunjava svoje osnovne ciljeve — razvoj svestrane ličnosti sa intelektualnom, emocionalnom i socijalnom zrelošću. Ona u potpunosti ne ispunjava ni očekivanja društva u pogledu stručnog pripremanja za obavljanje funkcije rada. Zato nastaju oblici i programi obrazovanja u industriji i privredi. Savremenom društvu, posebno onom socijalističke orijentacije, potrebna je takva obrazovna institucija koja će omogućavati i podsticati dijalektičke društvene promjene. Bez promjena u biću društva neće biti ni valjanih promjena u školi i obrazovnom sistemu u cjelini. To pokazuju reformni pokušaji u industrijski razvijenim zemljama Zapadnoj ovi imaju ograničene domete. Oni pokušavaju ograničenom reformom, kao što je izmjena nastavnih planova i programa, da sačuvaju postojeći školski sistem. Takvi pokušaji su, na primjer, komunalne škole (Community Schools) u Engleskoj u čijoj koncepciji se nalazi iluzija pedagoga da se školom može izmijeniti sredina. Bez sagledavanja međuzavisnosti škole i društvene sredine, sve promjene će biti parcijalne.

Sve opisane alternativne uglavnom se odnose na dio obrazovanja koji u najširem smislu označavamo kao obrazovanje odraslih. Sa prihvatanjem koncepcije doživotnog obrazovanja, obrazovanje, uključiv i njegov institucionalni dio, posmatramo u totalitetu. Škola je, od osnovne do fakulteta, samo dio te cjeline. Ako bi se vršilo neko stepenovanje sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja, onda sa sigurnošću ne možemo da kažemo da je to i najznačajniji dio. U budućoj organizaciji integralnog doživotnog obrazovanja viši obrazovni nivoi (srednješkoljski i visokoškolski) težiće fleksibilnijoj organizaciji, kombinaciji i smjenjivanju formalnog i neformalnog obrazovanja.

Pristalice teorije raškolovanja pripadaju različitim idejnim i pedagoško-naučnim opredjeljenjima. Iz te heterogenosti proizilazi različit pristup kritici škole, a i fundamentalnih neslaganja o tome šta pod školama valja podrazumijevati. U nastojanjima da se oživotvori koncepcija doživotnog obrazovanja, u građanskim društvima dolazi do nezadovoljstva u odnosu na povezanost škole i svijeta rada, škole i društvene sredine, škole i porodice, škole i radničke klase, škole i aktivnosti u slobodnom vremenu. Rasprave o školi u dosta slučajeva označavale su dileme na relaciji društvo — obrazovanje. Ne može se osporavati nekim kritikama pravo na valjano ukazivanje na nedostatke savremene građanske škole i obrazovnog sistema u cjelini; selektivnost u koirst vladajuće klase, reprodukovanje nedemokratskih odnosa koji vladaju u društvu, birokratizaciju, otuđenost od svijeta života i rada, vaspitanje za »prilagođavanje« postojećem sistemu. I pored toga, pristalicama teorije o ukidanju škola mogu se uputiti ozbiljne primjedbe koje će ukazati na naučnu ograničenost u pristupima razmatranju obrazovanja kao društvene prakse i škole kao njegovog institucionalnog izraza. U dosadašnjem tekstu mjestimično je ukazivano na njene slabosti, a sada činimo pokušaj njihove klasifikacije na sljedeći način.

1. Pristalice teorije raškolovanja izbjegavaju osnovno pitanje: koje društvene snage usmjeravaju školu, određuju ciljeve vaspitanja i obrazovanja, utiču na raspodjelu sredstava za vaspitanje i obrazovanje? Izbjegavanje odgovora na ovo pitanje vodi ih do apsurdnih zaključaka da su škole svuda

iste u svijetu. Ili do još veće apsurdnosti koju izvodi Illich da »postojanje škola obeshrabruje i onesposobljava siromaha da uzme kontrolu nad vlastitim učenjem«. Proizlazi da je čovjek siromašan zato što postoje škole, koje ga sputavaju i ograničavaju da ne uči. U radikalnoj teoriji raškolovanja, koju zastupaju Illich i Reimer, ima mnogo nihilističkog, mističnog i kontradiktornog.

2. Škola i obrazovanje ni u jednom društvu nijesu nepromjenljive, a još manje neutralne i od društva nezavisne kategorije. Po zastupnicima radikalne teorije raškolovanja one su svuda iste, u svim društvenim sistemima. Zato ih treba ukinuti, jer vrše funkciju indoktrinacije stanovništva. Njihovu ulogu treba da preuzmu sredstva masovnih komunikacija. U tome se ide toliko daleko, kao što to čini John Holt, ističući da obrazovanje teče spontano. On kaže da kada djeca »žive u sredini punoj štampe, novina, časopisa, pisanja na televiziji znakova, reklama, ne mogu zamisliti kako da dijete, ako stvarno nije glupo, ne uči da čita« (J. Holt, 1974). Mreža masovnih komunikacija treba da zamijeni škole. Ali ovdje se previđa, svjesno ili nesvjesno, činjenica da i ako se škole ukinu, funkciju indoktrinacije preuzeće sredstva masovnih komunikacija, odnosno sadržaji koji se putem tih sredstava prezentiraju. Idejno usmjeravanje i u školi i u sredstvima masovnih komunikacija vrše one društvene snage koje kontrolišu školu i sredstva masovnih komunikacija.

3. Idejni tvorcii teorije radikalnog raškolovanja zamišljaju društvo bez institucija, pa i bez škola. Škole destruktivno djeluju na ljudsku slobodu, kreativnost i samoostvarenje, ljudski dignitet. Oni su puni nevjerice da se škola može reformisati, demokratizovati, izmijeniti. Reformisati postojeću školu, po riječima Johna Holta, da bi se u njoj njegovala ljudska sloboda, značilo bi isto kao kada bismo od kamile željeli da stvorimo pticu ili od podmornice avion. Taj posao ne može biti urađen, školu treba ukinuti (isti izvor). Po pristalicama teorije radikalnog raškolovanja škola je destruktivna, upoređuje se sa zatvorom, vojnom kasarnom, azilom, crkvom, dok spoljna sredina je idealna. Ona nudi čovjeka slobodu izražavanja, stvaranja, učenja i razvoja. Samo treba stvoriti mrežu parnjaka i razmjenjivati iskustva. Ovakvo stvaranje dihotomije između škole i društvene sredine ne zasniva se na naučnim činjenicama i ono odvrća pažnju od stvarnih društvenih problema, odvrća pažnju od socijalnog i ekonomskog sistema koji umnožava eksploataciju i hijerarhiju, a stanje u školi samo je vjerna refleksija stanja u društvu. Zato su u pravu oni autori, kao što je Ludo Watson, koji kažu da je teorija i ideologija raškolovanja dio repertoara kapitalističke igre i efikasan način za održavanje i učvršćivanje postojećeg društvenog sistema (L. Watson, 1974). Zato teorija raškolovanja više bi doprinijela učvršćenju postojećeg društvenog sistema nego njegovoj izmjeni.

4. Pristalice raškolovanja vide u ukidanju škola put ravnopravnosti u obrazovanju. Ravnopravnost u obrazovanju ne može se ostvariti bez ravnopravnosti u društvu. Ako bi se jednako rasporedila suma javnih fondova za obrazovanje još prilikom rođenja, kako to predlaže Illich, to ne bi izmijenilo situaciju, jer ne postoji ravnopravnost u prisvajanju i diobi viška rada. Takva raspodjela ne bi spriječila bogate da kupe bolje i više obrazovanje za svoju djecu. Švajcarski pedagog Huberman s pravom ističe da bi ukidanje obavezne škole moglo dovesti do ekstremne eksploatacije djece i omladine, tj. njihovog jeftinog rada. Pristalice raškolovanja ne zalažu se za demokratizaciju obrazovanja, za izjednačavanje proporcija u svim nivoima ob-

razovanja u skladu sa proporcijama društva uopšte. Neki autori, među kojima i Huberman, zalažu se da se u pristupu višim i visokim školama učini obratna diskriminacija od one koja sada postoji. Naime, da broj mjesta u višim i visokim školama odgovara distribuciji socijalnih klasa u jednoj zemlji. Tako bi najveći dio sredstava išao ne onima koji već imaju, već onima koji manje imaju, dok se ne postigne pravilnija distribucija (M. Huberman, 1974).

5. Mnoge ideje iznijete u koncepciji raškolovanja su samo imaginacija bez stvarnih društvenih osnova i korijena. One u najblažem smislu označavaju zaslijepljujuće bježanje od stvarnosti savremenog kapitalizma. Ne otvaraju već zamagljuju perspektivu borbe radničke klase za izmjenu postojećeg stanja. Sa tog stanovišta one su u osnovi reakcionarne i konzervativne. U njima nema koherentnih ideja vodilja koje bi ukazivale na izlaz iz postojeće krize: Teorijske osnovne pristalice radikalnog raškolovanja predstavljaju nebuloznu mješavinu misticizma, anarhizma, psihoanalize, ljevokatoličkih stavova o društvenim pitanjima, do pesimizma, društvenog i tehnološkog, najekstremnije vrste.

6. Radikalni zastupnici raškolovanja vide školu kao metafizičku kategoriju. Apsurdnost ove teze nije teško utvrditi. Škole kao i društvo, čiji su one sastavni dio, moraju prolaziti i prolaze kroz promjene različitog intenziteta. Društvo u cjelini i subjektivne snage u školama nijesu pasivni posmatrači tih promjena i prepušteni spontanosti toka njihovog javljanja. Oni sami izazivaju promjene u cilju prevazilaženja postojećeg i potpunijeg humanizovanja društva i čovjeka. Za postizanje takvih ciljeva potrebna je smišljena i organizovana borba, upornost i odricanje, a ne samo prepuštanje nadanju da ono riješi čovjekovu sudbinu egzistencije u savremenom svijetu. U tom kontekstu mi vidimo školu kao instituciju koja se stalno mijenja odražavajući uslove života naroda, a ne imaginarni svijet. Zato, i pored kritika koje se s pravom upućuju savremenoj školi, ne možemo se nihilistički odnositi prema njezinom pozitivnom nasljeđu i praksi intelektualnog, socijalnog i emocionalnog vaspitanja.

7. Individualizam je u osnovi pedagoške koncepcije radikalne teorije o ukidanju škole. Jedan od bitnih zadataka škole i obrazovanja, posebno u ranijim periodima razvoja čovjeka, jeste socijalizacija. Oni nam nude, ne individualizaciju nastave, već individualizam obrazovnog ponašanja, sličan monaškom ponašanju srednjeg vijeka. Korijeni ovih ideja nalaze se u prirodi individualizma savremenog građanskog društva. Sa političkog stanovišta ova je teza naivna, a sa pedagoškog besmislena. Nikada u istoriji razvoja ljudske civilizacije u osnovi vaspitanja nije bio individualizam. Ono je uvijek imalo socijalizatorsku funkciju. Čak i u primitivnim društvima, na koje se pozivaju neke pristalice ukidanja škola, inicijacija (uvođenje) u odraslo doba bila je promišljeno organizovana, praćena ritualima i pažljivo nadgledana. Ne odričući značaj intrističke (unutrašnje) motivacije u učenju i obrazovanju čovjeka, ipak treba istaći da motivacija mora biti i spolja potkrepljivana, što, razumije se, zavisi od nivoa obrazovanja i stepena razvoja ličnosti. Plašeći se indokrinacije i manipulacije koja se vrši u savremenoj građanskoj školi, neki autori zapadaju u drugu grešku tražeći da individua odredi sama ciljeve obrazovanja, sadržaje i metode, konzekventno se ograđujući od spoljne sredine (H. H. Frese, 1974). Bježanje u individualizam ličnog ili porodičnog života je doživljavanje iluzije slobode. Čovjek sam, kako je to jednom istakao prof. Vuko Pavićević, ni u pustinji ne može da učini ništa.

Kritikujući individualizam u obrazovanju, mi nikako ne odričemo značaj samoobrazovanja i samostalnog učenja, već samo ističemo da je čovjek društveno biće, a obrazovanje društvena praksa i kroz tu prizmu prelamamo samoobrazovanje i individualni rad.

8. Dometi teorija raškolovanja su društveno i naučno ograničeni. One su nastale šezdesetih godina u periodu kada su kapitalistički sistem potresale brojne protivrječnosti. Kako se ideja o ukidanju škola brzo širila, ona je naišla na snažan otpor i kritiku, prije svega od strane autora industrijski razvijenih zemalja Zapada, a naročito od onih koji zastupaju ideje radničke klase i traže alternative buržoaskoj školi. U marksističkoj koncepciji doživotnog obrazovanja škola je samo jedan od činilaca jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja, otvorena u organizacionom i programskom smislu. Ona nema monopol na obrazovanje niti je ogradena srednjevjekovnim zidovima od društvene sredine u kojoj djeluje. To nikako ne znači da savremena škola i u socijalističkom društvu nema slabosti i da joj se ne mogu uputiti kritike na račun njenog rada i ukupnih rezultata koje postiže. Razvoj škole kao društvene institucije i u socijalizmu je od prvorazrednog značaja. Demokratizacija i podruštvljavanje škole teći će onim tempom kojim se ti procesi budu kretali u društvu. Na tom putu valja tražiti alternative koje najpotpunije odgovaraju ciljevima samoupravnog socijalizma i istorijskoj misiji radničke klase. Upoznavanje sa različitim teorijama škole nastalim u drugim socijalnim sredinama, pa i sa teorijama o ukidanju škole, pomaže nam da što potpunije oblikujemo autentičnu teoriju samoupravne škole u našem društvu.

2. ŠKOLA U KONCEPCIJI DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Razmatranje ostvarivanja koncepcije doživotnog obrazovanja nikako ne može da mimoide razmatranje problema škole kao socijalno-vaspitne institucije. Kritičko osvjetljavanje teorija koje odbacuju školu nikako ne znači da ona ne ispoljava određene slabosti. Te činjenice su svjesni i autori koji doživotno obrazovanje tumače sa marksističkih pozicija. Upotrebljavajući pojam škola, mislimo na sve one obrazovne institucije različitih nivoa koje daju sistematski organizovano i ciljem usmjereno obrazovanje, počev od osnovnog do univerzitetskog nivoa. Ta vrsta obrazovanja u literaturi se označava i kao *formalno obrazovanje*, organizovano po ustaljenim principima i koje vodi do društveno priznatih diploma i stepena, za razliku od *neformalnog obrazovanja* koje nema takvu organizacionu osnovu niti propisane modele vrednovanja rezultata. Sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja takva dioba gubi svoj smisao, jer se obrazovanje stiče u onim oblicima (formalnim i neformalnim) koji najpotpunije odgovaraju društvu i čovjeku. Ne odbaćujući i druge mogućnosti usvajanja znanja, ipak treba konstatovati da je škola još uvijek ona obrazovna sredina koja daje temeljno organizovana i na nauci zasnovana znanja. To ne znači da škola ne treba da doživi izmjenu. Autori koji prihvataju koncepciju doživotnog obrazovanja najvratreniji su zastupnici takvih izmjena. Oni podvrgavaju jasnoj kritici brojne slabosti koje ispoljava tradicionalna škola.

Da bi se ostvarili ciljevi i zadaci koncepcije doživotnog obrazovanja, potrebna je *suštinska izmjena škole i njene unutrašnje organizacije*, temeljna izmjena školskog sistema kao dijela jedinstvenog sistema vaspitanja i

obrazovanja. Najznačajnije promjene koje će škola doživjeti pod uticajem koncepcije doživotnog obrazovanja biće njena transformacija u organizacionom i programskom smislu u *otvorenu obrazovnu sredinu*. Suština te otvorenosti sastoji se u činjenici da ona ne ostaje obarzoovna sredina za jednu starosnu generaciju, kao što je to, uglavnom, bio slučaj sa tradicionalnom školom. Čak ni predškolske ustanove nijesu namijenjene samo vaspitanju djece, već i vaspitanju i obrazovanju njihovih roditelja. Što idemo ka višim nivoima obrazovanja, takva otvorenost je znatno potrebna, javljaju se različiti oblici integracije i saradnje sa društvenom i obrazovnom sredinom, obrazovnim i kulturnim institucijama, društveno-političkim i radnim organizacijama. Za razliku od tradicionalne koncepcije škole koja je u određenim istorijskim uslovima nastojala da ostane zatvorena, od društva prilično izolovani mikroobrazovni sistem, savremena škola pod uticajem društvenih promjena postaje obrazovna sredina namijenjena djeci, omladini i odraslima. I u programskom i organizacionom smislu ona je polivalentna institucija, nudeći različite oblike i programske sadržaje.

Ovako postavljena koncepcija škole pod uticajem ideje o doživotnom obrazovanju znatno će doprinijeti demokratizaciji obrazovanja i nestajanju one linije podjele obrazovanja među ljudima na one sa nižim ili čak još uvijek nikakvim obrazovanjem i one sa visokim obrazovanjem. Tako će proces obrazovanja, shvaćen u njegovom dijalektičkom ispoljavanju, doprinijeti izmjeni u socijalnoj strukturi stanovništva, doprinijeće u cjelini socijalnim preobražajima. Koncepcija doživotnog obrazovanja po svojoj prirodi traži proširivanje znanja, podizanje nivoa obrazovanja svih kategorija stanovništva.

Tradicionalnoj školi se upućuje kritika za povećanje formalizma i krutih preživjelih regulacija i odnosa koji ne odražavaju potrebe savremenog društva i čovjeka. Kritika se odnosi i na pružanje enciklopedijskih znanja koja opterećuju pamćenje učenika i nijesu povezana sa njegovim sadašnjim i budućim životom. Koncepcija o završenosti obrazovanja koje pruža škola, o davanju znanja koja će biti dovoljna u toku radnog vijeka, napušta se pod uticajem društvenih i naučnih promjena i ideje o doživotnom obrazovanju. Toj kritici nije izmakla ni odgovornost nastavnika tradicionalne škole sa svim represivnim mjerama koje nijesu doprinosile razvijanju socijalnih stavova učenika, bez obzira na nivo obrazovanja koji su u školi sticali.

U svim društvima, ranije, pa i sada, nijesu bili zadovoljni školom i njenim doprinosima razvoju ličnosti. Nezadovoljstvo, sa druge strane, ne znači odbacivanje pozitivnog iskustva i pozitivnog nasljeđa, već *traganje za novim pristupima* u cilju prevazilaženja slabosti, otklanjanja grešaka. Zato su opravdana insistiranja na potrebi preuređenja škole na principima i zahtjevima doživotnog obrazovanja. Suština se sastoji u činjenici da se škola shvata samo kao dio sistema obrazovanja. Neki autori (W. Okon, 1976), ističu da je ona i najvažniji dio tog sistema. Zašto bi škola zauzimala takvu poziciju? Iz prostog razloga što je jedan period izvota čovjeka određen isključivo za obrazovanje, kao što je period djetinjstva i dio mladosti. Kasnije se obrazovanje integriše sa profesionalnim životom i radom, stiže uz rad ili u alternaciji sa radom. Značaj škole proizlazi i iz činjenice da ona pruža osnovu za doživotno učenje, pruža bazično obrazovanje koje je po svojoj prirodi opštijeg karaktera i otvoreno za nove informacije i saznanja. Takva bi valjalo da bude škola po koncepciji doživotnog obrazovanja. Zato se i zahtijeva da škola postane ne samo dobro integrisani dio jedinstvenog sistema va-

spitanja i obrazovanja, već i povezana i funkcionalno ujedinjena sa radom i životom društva. Ona to neće postati ako se kritički ne analiziraju njeni oblici, sadržaji, sredstva i metode vaspitnog djelovanja. Te analize vršene su i u ranijim istorijskim epohama i društvima, ali nijesu još nikada sa stanovišta ostvarenja koncepcije doživotnog obrazovanja. Vrijeme u kome živimo zahtijeva takve analizu.

U mnogim zemljama sa različitim društvenim uređenjima i različitim nivoima ekonomske razvijenosti kao centralni problem postavlja se položaj škole u koncepciji doživotnog obrazovanja. Položaj škole posmatra se sa stanovišta širih promjena koje se javljaju u nauci i tehnici, društveno-ekonomski i političkim odnosima, kao i promjenama koje se javljaju u cjelokupnom sistemu obrazovanja. U onim sredinama gdje se prihvata koncepcija doživotnog obrazovanja, škola se posmatra samo kao jedan dio, jedna karika u integralnom sistemu vaspitanja i obrazovanja jedne zemlje. Takva integralna struktura sistema obuhvata sve nivoe obrazovanja i sve periode čovjekovog života, počev od predškolskog doba do produktivnog rada i aktivnog života čovjeka. Iz te strukture ne izdvajaju se ni različiti vidovi i kanali spoljnih uticajana ličnost koji nemaju direktnu obrazovnu funkciju kakvu ima škola: kulturne institucije, sredstva masovne komunikacije, društveno-političke i radne organizacije. U sve većem broju zemalja prisutni su napori koji se ulažu u preobražaj, ne samo škola, već cjelokupnog sistema obrazovanja na principima doživotnog obrazovanja i učenja. Nastojanjem da se oživotvore principi doživotnog obrazovanja i da se u tom cilju mobilišu raspoloživi intelektualni potencijali i materijalni resursi, nikako se ne smanjuje uloga škole. Ona se, naprotiv, kako to s pravom ističe poljski autor R. Vročinski (R. Wroczyński, 1976), još više povećava. Prema koncepciji doživotnog obrazovanja škola valja da, posebno kod mladih ljudi, razvije sposobnosti i one intelektualne vještine koje će im omogućiti da idu u korak sa novim znanjem, stalnim napretkom u profesionalnoj oblasti koju su izabrali. Sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja griješili bismo ako bi sva pažnja bila usmjerena školi u organizacionom, kadrovskom i materijalnom pogledu, zapostavljajući druge činioce sistema vaspitanja i obrazovanja. Od ovih opasnosti nije imun ni sadašnji preobražaj vaspitanja i obrazovanja u Jugoslaviji. Velika pažnja poklanja se školi, uglavnom na osnovnom i srednjem nivou, izgradnji nove škole u kojoj se uglavnom obrazuje mlada generacija. Takvi pristupi nijesu u skladu sa koncepcijom doživotnog obrazovanja. Oni mogu odvratiti pažnju od preobražaja ostalih djelova i činilaca jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja. Više savremenih autora, i jugoslovenskih i stranih, jasno ističu da nema temeljnijeg preobražaja vaspitanja i obrazovanja, ako tim procesom nijesu obuhvaćeni svi oni činioци koji utiču na vaspitanje i obrazovanje odraslih. I pored načelnog i često verbalnog prihvatanja koncepcije doživotnog obrazovanja od strane pojedinaca i školskih kolektiva, u brojnim našim sredinama prisutna je praksa zatvaranja škole u svoje uske, programom i organizacijom, propisane okvire. U odnosu na druge institucije, škola i u našem sistemu, bez obzira što se zaklinjemo u koncepciju doživotnog obrazovanja, ima *privilegovan položaj* u prostornom, kadrovskom i materijalnom smislu. Taj položaj je naslijeđen i još se dugo održava, čak i snaži posebnim regulativima i brigom državnih i stručnih organa za njezino funkcionisanje. Postoji jako ukorijenjeno shvatanje da je društvo povjeralo školi vaspitanje i obrazovanje. To se naročito odnosi na onaj dio vaspitanja i obrazovanja koji vodi do diploma. Škola *nema tak-*

maca, a i kada se jave, oni su nerado viđeni od strane škole i svih onih činilaca koji vode računa o njenom stručnom radu. Primjera za to ima dosta. Ovdje navodimo odnos osnovne škole prema osnovnom obrazovanju odraklih. Taj odnos je negativan. Osnovna škola smatra da to nije djelokrug njenog rada. Čak i prostorije za koje su odrasli uložili materijalna sredstva nerado se stavljaju na raspolaganje onoj kategoriji odraslih koji iz ranih razloga nijesu stekli osnovno obrazovanje. Primjeri bi se mogli navesti za slično ponašanje i na srednjem i visokoškolskom nivou. Škola i u našoj sredini nema takmaca. Ako su roditelji i učenici nezadovoljni njenim doprinosom, oni nijesu u situaciji da je zamijene drugom institucijom kako bi dobili bolje i kvalitetnije obrazovanje. Konceptcija doživotnog obrazovanja zalaže se za ravnopravan položaj svih činilaca obrazovanja, insistirajući na kvalitetu obrazovanja, bez obzira da li se ono stiče u školi ili u drugim institucijama. U pravu je K. P. Kros (K. P. Cros, 1975), i saradnici, kada ističu da obrazovanje treba da bude mjereno prema onome što učenici-studenti znaju, a ne samo kako su i gdje stekli to znanje. Škola je samo jedna od povoljnih sredina za sticanje obrazovanja.

Konceptcija doživotnog obrazovanja, u stvari, znači realizaciju istorijskih misli brojnih mislilaca ljudske civilizacije o univerzalnom obrazovanju i kulturi namijenjenim svim članovima ljudskog roda. Razumije se da u tom ostvarivanju valja da budemo realisti, da razlikujemo vizije budućeg obrazovanja i društva, individualne imaginacije od onoga što su potrebe, a posebno mogućnosti na svakoj etapi društvenog razvoja. Na taj način smanjivamo jaz između idealnog i realnog i stvoriti branu protiv eventualnih razočarenja koja nastaju usljed nemogućnosti da idealne konceptcije postanu društvena i vaspitna stvarnost. Škola prema konceptiji doživotnog obrazovanja ima zadatak da stvara optimalne mogućnosti da novine u svim oblastima i na svim nivoima ljudskih znanja budu oživotvorene, da što veći broj ljudi dođe u kontakt sa obrazovnim dobrima koja su vjekovima bila čuvana za privilegovane u nauci, umjetnosti, tehnologiji. Na taj način škola će se, pored ostalih činilaca, javljati kao aktivni, otvoreni agens koji ne samo prenosi znanje, već prouzrokuje stalno kretanje i promjene u svim sferama čovjekovog života: radnom, društveno-političkom, porodičnom i ličnom životu. Na taj način, kako ističe i francuski sociolog i andragog Ž. Dumazedier (J. Dumazedier, 1972), pod uticajem obrazovanja život postaje kontinuirani proces razvoja, ljudi ne samo da uče u svim dobima njihovog života već promjene koje se dešavaju u radu, obrazovanju i kulturi podstiču ih i ohrabruju da u toku čitavog života održe sposobnost učenja i obrazovanja na onom nivou i kvalitetu koji su imali kada su bili mladi. Škola zajedno (a ne sama) sa drugim činionicima vaspitanja i obrazovanja pomaže ljudima da uspješnije prihvate veliki izazov nove tehnološke civilizacije, da rezultate tog gigantskog testa ugradi u programske strukture različitih nivoa obrazovanja, da osposobi pojedince da se sa uspjehom mogu oduprijeti svim pokušajima dominacije, manipulacije, alijenacije, da se uspješno, ne samo prilagođavaju promjenama, već i da izazivaju nove promjene u cilju veće humanizacije društva i ljudske ličnosti.

Škola u konceptiji doživotnog obrazovanja ima zadatak da pripremi pojedince da nastave obrazovanje u odraslom dobu. Empirijska istraživanja u Jugoslaviji, a i u drugim zemljama, pokazuju da pogodnosti koje pruža obrazovanje odraslih najviše koriste oni koji već raspolažu obrazovanjem, a dosta rijetko oni koji nemaju obrazovanje. Zaključci su jasni: što je veći

nivo obrazovanja, to su intenzivnija interesovanja za daljim obrazovanjem. Da li rješenje valja tražiti u produžavanju trajanja školovanja u mladosti. Mnogi misle da tako treba da bude. Po konceptiji doživotnog obrazovanja rješenje za probleme obrazovanja ne bi trebalo tražiti u produžavanju školovanja. U društvima, uključujući i jugoslovensko, koja se susreću sa problemom zapošljavanja mlade generacije, izlaz se traži u produžavanju školovanja za što veći broj populacije mladih. Na taj način pokušava se riješiti, tj. odgoditi problem nezaposlenosti mladih. Škola se javlja kao ventil koji pomaže da se smanji socijalni pritisak koji u društvu vrši mlada generacija. Po konceptiji doživotnog obrazovanja, koja ističe da znanja brzo zastarijevaju, pretjerano povećavanje obrazovanja za vrijeme prvog dijela čovjekovog života ne bi bili ni društveno ni individualno opravdano. Mnogo je prihvatljivije rješenje da škola osposobljava mlade za uključivanje u rad i kasnije u toku rada da im se omogući dalje kontinuirano profesionalno i opšte obrazovanje. Problem uključivanja u rad škola sama ne može riješiti, jer on prelazi okvire škole i doseže do nivoa globalnog društva. Zato promjene u školi koje se vrše u skladu sa konceptijom doživotnog obrazovanja neće biti potpune ako se ne događaju promjene u radu i društvu u cjelini, usmjerene na olakšavanje i omogućavanje mladim, da stupe u rad i preuzmu odgovornosti za lični i društveni razvitak.

U našem društvu dogodile su se značajne kvantitativne promjene u pojedinim vrstama škola. One su izrazito primjetne u visokoškolskom obrazovanju. Javlja se i kod mladih i kod njihovih roditelja nova vrsta neELITIZMA u obrazovanju, a takve tendencije u obrazovanju ne odgovaraju pravim potrebama društva. Manifestacije elitističkih tendencija u obrazovanju su u nas različite, ali su najevidentnije u ostvarivanju politike visokoškolskog obrazovanja. Postoji tendencija da se u svakom većem mjestu otvori neka visokoškolska institucija. Sredstva, međutim, valjalo bi usmjeriti na iskorjenjivanje nepismenosti, podizanje elementarnog nivoa obrazovanja i prevladavanje grube kulturne zaostalosti. Takva politika obrazovanja ne odgovara pravim potrebama takvih sredina. Što se tiče društva u cjelini, ona ne odgovara pravim potrebama današnjice i bliske budućnosti. Nijedno društvo ekonomski ne može podnijeti da se najveći dio sredstava namijenjen obrazovanju troši na visokoškolsko obrazovanje. Zato se može dovesti u pitanje kvantitativno povećanje, posebno visokoškolskog obrazovanja. Problem nije u broju već u kvalitetu obrazovanja.

Što se tiče kvaliteta obrazovanja, on nije dobra strana škole ma na kom nivou davala obrazovanje. Konceptija doživotnog obrazovanja zalaže se za kvalitet obrazovanja. Za neuspjeh u obrazovanju, za veliki broj odbijenih ili ponavljača škola nije odgovorna. Nje kao da se ne tiče zabrinjavajuća »patologija obrazovanja«. Takve propuste u obrazovanju Makarenko je svojevremeno označio kao »pedagoški škart«. Ako bi takva situacija bila u drugim oblastima rada, dovelo bi se u pitanje dalja egzistencija institucije ili proizvodne radne organizacije. I novoreformisana naša srednja škola ima do 30 posto neuspjelih. Poslovično je poznata neefikasnost studija na jugoslovenskim univerzitetima. Neuspjesi kao problem ne javljaju se samo u srednjoj školi ili univerzitetu već su prisutni i u osnovnom obrazovanju. To pokazuju podaci da 50 posto polaznika škola za osnovno obrazovanje odraslih pripadaju grupi adolescenata. Osnovna škola ih se »oslobodila« i oni su potražili izlaz na drugoj strani. Problem ponavljanja i eliminacije prvenstveno pogađa učenike iz nižih socijalno-ekonomskih slojeva, djecu čiji roditelji

imaju niže lične dohotke. Empirijska istraživanja pokazuju da postoji snažna korelacija između uspjeha u obrazovanju i porijekla djeteta. Na svakom stepenu obrazovanja porijeklo ima značajnu ulogu. Dužnost je društva, a prije svega škole, da ulaže napore da se smanji negativni uticaj porodične i šire socijalne sredine. To se može postići dodatnim programima, stvaranjem široke mreže predškolskih ustanova i demokratizacijom obrazovanja u cjelini koja će prije svega obuhvatiti roditelje. Da se smanji broj odbijenih i broj neuspjelih, nužno je stvoriti mogućnosti inicijalnog obrazovanja djece i omladine i kontinuiranog obrazovanja roditelja. Ako pažnja bude posvećena samo mladima, problem neuspjeha u obrazovanju neće se riješiti. Mi možemo imati i imamo moderne škole, ali postoji ogroman jaz između kulture u školi i kulture svakodnevnog života. Taj jaz se neće smanjiti produžavanjem školovanja mlade generacije. Kultura i obrazovanje kao opštjelidska dobra moraju biti dostupni u toku čitavog života. Treba napustiti ideju, prije svega kod školskih ljudi, da se život u pogledu obrazovanja završava u 22-goj godini starosti. Oni koji se bave problemom psihologije motivacije naglašavaju da, sa stanovišta motivacije, mladost nije najpogodnije doba za učenje. Za potpunije ostvarivanje koncepcije doživotnog učenja potrebna je ne samo otvorenost škole, već i razumnija, logičnija i racionalnija povezanost između pojedinih nivoa obrazovanja; potrebno je voditi računa o svim činiocima obrazovno-kulturnog rada. To zahtijeva potpuno korišćenje školskih zgrada i opreme, povezivanje škole sa kulturnim institucijama, korišćenje prostora za obrazovno-kulturni rad u toku čitavog dana i svakog dana u godini. Koliko dana u godini su prostorije škole zatvorene, a da na drugoj strani oskudijevamo u učioničkom prostoru. Valja uzeti u obzir rad kulturnih, stručnih i rekreativnih udruženja; njihovu opremu i prostor mogu koristiti i mladi i odrasli; ljudi svih doba starosti koji žele da budu obuhvaćeni procesom doživotnog obrazovanja. Bez koordinacije rada škole i drugih obrazovnih i kulturnih institucija neće se prevladati zatvorenost, izolovanost i samodovoljnost, bez čega neće biti ni potpunog preobražaja vaspitanja i obrazovanja niti ostvarivanja koncepcije doživotnog učenja. Ovu koordinaciju valja povezati sa stvaranjem mogućnosti zapošljavanja mladih, jer obrazovanje gubi značaj u očima mladih ljudi, ako po završetku određenog nivoa obrazovanja ne mogu naći zaposlenje. Stvaranje »intelektualnog proletarijata« pored ekonomskih gubitaka donosi i lična razočaranja, što dobija šire društvene i političke dimenzije. Ovo treba dovoditi u vezu i sa tradicionalnim paternalističkim odnosom društva i porodice prema mladima. I u našem društvu mladi ostaju dugo zavisni od društva i porodice. Ta zavisnost u dosta slučajeva proteže se i do trideset godina starosti. Na taj način se odgađa socijalno sazrijevanje, paradoksalno se produžava djetinjstvo, zadržava se tradicionalno visoki stepen odgovornosti porodice, čime se onemogućava mladim ljudima da preuzmu moralnu i materijalnu odgovornost za svoju i društvenu budućnost. U društvu se javljaju brojne prepreke na putu osamostaljivanja mladih ljudi. Dugo zadržavanje omladine u institucijama za obrazovanje samo prolongira sticanje nezavisnosti, što se nepovoljno odražava i na lični i društveni razvoj. Često se previđa vaspitna funkcija ranijeg osamostaljivanja mladih. U ranijem osamostaljivanju mladih, pored ostalog, treba gledati šanse za potpuniji razvoj ličnosti. Jedan od ključnih problema u koncepciji doživotnog obrazovanja jeste povezanost škole i radne organizacije, obrazovanja i svijeta rada. Taj problem se i ranije javljao, ali on nije nikada bio razmatran sa stanovišta koncepcije doživotnog

obrazovanja. Naučno-tehnička revolucija dovela je školu u sasvim nov položaj koji se karakteriše potrebom otvorenosti i nastajanjem čvršće povezanosti sa radom. Radna organizacija se javlja kao nova obrazovno-kulturna sredina. U svijetu je primjetna tendencija pomjerenja obrazovanja od škole ka industriji, privredi i društvenim djelatnostima u cjelini. Čak i za oficijelne programe koji vode do društveno priznatih diploma radna organizacija u znatnoj mjeri dijeli odgovornost sa školom. Ne radi se samo o materijalnoj odgovornosti, već o odgovornosti za oblikovanje programa i za kvalitet obrazovanja u cjelini. Trebalo je da prođe dosta vremena da se prihvati stav da i radna organizacija posredstvom obrazovanja utiče na razvitak ličnosti radnika. Zavisno od okolnosti u kojima se obavlja rad i obrazovanje, taj uticaj može biti posredan i neposredan. S pravom se može tvrditi da ne postoji obrazovni fenomen koji ne utiče na radnu organizaciju kao centar koji organizuje ljudski rad. Škola i društvo u cjelini nijesu bili osjetljivi na takvu vrstu uticaja. Iako čak porodica i osnovna škola oblikuju stavove prema radu, u ovoj oblasti posebni su zadaci srednjeg i visokoškolskog obrazovanja. Djelimično osnovna, a naročito srednja škola stvaraju osnovu za buduću profesionalnu pripremu. To se produbljuje na višim nivoima obrazovanja.

Tradicionalno obrazovanje nije moglo da prevlada dihotomiju između škole i svijeta rada, između opšteg i profesionalnog obrazovanja, između specijalizovanih znanja potrebnih za obavljanje funkcije rada i znanja opšte prirode koja doprinose svestranom razvoju ličnosti. U tradicionalnoj školi profesionalno obrazovanje je bilo inferiornije u odnosu na opšte obrazovanje. Za sticanje prvog obrazovanja postojale su škole nižeg društvenog ranga. U nas, a i u nekim drugim zemljama, ta dihotomija počela se prevladavati stvaranjem sasvim novog, drugačijeg kvaliteta srednjeg obrazovanja, čija je suština u proširivanju mogućnosti sticanja opšteg obrazovanja za sve, kao i tehničkog obrazovanja koje se računa kao novi element opšteg obrazovanja koje je potrebno čovjeku za potpunije razumijevanje promjena u tehnologiji i njihovih efekata na razvoj ljudske ličnosti. Tome se dodaje inicijalno profesionalno obrazovanje za obavljanje funkcije rada. Iako se pokušava da se otkloni dihotomija koja je bila prisutna u tradicionalnoj školi, još uvijek u glavama roditelja, pa i učenika, ukorijenjeni su stavovi o potrebi »treninga ruku« i »treninga glave«, što u stvari označava ostatak klasnog posmatranja i pristupa školi i obrazovanju. Biće potrebno više vremena da se takvi stavovi napuste i preoblikuju.

Tradicionalna škola u odnosu na svijet rada nastojala je da učenici stiču znanja u određenoj profesiji koja im omogućuju da obavljaju funkciju rada i koja će im biti dovoljna u toku radnog vijeka. Škola je u stvari odgovorila zahtjevima rada. Priroda i sadržaj rada su bili prosti, metode usvojene u školi bile su dovoljne za efikasan rad. Proces rada nije tražio nova rješenja i nove zahtjeve. Jedini zahtjev bio je efikasan i kvalitetan rad. Naučno-tehnička revolucija unijela je promjene u prirodu i sadržaje rada. Škola je sada u situaciji da odgovara na promjene koje su se desile u prirodi rada. Ovdje se ispoljava dihotomija između novih zahtjeva rada i tradicionalne organizacije škole i nastave. Od škole se traži da se mijenja u skladu sa promjenama rada. Organizacija rada, metode proizvodnje, oprema, znatno se razlikuju od onih po kojima učenici stiču obrazovanje u školi. Oprema, tehnologija u cjelini brzo zastarijeva. Učenici-studenti se u školi pripremaju na zastarjeloj tehnologiji i tako dolazi do raskoraka između steče-

nih znanja i vještina i mogućnosti njihove primjene u situacijama rada. Oni posjeduju znanja, ali zbog nove tehnologije, novih metoda i sadržaja rada njihova znanja su zastarjela. Škola je dovedena u situaciju da nije u stanju da dovoljno pripremi učenike za izmijenjeni svijet rada. I kada bi bila opremljena tehnologijom, radionicama i drugom opremom, i ona bi brzo zastarjela. Radna organizacija se sada javlja kao činilac koji od škole preuzima obrazovne funkcije, posebno one koje se odnose na praktično i specijalizovano profesionalno pripremanje. Tempo izmjena u tehnologiji je tako brz da neki autori kao što je J. Timovski (J. Timovski, 1976), predviđaju da će zaposleni morati da mijenja naučne vještine i stečene kvalifikacije četiri ili pet puta u toku svog radnog vijeka, mora da osvaja i usvaja nova znanja, biće mu potrebna permanentna kvalifikacija, kako se to predviđa prema koncepciji doživotnog obrazovanja. Škola ne može da ostane pasivna prema ovim promjenama. Ona je sada primorana da proučava ne samo sadržaje nauke već i prirodu i sadržaje rada, ako želi da se još više ne produbi jaz između prirode i sadržaja rada i prirode i sadržaja obrazovanja. Škola će biti prinuđena da zajedno sa radnim organizacijama što temeljnije proučava prirodu i sadržaje rada, nastanak i nestanak mnogih profesija. Tradicionalnoj školi ovakva uloga nije bila potrebna, jer je broj profesija bio mali, a obavljanje rada ostajalo nepromjenljivo u toku cjelokupnog profesionalnog života. U koncepciji doživotnog obrazovanja povećava se naglasak na stručnom radu i istraživanju, koje valja da obavlja škola. To je pretpostavka za oblikovanje novih sadržaja i organizovanje savremenih oblika obrazovanja.

Ranije smo naglasili da koncepcija doživotnog obrazovanja zahtijeva ranije uključivanje u rad, raniji početak profesionalnog života. Ovaj zahtjev proizlazi iz promjena izazvanih naučno-tehničkom revolucijom. Produžavanje perioda obrazovanja dovodi do enormnih povećanja obrazovnih aspiracija koji ne odgovaraju stepenu društveno-ekonomskog razvoja, i, kako smo istakli, pravim potrebama društva. I u našem društvu ovo produžavanje obrazovanja stvara težnju da se izbjegnu profesije manualnog rada, povećava se dio stanovništva koji ostaje profesionalno neaktivan. I još teže kada se završi tako dugo obrazovanje rade u zanimanju za koje se nijesu pripremali. Iz toga nastaju ogromni lični i društveni gubici. Na drugoj strani može se zapaziti akutni nedostatak kvalifikovanih i visokokvalifikovanih radnika za pojedina zanimanja.

U koncepciji doživotnog obrazovanja ne bi se trebalo držati stava da se donosi samo jedna odluka u pogledu buduće profesije, bez šansi da se odluka promijeni ako se dođe do saznanja da je izvršen pogrešan izbor. Obrazovanje ne treba da prestane kada se završi inicijalno profesionalno pripremanje. Koncepcija doživotnog obrazovanja ima poseban značaj u profesionalnom pripremanju. Tradicionalno obrazovanje i tradicionalno vrednovanje rada nijesu pružali mogućnost za napredovanje unutar jednog nivoa obrazovanja. U tome treba vidjeti jedan od razloga zašto postoji tolika težnja da se nastave univerzitetske studije. Bilo bi posebno značajno da se razrade mjere i predvide mogućnosti napredovanja unutar jednog nivoa obrazovanja i kvalifikacija i u vezi s tim predvide vidovi kontinuiranog usavršavanja. To bi doprinijelo ličnom razvoju, profesionalnom usavršavanju, bogaćenju kvaliteta rada i ljudskog života. Škola, posebno na srednjem nivou, nije poklanjala pažnju usavršavanju i osvježavanju znanja. Ona se nije interesovala za proširivanje kvalifikacija i osavremenjavanje znanja svojih završenih učenika. Koncepcija doživotnog obrazovanja traži od škole da ovom

dijelu obrazovne aktivnosti pokloni isto toliku pažnju kao i inicijalnom profesionalnom pripremanju. U ostvarivanju ovih zahtjeva u koncepciji doživotnog obrazovanja poseban značaj ima profesionalna orijentacija, savjetovanje i usmjeravanje. Njezin je cilj da obezbijedi pojedince potrebnim saznanjima, informacijama o mogućnostima ostvarenja šansi za napredovanje u izabranoj profesiji. Ovom novom funkcijom škola valja da ovlada. Poboljšanje i unapređenje kvalifikacija treba da bude vođeno u toku čitavog profesionalnog života čovjeka. To znači da profesionalna orijentacija obuhvata i omladinu i odrasle, tim prije što škola ne treba da zanemari ni kompenzacionu funkciju profesionalnog obrazovanja. Iako se tehnologija brzo mijenja, u svakoj ekonomiji pored savremene tehnologije egzistira i ona koja traži tradicionalne metode rada, gdje se rad obavlja sredstvima ručnog rada, rad koji traži praktične sposobnosti klasične prirode. Osim toga, i u našoj privredi ima znatan broj zaposlenih koji su profesionalne vještine usavršili obavljajući funkciju rada. Za njih će škola u zajednici sa radnom organizacijom obezbijediti kompenzaciono profesionalno obrazovanje. Kompenzacionoj funkciji pridružuje se *inovativna funkcija* profesionalnog obrazovanja koja proizlazi iz stalnog napretka i obnavljanja proizvodnog procesa. Inovacije profesionalnih znanja ne mogu se prepustiti brizi pojedinaca, već to valja da bude stalna briga škole uz najtješnju saradnju radne organizacije. Za to su potrebna istraživanja i različite mjere podsticaja, gdje uključujemo i adekvatne oblike obrazovanja i samoobrazovanja. Neki autori (T. Nowacki, 1976), govore i o *rekonstruktivnoj* funkciji profesionalnog obrazovanja. Njezina suština je u ovome: znanje radnika prelazi zahtjeve radne organizacije, oni žele da izmijene postojeće stanje, poboljšaju tehnologiju, traže nove pristupe i rješenja za postojeće probleme, pa su im potrebna dodatna znanja za izmjenu postojeće situacije. Sve funkcije o kojima je bilo riječi: *inicijalna*, *inovativna*, *kompenzaciona* i *rekonstruktivna*, treba da budu predmet brižljivog proučavanja od strane škole i radne organizacije s ciljem da se u profesionalnom obrazovanju što potpunije ostvari koncepcija doživotnog obrazovanja.

Koncepcija doživotnog obrazovanja uslovljava nove modele profesionalnog pripremanja. Tradicionalna škola, pripremala je ličnosti za uske radne profile. Pod uticajem izmjena u nauci i tehnologiji sve veća pažnja se poklanja *širokim radnim profilima*, prenoseći užu specijalizaciju na krajnji period pripremanja koji bi valjalo da se obavlja u radnoj organizaciji. Naučna proučavanja predviđaju da će se u budućnosti od širokog profila prelaziti na *integralni radni profil*. Razumije se da izmjene u novim modelima profesionalnog pripremanja neminovno vode do izmjene u koncepciji obrazovanja. Bez dubljih poznavanja karakteristika profesija nije moguće potpunije oblikovanje programa i efikasna organizacija nastave u školi. Svaka profesija ima svoje osobene karakteristike, a one obuhvataju listu sposobnosti i znanja koja su potrebna za obavljanje nekog posla. Zato škola valja da *istražuje* karakteristike profesije i njihove promjene izazvane naučno-tehničkom revolucijom. Pored posebnih, postoje opšte karakteristike profesije. Te opšte karakteristike, prema Godlevskom (M. Godlevski, 1976), obuhvataju sljedeće aspekte: energetske, regulativne, kolektivne, opšte obrazovanje i mentalne crte. Po Godlevskom energetski aspekt omogućuje da se izabere profesija u skladu sa fizičkim mogućnostima učenika-studenata, da se odredi vrsta obrazovanja u skladu sa potrebnim fizičkim naporima koje traži odgovarajuća profesija. Prema ovim karakteristikama stručnjaci-vaspi-

tači određuju da li profesija odgovara datoj ličnosti. To određivanje obavlja se na osnovu biohemijskog i energetskog istraživanja i to služi kao osnova za programiranje praktičnog dijela nastave, za određivanje radnih sredstava i opreme koja će biti adekvatna datoj ličnosti. Rezultati ovakvih proučavanja škole i radne organizacije omogućuju da se stvore povoljniji uslovi za rad i obrazovanje. Godlevski napominje da regulativni aspekti profesije obuhvataju sadašnje tehnološke karakteristike, specifična znanja i sposobnosti i definisanje zahtjeva povezanih sa stepenom nezavisnosti u donošenju odluka i korišćenja informacija. On insistira na regulativnim karakteristikama profesija. U kriterijume saradnje Godlevski uključuje kibernetičku analizu sistema saradnje koja se nalazi u datoj profesiji. Kibernetička analiza odnosi se na sistem čovjek-mašina, međusobnih veza i odnosa čovjeka i čovjeka. Ovi kriterijumi čine osnovu za određivanje profila profesija, za određivanje nivoa opšteobrazovnih i specijalnih znanja, za određivanje prirode praktičnog rada i stepena potrebnih vještina za uspješno obavljanje radnih zadataka. Godlevski ne zanemaruje ni kriterijume fizičke sposobnosti u procesu profesionalnog pripremanja. To sa razloga što efikasnost i kvalitet rada zavise od fizičkog i mentalnog zdravlja radnika. Posljednji kriterijum Godlevskog odnosi se na mentalne karakteristike, na poželjnost kreativnosti i talenta, organizacione sposobnosti koje uslovljavaju izbor kandidata za određenu profesiju. Sa stanovišta nauke i obrazovne prakse bilo bi posebno korisno da se oblikuju i prilagode metode razvoja motornih i mentalnih sposobnosti, toliko značajnih za pojedine profesije. To bi pomoglo uspješnom praktičnom ostvarivanju doživotnog obrazovanja. Kada bi škola preciznije znala karakteristike profesija koje navodi Godlevski, to bi znatno pomoglo uspješnijem oblikovanju sadržaja i pravilnijem izboru efikasnijih nastavnih metoda.

Škola koja priprema za profesiju, valja da obezbijedi solidne teorijske osnove bitne za buduću specijalizaciju i osposobi pojedince kako bi nastavili usavršavanje profesionalne kvalifikacije za vrijeme rada. U ovome su saglasni brojni autori u različitim društvenim sistemima. Oni ističu značaj opšteg humanističkog i naučnog obrazovanja u profesionalnom pripremanju. Solidan nivo opšteg obrazovanja omogućuje lakše usvajanje teorijskih i praktičnih znanja potrebnih datoj profesiji. Oni tvrde, kao što to čini i Godlevski (1976), da solidno opšte obrazovanje skraćuje period profesionalne adaptacije i stvara povoljnije uslove za profesionalno samoobrazovanje. Promjene koje su izazvane naučno-tehničkom revolucijom povećavaju zahtjeve u pogledu opšteteorijskih znanja i intelektualnih sposobnosti ličnosti. Rast troškova opreme, skupe mašine i uređaji traže posebne sposobnosti posmatranja, analize, sinteze, logičkog mišljenja i tačnog donošenja odluka. Pored toga rastu, zahtjevi za optimalnom organizacijom i eksploatacijom proizvodnih potencijala. U savremenoj i komplikovanoj proizvodnji svaka greška je skupa, jer vodi do imobilizacije tehnologije i snižavanja kvaliteta i kvantiteta proizvoda. Da ne objašnjavamo da takve greške mogu ugroziti materijalne potencijale i ljudske živote. Šire opšte obrazovanje koje pruža škola u profesionalnoj pripremi omogućuje punije korišćenje radnih potencijala zaposlenih i njihovo lakše pokretanje u procesu rada i uslovima brže promjenljivosti tehnologije i sadržaja i metoda rada. Integracija pojedinačnih specijalizacija u kompleksnije, karakteristika je savremenog profesionalnog pripremanja i zahtjev koncepcije doživotnog obrazovanja. I onda kada se desi da ostanu stari nazivi za profesiju, mijenja se karakter i sadržaj rada,

metode i postupci rada. Promjene u prirodi i sadržaju rada i promjene u obrazovanju su međuzavisne. Razumije se da koncepcija doživotnog obrazovanja prelazi okvire kontinuirane modifikacije kvalifikacije. To je proces koji obuhvata čitav čovjekov život, različite djelove njegovog profesionalnog, društvenog i ličnog života.

Povezanost škole i svijeta rada je neminovnost sa kojom se susreće savremena civilizacija. U tom procesu ima ogroman značaj prevladavanje pasivnosti i iščekivanja koji su do sada karakterisali našu školu. Od radne organizacije je škola očekivala da sazna potrebe u profilima pojedinih zanimanja, u izmjeni strukture rada i karakteristika pojedine profesije. Koncepcija doživotnog obrazovanja traži od škole *aktivizam* i okretanje i orijentaciju na proučavanje rada u zajednici i stvaralačkoj saradnji sa radnim organizacijama. Na taj način moguće je efikasnije planiranje i programiranje i blagovremeno pozitivno djelovanje na promjene u sadržajima i metodama rada. U našem društvu, zasnovanom na samoupravljanju, i od radne organizacije se traži da se osposobi da ovlada ne samo politikom već i procesom doživotnog obrazovanja. Kako je već istaknuto, radna organizacija se javlja kao nova obrazovno-kulturna sredina, značajan činilac procesa doživotnog obrazovanja. Ispunjavanje ovih složenih zadataka ne može se prepustiti spontanosti niti volontarizmu i amaterskom pristupu obrazovanju, kakva je česta bila dosadašnja praksa u znatnom broju radnih organizacija. Koncepcija doživotnog obrazovanja ne prihvata rigidnost i birokratsko-administrativno ponašanje u rješavanju vitalnih pitanja obrazovanja i kulture u radnoj organizaciji. Kao što je potrebno stvaralaštvo i invencija u procesu rada i proizvodnje, to se isto traži i od organizovanja i ostvarivanja koncepcije doživotnog obrazovanja u radnoj organizaciji. Na toj polaznoj osnovi valja zasnivati saradnju škole i radne organizacije. To će biti budućnost doživotnog obrazovanja viđena iz perspektive rada.

3. IZBOR SADRŽAJA SA STANOVIŠTA KONCEPCIJE DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja izbor sadržaja ima ključni značaj. U izboru sadržaja, u planovima i programima reflektuju se ciljevi vaspitanja i obrazovanja, položaj ličnosti u procesu rada i šire u društvu. Usvajanje znanja, otjelotvoreno u programima, ima najmanje dva bitna aspekta. Prvi je nastojanje da se ovlada, bar u najbitnijim elementima, kulturom koju je čovječanstvo stvorilo, a drugi, taj proces usvajanja znanja, kao što kaže sovjetski autor A. V. Petrovski (A. V. Petrovskij, 1974), postaje činilac proizvodnje novih materijalnih i duhovnih vrijednosti. U odnosu na sadržaje obrazovanja koncepcija doživotnog obrazovanja donosi više novina koje školi i nastavi postavljaju posebne zahtjeve. U raspravama o doživotnom obrazovanju često se ponavlja refren da je škola dužna da nauči učenike-studente da misle, ali se pri tome zapostavlja da se analizira o kakvom mišljenju je riječ. Kada se taj problem i dotiče, onda o tome ne postoji saglasnost među autorima različitih idejnih orijentacija. Priroda sadržaja, njihov izbor i oblikovanje u nastavne programe svakako će uticati na prirodu i kvalitet mišljenja. Od prirode sadržaja, pored ostalog, zavisi i formiranje pogleda na svijet i idejna orijentacija ličnosti.

Po koncepciji doživotnog obrazovanja škola nema zadatak da finalizuje obrazovanje, da pruži završna znanja učenicima-studentima, već da na-

stoji da ih pripremi i osposobi za stalno osvajanje i usvajanje novih znanja, koja će, sa druge strane biti, osavremenjavana u skladu sa ubrzanim promjenama koje se dešavaju u svim oblastima čovjekovog života i rada. Konceptija doživotnog obrazovanja traži selektivni pristup sadržajima obrazovanja. Suština ovog pristupa sastoji se, ne u prostom dodavanju novih sadržaja na već postojeće, što je dosta čest slučaj i u našoj obrazovnoj praksi, već u razumnoj selekciji i eliminisanju onih sadržaja, koji ne izražavaju suštinu savremenosti i dosta često predstavljaju opterećenje pamćenja učenika-studenata. Proces selekcije sadržaja pruža mogućnost da se proces obrazovanja i učenja što potpunije usaglasi sa novim rezultatima nauke, omogućujući ispoljavanja individualnosti u istraživanju i rješavanju problema. Dalje usaglašavanje odnosi se između onoga što se uči u školi i onoga što se uči u svakodnevnom životu. U kritici škole često se oštrica usmjeruje na sadržaje »mrtve« kulture koja nije u stanju da podstakne interesovanje, posebno mladih ljudi. Zato se traži da se prioritet daje novim znanjima nad onim tradicionalnim, da se školski programi rekonstruišu u skladu sa novim znanjima do kojih je došla nauka. Vidan je jaz između znanja koja pružaju školski programi i onih znanja koja se stižu van škole, a naročito putem sredstava masovne komunikacije. Suma znanja koja se stižu van školskih programa nije mala. Dimazedier (J. Dumazedier, 1972), navodi da djeca u Francuskoj provode 1000 časova posmatrajući televizijske programe, a 800 časova u razredu. Ovaj veliki dio vremena koji se koristi za gledanje televizijskih programa utiče na interesovanje, stavove u pogledu korišćenja slobodnog vremena, utiče na estetske ukuse, životni stil i orijentaciju čovjeka. I u pogledu sadržaja jaz između škole i svijeta sredstava masovnih komunikacija valja prevladavati. Ovo nijesu izolovani fenomeni, već se tiču cjei čovjeka. Ovi kriterijumi čine osnovu za određivanje profila profesije, za line vaspitno-obrazovnog procesa. Probleme demokratizacije obrazovanja koja je u osnovi konceptije doživotnog obrazovanja ne možemo da odvojimo od problema selekcije i modernizacije sadržaja obrazovanja. Selekcija sadržaja obrazovanja, po konceptiji doživotnog obrazovanja ima prognostičku dimenziju. Njezina suština je u tome da izabrani sadržaji omogućuju učenicima-studentima uvođenje u buduće probleme sa kojima će se susretati u procesu rada i života. Otuda poseban značaj ima metodologija oblikovanja sadržaja u nastavne planove i programe. Prognostička ili futurološka dimenzija sadržaja povezana je sa problemom vaspitanja sposobnosti i poželjnih svojstava, koje u skladu sa ciljevima vaspitanja oblikujemo kod čovjeka. Konceptija doživotnog obrazovanja traži da sadržaji ne samo odgovaraju i odražavaju kognitivne mogućnosti ličnosti na pojedinim nivoima obrazovanja već i da doprinose njihovom razvoju i kvalitetnom bogaćenju. Razvoj sposobnosti ličnosti dosta je zanemarivan, a nekada i potcjenjivan u oblikovanju i realizaciji nastavnih sadržaja. Putevi ovladavanja sadržajima, načini prezentiranja znanja u školskim programima nijesu bili predmet brižljivog istraživanja u nauci o vaspitanju. Kao posljedicu takvog stanja u nauci i vaspitnoj praksi imamo nepovezanost među predmetima i oblastima. Ovakva situacija, pored ostalog, dovodi subjekte obrazovanja da pamte nepotrebne činjenice, podatke, detalje, događaje, bez mogućnosti da iz toga izvuku zaključke, da ih uopšte i provjere u praktičnoj aktivnosti. Neki autori (M. Maciaszek, 1976) zalažu se za *strukturalni* pristup u oblikovanju nastavnih sadržaja. Suština ovog pristupa je, ne samo u predmetnoj povezanosti, u rasterećenju od nepotrebnih informacija, već u davanju i usvajanju opštih

pojmovi i to drugim metodološkim putem — dedukcijom, na osnovama provjerenih činjenica. Pomenuti autor smatra da bi takav pristup skratio proces učenja, povećao mentalnu aktivnost i motivaciju subjekata obrazovanja. Induktivni put u savladavanju sadržaja, bez primjene teorijskih modela ne omogućuje subjektima postavljanje hipoteze, testiranje različitih pristupa, uopštavanje, već ih poglavito usmjerava na učenje činjenica putem pasivne percepcije. Konceptija doživotnog obrazovanja traži kombinovanje induktivnog i deduktivnog pristupa, kako u izboru sadržaja, tako i u njihovoj realizaciji. Suština ovog pristupa sastoji se od izlaganja najznačajnijih elemenata u datoj oblasti ili temi sa marginalnim ilustrovanjem činjenica, informacija koje se brzo prevazilaze i zastarijevaju.

Konceptija doživotnog obrazovanja traži od školskih programa da doprinesu osposobljavanju pojedinaca za samostalno učenje, da škola doprinese vaspitanju saznanjih interesovanja i sposobnosti, da ubrza stvaranje takve vaspitne klime koja će doprinijeti da stvaralačko učenje postane *unutrašnja potreba* čovjeka. Kreativnost u oblasti doživotnog obrazovanja označava dijalektički proces prevazilaženja sebe. To prevazilaženje odnosi se i na pojedinca i na društvo. Dobrobit doživotnog obrazovanja ogleda se u nastojanju da se kreativnost, koja je do sada bila privilegija manjine, a ona je bila materijalno i duhovno povlašćena, proširi na što veći broj ljudi. Kako se krećemo ka višim formama društvenog razvoja, kreativnost u oblasti učenja i obrazovanja postaje univerzalna realnost. Doživotno obrazovanje i sa stanovišta izbora sadržaja znači kontinuiranu kreaciju. Sa ovog stanovišta obim znanja, količina znanja koju posjeduje ličnost ne označava kvalitet njezinog stvaralaštva. Raspolaganje velikim brojem podataka i informacija, velikom količinom znanja prije je pokazatelj obrazovanosti nego stvaralačkih potencijala subjekata. Sa ovog stanovišta neopravdano je i psihološki besmisleno opterećivati pamćenje velikom količinom materijala koji se veoma efikasno mogu čuvati u priručnicima i koristiti onda kada za to osjetimo potrebu. Tradicionalni odnos prema sadržajima posljedica je statičke konceptije saznavanja, shvatanja da škola može da finalizuje obrazovanje mladih ljudi. Takav odnos je protivan svakodnevnom životu koji čovjek živi. U čitavom životu mi ne pamtimo sve podatke koji nam mogu trebati. Kad nam trebaju, mi ih tražimo u izvorima ili ih bilježimo i koristimo za predavanje, referat, saopštenje ili neki drugi vid komuniciranja znanja. Kada bi se takav način korišćenja izvora primijenio u školi, onda bi on bio označen kao moralni i disciplinski prekršaj. Konceptija doživotnog obrazovanja insistira da se učenici-studenti nauče da se koriste izvorima. To treba omogućiti, ne samo van nastave već i u samom procesu nastave kada se ispunjavanju zadaci na časovima. Ovo može onima koji nastavu vide u tradicionalnoj perspektivi izgledati kao radikalni zahtjev, ali ovaj zahtjev potvrđuje svakodnevni život od prostih aktivnosti do složenih naučnih ispoljavanja. Ako prihvatimo ovakvu orijentaciju, posebno je značajno savladavanje vještina i tehnika samostalnog učenja i sticanja znanja. No nije riječ samo o tehnikama u uskom psihološkom smislu, već znatno više — o razvijanju izvjesnih sposobnosti potrebnih za stvaralačko djelovanje i ispoljavanje. Među tim sposobnostima, sa stanovišta konceptije doživotnog obrazovanja, posebnu vrijednost ima sposobnost uspostavljanja kontakta sa savremenim događajima u društvenom, političkom, kulturnom području, sposobnost analiziranja i ocjenjivanja takvih događaja, sposobnost analiziranja i ocjenjivanja istorijskih i drugih izvora i materijala, sposobnost korišćenja naučne i stručne literature.

enciklopedija i priručnika, sposobnost samostalnog čitanja i pravljenja bilješka i komentara. Više autora (na primjer T. Husen, M. Macinszek), ističu značaj poznavanja stranog jezika u koncepciji doživotnog obrazovanja. Ovaj značaj proističe iz međuzavisnosti savremenog svijeta i ljudi u njemu, preuzimanja tuđih tehnologija i novina, smanjivanja barijera u komunikacijama; u savremenom svijetu ne samo što nije moguće uspješno sprovoditi istraživanja bez znanja stranog jezika, već je bez stranog jezika teško stići nove kvalifikacije i osavremenjavati profesionalno znanje. Sposobnost služenja stranim jezikom omogućava čovjeku da se osloni na strane izvore u kojima su iznošena najnovija dostignuća u nauci, tehnologiji, obrazovanju i kulturi. To takođe pruža mogućnost za komparaciju sa dostignućima u vlastitoj kulturi, a komparacija je, kao što je poznato, efikasan našin mišljenja. Sposobnosti koje smo razmatrali valja da budu uključene u nastavne programe, kako to predviđa koncepcija doživotnog obrazovanja. Razvijanje sposobnosti za prikupljanje novih znanja valja da bude u tijesnom spoju sa usvajanjem sadržaja. Nijesu rijetki slučajevi u praksi vaspitnog rada da se ova dva fenomena odvajaju. Racionalni izbor »jezgra« znanja u koncepciji doživotnog obrazovanja vodi ne samo promjenama u planovima i programima, njihovom kvalitetu i kvantitetu, već posredno ili neposredno utiče na mijenjanje mentaliteta čovjeka, na usvajanje novih metoda rada koje preobražavaju njegovu ličnost. U pravu su oni autori, kao što je, na primjer, Kedrov (B. M. Kedrov, 1973), koji ističu da je važno znati koliko i kakvih ljudi valja pripremiti, obrazovati za pojedine etape razvoja, ali je isto tako značajno poznavati i *etape njihovog duhovnog razvoja. Obrazovanje je osnova razvoja.* Ova istina je nedovoljno shvaćena čak i od jednog dijela ljudi koji se bave teorijom o razvoju društva i obrazovanja. Postoji dijalektička veza između razvoja sposobnosti, s jedne, i obima i kvaliteta usvojenih znanja s druge strane. Poznato je da izbor sadržaja utiče na formiranje pogleda na svijet, na idejnu orijentaciju čovjeka.

U pravu su oni autori, kao što je Suhodolski (B. Suchodolski, 1976), koji ističu da sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja izbor sadržaja pa i čitavo obrazovanje mora biti »otvoreno«. Ako se zalažemo za »otvoreno« obrazovanje, onda svakako postoji i »zatvoreno« obrazovanje. Razlike između ove dvije vrste obrazovanja, kako to ističe i Suhodolski, odnose se i na sadržaje i na karakter obrazovanja. Kada se zalažemo za »otvoreno« obrazovanje, onda to sa stanovišta izbora sadržaja znači da školski programi ne treba da obuhvate sve ono što njihovi sastavljači misle da je značajno i vrijedno. Ova tendencija ispoljila se u nas u oblikovanju, stvaranju programa srednjeg profesionalnog usmjerenog obrazovanja. Iako su na oblikovanju programa radile desetine hiljada stručnjaka, oni su jako opterećeni, a u nekim slučajevima opterećeniji nego što su bili ranije. Ovo se moglo desiti jer se polazilo u izboru sadržaja sa stanovišta »zatvorenosti« obrazovanja, a ne sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja po kome se neki sadržaji mogu davati kasnije, a njihovo usvajanje se može proširiti na više perioda čovjekovog života. Otvoreno obrazovanje se razlikuje od zatvorenog ne samo u sadržajima već i oblicima koji omogućavaju podsticanje inicijative, vaspitanje interesovanja i potreba razvijanju individualnih snaga i sposobnosti, drugačijih stavova prema sebi i društvu. Otvoreno obrazovanje vodi ne samo do rekonstrukcije programa već do preoblikovanja nastavnih i vannastavnih aktivnosti škole. Izbor sadržaja po koncepciji doživotnog obrazovanja usmjeren je na zadovoljavanje takvih obrazovnih potreba

koje će pomoći da se potpunije shvati i razumije svijet u kome živimo i djelujemo, da se orijentiše u svijetu kako bi on postao što humaniji, da se shvate glavni aspekti civilizacije i kulture i stvaralački sarađuje sa drugim ljudima u cilju ostvarenja života dostojna čovjeka.

Doživotno obrazovanje stavlja naglasak na integracionim elementima nastave i učenja. Oni obuhvataju ne samo sadržaje već i organizaciju nastave, nastavne metode, oblike, sredstva i izvore učenja. Traže se drugačije relacije škola-učenik-student. U pravu je sovjetski autor Leontjev (A. H. Leontjev, 1974), kada ističe da u tradicionalnom obrazovanju postoji dosta teškoća u organizaciji školskog života. Te teškoće izviru iz činjenice što se unutrašnja organizacija školskog života ne mijenja. Po koncepciji doživotnog obrazovanja subjekti koje obuhvatamo školom su različite starosti. Kod njih se dešavaju brojne psihičke promjene, i to ne samo u periodu od 7 do 18 godina već i kasnije. Promjene se manifestuju u odnosu prema porodici, prema društvu, načinima komuniciranja sa pojedincima i društvom, promjene u odnosu na rad, i, najzad, promjene u odnosu na vlastitu ličnost. Nauka o vaspitanju još, na žalost, nije uspjela da oblikuje zadovoljavajuću periodizaciju obrazovanja i školskog učenja. Kvalitativne promjene koje se dešavaju u psihičnosti u različitim periodima života valja da imaju uticaja na organizaciju časa, izbor metode i oblika nastavnog rada. Škola u koncepciji doživotnog obrazovanja ne može da ostane na tradiciji dječje škole. Ona postaje škola za sve starosne kategorije. Ako je to tako, onda u školi valja da se ispolje dva bitna pristupa: *pedagoški* i *andragoški*. Paradoksalno zvuči zaključak pojedinih autora da sa prihvatanjem koncepcije doživotnog obrazovanja nestaju razlike između pedagogije i andragogije. Naprotiv, one u organizaciji nastave, primjeni metoda, oblikovanju sadržaja, odnosu nastavnika i učenika dobijaju sa ovom koncepcijom još više u svom značaju. Integrativna funkcija doživotnog obrazovanja nikako ne eliminiše razlike koje proizlaze iz socijalno-psihičke strukture ličnosti koja uči i obrazuje se. Jedan od nedostataka škole sastoji se i u tome što ove razlike ne ističe, što se ne ulažu napor da se subjektivne snage — nastavnici — sa njima upoznaju. Nastavnici mnogo više znaju o zakonima razvoja društva nego o zakonima vaspitanja i obrazovanja čovjeka. Nauka o vaspitanju ne može sama riješiti ove probleme. Potrebna je pomoć i drugih nauka.

Integrativnu funkciju doživotnog obrazovanja vidimo i u izboru sadržaja i oblikovanju programa. Potrebna je bolja i kvalitetnija povezanost svih nivoa obrazovanja, počev od predškolskog do visokoškolskog. Za takvu povezanost potrebna je nova struktura školskih programa. Sadašnja struktura, zasnovana na tradicionalnoj sistematizaciji nauka, sprečava interdisciplinarnu povezanost, doprinosi prezentiranju ekstenzivnih znanja i izolovanih informacija koje, kako smo istakli, opterećuju pamćenje, sprečavaju kondenzaciju znanja stečenih u različitim područjima i disciplinama, a samim tim slabije mogućnosti da se potpunije razumije stvarnost. Zato je koncentracija na fundamentalne činjenice, *na suštinska znanja* koja brzo ne gube svoj značaj od posebne vrijednosti za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Integrativna funkcija doživotnog obrazovanja ogleda se u *jedinstvu znanja*, potrebi usvajanja širih principa koji imaju opštije implikacije na čovjekov život i rad. Kao što je potrebna vertikalna povezanost nivoa obrazovanja, isto je tako potrebna horizontalna povezanost, horizontalna integracija nauke i umjetnosti. Koncepcija doživotnog obrazovanja ne zastupa tezu disciplinarne rascjepkanosti znanja, koja je dovela do formalne podjele

znanja i zatvaranja u pojedine fahove. Izbor sadržaja i oblikovanje programa valja zasnivati na potrebi razumijevanja kompleksa i situacije, na rješavanju stvarnih životnih problema, na razumijevanju novih odnosa i ideja. U izboru sadržaja valja uzeti u obzir njihovu motivacionu i afektivnu komponentu kako bi se probudila interesovanja i motivirali pojedinci za kontinuirano učenje i obrazovanje.

U oblikovanju programa javlja se problem povezivanja školskih sadržaja i onih sadržaja koji izlaze iz tog okvira. Čitav čovjekov život i rad ima vaspitne komponente. Aktivnosti u porodici, komuni, društveno-političkim i radnim organizacijama, učenje putem socijalnih i kulturnih aktivnosti ulaze u okvire koncepcije doživotnog obrazovanja. U tom kontekstu posebno je značajan proces socijalizacije. Znanja i informacije se prenose neformalnim putem, »prirodno«, što ne liči na strukturirani način učenja, kakav imamo u školi. Zato je posebno značajno povezivanje školskih sadržaja sa onima koji se usvajaju u vanškolskim institucijama i oblicima. U praksi ostvarivanja koncepcije doživotnog obrazovanja evidentno je da jedni sadržaji utiču na druge, pokazuje se potrebna za njihovim povezivanjem, Traži se promjena u prirodi i organizaciji školskih sadržaja. Naglašava se potreba ne samo usvajanja znanja već i »znati kako« u procesu učenja i obrazovanja. U tome se ide korak dalje. Od »znati kako« zahtijeva se poznavanje ciljeva učenja »znati zašto«, da bi se što potpunije integrisali svi izvori i sredstva u jedinstvenu strukturu učenja. U perspektivi očekuje se da samo društvo postane izvor za učenje. Čitava društvena struktura postaće izvor za učenje. Krećemo se ka društvu koje uči, Međutim, taj put ima puno nepoznanica i neizvjesnosti, na njemu postoje prepreke nastale iz tradicionalnog shvatanja funkcije škole i obrazovanja. Potrebna je umješnost i povećani naponi da se prepreke savladaju. Generacije koje sada prispjevaju za školu biće krajem ovog vijeka obuhvaćene intenzivnim procesom doživotnog obrazovanja. Od efikasnosti ostvarenja koncepcije doživotnog obrazovanja zavisi oblikovanje sposobnosti i drugih svojstava ličnosti. Za izvršavanje ovih ciljeva i zadataka potrebno je da se zamijeni uloga učenika-studenta kao objekta sa ulogom subjekta uticaja. Samo kada učenik-student postane svjestan da je on stvarni subjekt nastave i obrazovanja, može savladati prepreke i na taj način postati nezavisniji, osvajajući nova znanja i stalno prevazilazeći sebe. No nezavisnost nije cilj po sebi, to je više postupak ponašanja koji omogućava optimalnu adaptaciju na uslove kao i promjenu i prevazilaženje ovih uslova u skladu sa individualnim sposobnostima i potrebama. Sa stanovišta doživotnog obrazovanja individue značajan problem su sadržaji njene aktivnosti. Oni su povezani sa životnim ciljevima i opredjeljenjima, sa ambicijama i aspiracijama ličnosti. Valja naglasiti da se životni ciljevi mijenjaju pod složenim okolnostima, dolazi do analiziranja i konfrontiranja životnih ciljeva, do napuštanja jednih i pružimanja drugih. U ovom procesu posebno je značajna uloga vaspitanja i obrazovanja, uloga nastavnika koji pomaže da ličnosti razborito, sa razumijevanjem oblikuju svoje ciljeve. I sadržaji mogu doprinosti izboru ciljeva i razumijevanja pravca života. Školsko učenje svojim sadržajima valja da je povezano i kombinovano sa programom ostvarenja životnih ciljeva. Tako će ličnosti biti jasnije da znanja ne stiže samo za sadašnje potrebe koje se materijalizuju u ocjenama i diplomama, već da su ona povezana i sa budućim životom i razvojem i ulaze u kategoriju perspektivnih ciljeva. Na taj način kod ličnosti će se javiti potreba za postizanjem ciljeva i stalnim prevazilaženjem sebe. U kontekstu

doživotnog obrazovanja postaje još razumljivija teza da je čovjek stvaralac svoje budućnosti. Ostvarivanje povratne veze između životnih ciljeva i izvršavanja zadataka učenja i obrazovanja omogućava optimalni razvoj ličnosti. U tom procesu biće potrebna samopoboljšanja koja će se ostvarivati posredstvom samoobrazovanja. Vaspitanje nezavisnosti putem odgovarajućih sadržaja tijesno je povezano sa kvalitetom mišljenja. Ono pomaže razumijevanju zadataka, rješavanju problema, kvalitetnom uviđanju veza među elementima stvarnosti. Neki autori (W. Szewczuk, 1976), smatraju da biti nezavisan znači misliti sa ciljem djelovanja. Mišljenje se javlja kao posebno značajan element u procesu doživotnog obrazovanja. U obrazovnoj praksi, na žalost, često se zapostavlja vaspitanje stvaralačkog mišljenja. Kod onih nastavnika koji ne razumiju ili ignorišu koncepciju doživotnog obrazovanja ocjena postaje cilj i krajnji rezultat vaspitnog rada, a ne razvitak stvaralačkog mišljenja. Stvaralačko mišljenje ne razvija se samo usvajanjem znanja i rješavanjem problema, iako je i to značajno, već i putem aktivnog učešća u radu nastavnih grupa. Takav rad pobuđuje kod pojedinaca stvaralačke napore, ambicije da se traga za novim, doprinosi vježbanju u mišljenju i njegovom izražavanju, omogućava uviđanje vrijednosti intelektualne saradnje, osposobljava za kritičko i samokritičko sagledavanje vlastitih problema i nedostataka.

I sa stanovišta izbora sadržaja, motivacija za samoobrazovanje dobija poseban značaj u koncepciji doživotnog obrazovanja. To je u isto vrijeme jedan od bitnih zadataka nastave i učenja. Ako škola hoće da postavi osnove za učenje u toku čitavog života, onda valja obratiti pažnju motivaciji za samoobrazovanjem. Koncepcija doživotnog obrazovanja zalaže se za prevladavanje jednostranosti u izboru metoda obrazovanja i učenja. Poljski autor Okonj (W. Okon, 1976), ističe da su sve nastavne metode u isto vrijeme i metode oblikovanja ličnosti. Zato je sa stanovišta ostvarivanja koncepcije doživotnog učenja značajno raditi na učvršćivanju metoda samostalnog učenja i samoobrazovanja. Izborom sadržaja valja stvoriti okolnosti da ličnost ima dovoljno vremena za samoobrazovanje, za samorazvitak, kao uslov da se akumulirana znanja pretvore u ubjeđenja i poželjnu i progresivnu orijentaciju. Samoobrazovanje se javlja kao značajan činilac kreativnog korišćenja slobodnog vremena. Obrazovanje u školi ima zadatak da pripremi svakog učenika-studenta da postane svoj sopstveni vaspitač. Kao da se ponovo aktuelizira utopijska misao J. A. Komenskog koji je tražio da čovjek postane sam sebi učitelj. U pravu je Dimazedie (J. Dumazedier, 1976), da poenta nije samo u tome da se nauči kako da se uči, već da doživotno samoobrazovanje postane potrebna, sastavni dio čovjekovog življenja. I u samoobrazovanju ključni momenat je izbor sadržaja. Zato je i u realizaciji samoobrazovanja nužno utvrditi ne samo potrebe već i mogućnosti i spremnost pojedinca da preuzme obrazovnu akciju. Kao i obrazovanje tako i samoobrazovanje, prema koncepciji doživotnog obrazovanja, doprinosi razvoju intelektualnih sposobnosti, a posebno logičkog mišljenja. Ono zahtijeva umnu aktivnost, povezivanje znanja sa radom i samoupravnom društvenom praksom, analize, upoređivanja, zaključivanja, što je osnova za razvoj stvaralačkog mišljenja. Kvalitet samoobrazovanja umnogome zavisi od kvaliteta obrazovanja koje pojedinac stiže u školi. Obrazovanje i samoobrazovanje su samo dvije strane jedinstvenog procesa. U tom procesu čovjek, kao svjesno, aktivno biće, može sebe popravljati i unaprijediti.

Sa stanovišta izbora sadržaja koncepcije doživotnog obrazovanja posebnu pažnju poklanja udžbenicima i drugim izvorima za učenje. Slabosti tradicionalne škole odražavale su se i na udžbenike. Ideja o doživotnom obrazovanju stavlja nove zahtjeve u pogledu koncepcije udžbenika. U oblasti udžbenika očekuju se radikalne promjene i zaokreti. Traži se rasterećenje udžbenika od nepotrebnih informacija i podataka, eliminisanje onih sadržaja koji nemaju trajniji karakter. U isto vrijeme zahtijeva se da se uspostave validniji i trajniji kriterijumi, u skladu sa koncepcijom doživotnog obrazovanja, na osnovu kojih bi se vršio odбір informacija. Njihovo oblikovanje valja da karakteriše problemski pristup, kako bi problemi i pitanja uticali na snaženje interesovanja za daljim obrazovanjem. Posebno je značajan zahtjev da udžbenik omogući i podstakne ličnost na samoobrazovanje. Unutar njegove strukture, valja komponovati tekst koji će omogućiti samoobrazovanje. Nova koncepcija udžbenika cilja da olakša rad nastavniku i da ga usmjeri na pomaganje i vođenje u učenju, napuštajući funkciju prenosioca informacija. U koncepciji doživotnog obrazovanja udžbenici valja da ostvaruju vaspitnu funkciju. Tako usmjereni udžbenici biće snažan instrument u ostvarivanju ciljeva i zadataka doživotnog obrazovanja. I putem udžbenika koncepcija doživotnog obrazovanja može da mijenja školsku stvarnost, prevazilazi njenu zastarjelu tradiciju. Nova koncepcija udžbenika prevladava statički koncept znanja i otvara nove prostore čovjekovog svijeta i života.

Integrativna funkcija doživotnog obrazovanja nastoji da poveže sve činioce značajne za školski život, počev od izbora sadržaja, preko organizacije nastave, izbora metoda, korišćenja izvora i sredstava za učenje, samoobrazovanja, do novog odnosa nastavnika i učenika. Tako koncepcija doživotnog obrazovanja ne označava samo proširivanje i demokratizaciju obrazovanja obuhvatajući subjekte različitih starosti, već dublje ponire u složenu strukturu procesa nastave i učenja i time zahvata ličnost, usmjeravajući je na stvaralačko sopstveno prevazilaženje. U tom procesu osobeno mjesto dobija ličnost nastavnika-vaspitača.

4. NASTAVNIČKA PROFESIJA U KONCEPCIJI DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Koncepcija doživotnog obrazovanja ponovo je istakla potrebu razmatranja položaja nastavničke profesije u kompleksnim zadacima njenog ostvarivanja. Rijetke su studije napisane o doživotnom obrazovanju koje ne dotiču problem i položaj nastavnika. Kriza tradicionalne škole neminovno je zahvatila i nastavničku profesiju. Ne uviđajući dijalektiku procesa obrazovanja, radikalni zastupnici teorije raškolovanja proricali su nestajanje nastavničke profesije, zamjenu nastavnika učenjem u parovima, razmjennom učenju sa zainteresovanim pojedincima, istiskivanjem nastavnika iz nastavnog procesa pomoću savremene obrazovne tehnologije itd. Poslovično je poznat postupak studenata univerziteta koji su prije početka predavanja nastavnika uključili magnetofone i napustili slušaonicu. Tehnička sredstva mogla su preciznije zabilježiti predavanje nastavnika, nego što su to mogli studenti. Kao što odbacujemo teoriju o ukidanju škole, tako isto odbacujemo ideju o »odumiranju« nastavnika, jer se ta ideja ne zasniva na naučnim činjenicama i realnim osnovama. To nikako ne znači da ne treba vršiti pro-

mjene položaja, uloge i zadataka nastavnika, njihovog pripremanja i usavršavanja. To je neminovnost koja proizlazi iz suštine koncepcije doživotnog obrazovanja. Škola ne može ostvariti zadatke koji proizlaze iz koncepcije doživotnog obrazovanja sa starom percepcijom položaja nastavnika i nastavničke profesije u cjelini. U širim međunarodnom razmjerama, posebno od sedamdesetih godina, u vezi sa ostvarivanjem koncepcije doživotnog obrazovanja, traži se nov profil vaspitača. Dimezedije (J. Dumazedier, 1972), naglašava da nije cilj vaspitača samo da nauči učenike ono što ih interesuje, već da kod njih, u njihovu porodicu, unosi intelektualni nemir kao posljedicu stalnog i brzog mijenjanja, da im pomogne da budu inventivni, da budu kreativni, da razvije kod njih interesovanje za otkrivanjem, privlačnost prema novim situacijama. Za ispunjavanje ovih zadataka tradicionalno pripremanje nastavnika svakako nije adekvatno. Novi zadaci škole, proistekli iz koncepcije doživotnog obrazovanja, traže od nastavnika znanje, sposobnosti i vještine korisne za život u društvu koje se brzo mijenja. No nastavnik valja da razvija sposobnost i opiranja autoritetima, uključujući i vlastiti autoritet, i da nastoji da postane pomagač i usmjerivač u učenju i obrazovanju. Ciljajući da obrazovanje učenika doprinese njihovom ličnom razvitku, bitan zadatak nastavnika je da upućuje učenika gdje može da nađe informacije koje traži, da ih uputi da koriste i druge izvore saznavanja kao što su štampa, radio, televizija, knjiga itd. U ovom kontekstu vaspitač-nastavnik preuzima ulogu savjetnika i pomoćnika kako bi pojedinci uspješnije izvršavali zadatke učenja i obrazovanja. Nastavnik će uspjjeti ako učenike dovede do saznanja da su predavanja samo jedan izvor informacija i saznavanja, i da postoje brojni drugi izvori koji im stoje na raspolaganju. Ispunjavati ovakvu ulogu znatno je složenije nego ispuniti ulogu prenosioca informacije. Zato mu je potrebno znatno više vremena, da uči, da usvaja i osvaja nova znanja, da se oslanja na one ljude koji su stručnjaci u određenim oblastima znanja, koji raspolažu specifičnim informacijama. U takvim slučajevima nastavnik je spona između specijalista, kreativnih mislilaca i istraživača i učenika kojima su potrebna najnovija znanja. U vezi sa ovako složenim zadacima potrebno je mijenjati strukturu i profil nastavnika-vaspitača.

Polazeći od koncepcije doživotnog obrazovanja, nužno valja da dođe do izmjene ne samo strukture već i nivoa stručne i naučne kvalifikacije nastavnika, sume vještina i praktičnih sposobnosti kojima treba da raspolaže, sposobnostima i načinima komuniciranja sa učenicima-studentima, stavovima prema nastavnom radu. Više autora (J. Kotasek, 1972, J. Wolczuk, 1976, J. Lynch, 1977), se zalažu da svi nastavnici, bez obzira na kategoriju vaspitnika sa kojom će raditi, dobiju obrazovanje na univerzitetskom nivou, kako bi se što potpunije osposobili da ostvaruju koncepciju doživotnog obrazovanja i u isto vrijeme usvoje pozitivne stavove o potrebi stalnog učenja i obrazovanja. Potrebno je usvajanje i drugih stavova, a naročito onih koji se tiču odnosa nastavnika i učenika. U tom domenu traži se da se stavovi nastavnika prema učenicima karakterišu prijateljstvom, spremnošću da se pomogne, ne samo u situacijama učenja već i u drugim prilikama, kada pojedinci imaju probleme ili dođu u konflikt sa porodicom, drugovima itd. Koncepcija doživotnog obrazovanja ne traži nastavnika moralizatora, već takvog stručnjaka koji je u stanju da u prijateljskoj formi pruži autentičan savjet. Sposobnosti o kojima je riječ mogu biti postignute putem efikasnog obrazovanja nastavničkih kandidata, kao i na osnovu odgovarajućeg iskustva i vježbanja u složenom i dijalektičkom procesu nastave i učenja. Pose-

bno su značajni aktivni stavovi nastavnika i prema nastavi i prema učenicima.

Bitno je da nastavnici shvate i imaju razumijevanja za koncepciju doživotnog obrazovanja i njene implikacije na nastavu, njenu unutrašnju organizaciju, na povezivanje obrazovanja koje se dobija u školama sa onim obrazovanjem koje se stiče u društvenom životu, čovjekovom radu i slobodnom vremenu. Ako nastavnici ne razumiju koncepciju doživotnog obrazovanja, onda oni ostaju na tradicionalnim percepcijama vrijednosti obrazovanja izraženim u pripremama za život. U koncepciji doživotnog obrazovanja *nastavnik je doživotni učenik*. Prihvatanje ovog stava ima poseban značaj za razvoj ličnosti nastavnika, i, takođe, i za razvoj ličnosti učenika. U nekim studijama (J. Lynch, 1977), naglašava se da nastavnik treba da postane animator procesa učenja. To je sasvim drugačiji položaj u procesu nastave i učenja u odnosu na nastavnika prenosioca »gotovih« znanja. Ove promjene, misli Linč (J. Lynch) traže definisanje pojma nastavnik. Za koncepciju doživotnog obrazovanja pojam nastavnik nije adekvatan, jer asociira na tradicionalnu nastavu u kojoj se nastavnik javlja u funkciji prenosioca informacija. Zato se u raspravama češće susreću i drugi termini kao: vaspitač, konsultant, animator, pomagač (fasilitator) u učenju u skladu sa novom koncepcijom obrazovanja i učenja. Ne radi se samo o promjeni pojma nastavnik, jer kada bi to bilo onda bi značilo da je to terminološki problem i bilo bi ga lako riješiti. Međutim, prema koncepciji doživotnog obrazovanja promjene su suštinske prirode. Od nastavnika kao prenosioca informacija traži se da on preuzme znatno veću ulogu vaspitača. To znači da od prenosioca gotovih znanja usmjerava se na razvijanje sposobnosti i drugih svojstava ličnosti, preuzimanje uloge pokretača i pomagača da se takve sposobnosti i svojstva razviju. Takvim ulogama i zadacima zaista više odgovara pojam vaspitač. Naglašavanje vaspitne funkcije nastavnika dolazi kao posljedica izmijenjene koncepcije škole, nastave i učenja.

Komparativna istraživanja, posebno ona vršena u okviru UNESCO-a i OECD-a, pokazuju da se u međunarodnim razmjerama traga za boljim sistemom pripremanja nastavnika u okviru koncepcije doživotnog obrazovanja. To traganje došlo je kao posljedica pravca promjena koje se vrše ili se predlaže da se izvrše u okviru nastave i učenja. Nema sumnje da su se tražile izmjene u sposobnostima i vještinama koje treba da imaju nastavnici ako žele da uspješno ostvaruju ciljeve i zadatke doživotnog učenja i obrazovanja. Pravci tih promjena mogu se sumirati na sljedeći način: od standardizovanih načina rada, izraženih u prenošenju znanja, traži se da nastavnik sve više postaje organizator obrazovnog procesa u kome će dominantno mjesto imati učenje, a ne instrukcija, izuzev kada je riječ o usvajanju osnovnih vještina. Povećavaju se zadaci nastavnika u oblasti umješnog organizovanja nastave, da potpunije razumije složenosti procesa učenja i usvajanja znanja, kako bi pomogao i osposobio učenike za kontinuirano učenje. U tom kontekstu bitno je da nastavnik razumije prirodu i suštinu motivacije, jer motivacija i stvaranje pogodne atmosfere za učenje bitno zavisi od ličnosti nastavnika. Otuda u pripremanju nastavnika vaspitanje (razvoj) njegove ličnosti zauzima posebno značajno mjesto. U koncepciji doživotnog obrazovanja razvoj ličnosti nastavnika (kao što je to uostalom slučaj i sa razvojem ličnosti vaspitanika) nije statičan pojam. To je proces čija je bitna odlika kontinuitet. On se ne završava sa završetkom određene škole za nastavničke kandidate. Ovo je značajno da bude shvaćeno ne samo od strane na-

stavnika, već i od strane svih onih institucija specijalizovanih i odgovornih za obrazovanje i usavršavanje nastavnika. Programi za obrazovanje budućih nastavnika, ako žele da budu naučno zasnovani, valja da obuhvate i probleme razvoja ličnosti. U školi reformisanoj u saglasnosti sa koncepcijom doživotnog obrazovanja povećava se uloga nastavnika, ne samo u organizovanju procesa nastave već i u nadgledanju i evaluaciji učenja. On valja da ima široko znanje o društvenoj sredini i putevima transformacije te sredine u sredinu za učenje i obrazovanje. To je takođe jedna od bitnih osobina budućih nastavnika. Jer će on u izvršavanju zadataka doživotnog obrazovanja biti u situaciji da češće saraduje sa društvenom i radnom sredinom koje se sada javljaju kao nove obrazovne sredine. Biće potrebno da se nastavnici uvode u probleme doživotnog obrazovanja, kako one teorijskog, tako i one praktičnog karaktera. To će im pomoći da sa razumijevanjem i prihvatanjem gledaju na promjene u naglašavanju pomjeranja od nastave ka učenju. Njemu će biti potrebno da upozna uslove učenja, kako bi se smanjio jaz između idealnih i realnih uslova za učenje. Nastavnik mora prihvatiti stav da on nema monopol na znanje i informacije i valja da bude spreman da se sa uvažavanjem odnosi prema alternativnim izvorima znanja koji stoje na raspolaganju učenicima.

Ovakva percepcija nove funkcije nastavnika ponovo podsjeća na pojam »pedagog« u izvornom značenju, samo sada sa jednim višim i suptilnijim kvalitetom »vođenja« odnosno pomaganja, što se u tradicionalnoj školi i nastavi često zanemarivalo. Da bi se ta nova funkcija uspješnije ostvarivala, i kod nastavnika valja pobuđivati želju da uči, da proširuje svoje saznavne sposobnosti. Poznati indijski stručnjak za probleme obrazovanja Adišeshija (M. Adishesiah, 1977), ukazuje da je žed za znanjem neodvojiva od zahtjeva za ljudskim dostojanstvom. Jasno je da žed za znanjem valja da bude suštinski elemenat u zbiru svojstava koja posjeduju profesionalni nastavnik.

Prema koncepciji doživotnog obrazovanja dublja specijalizacija nastavnika u području sadržaja ili oblasti (predmeta) se smanjuje, ali se na drugoj strani povećava kompetencija i produbljuje specijalizacija u oblasti nastave i učenja. Ova tendencija će dovesti do mijenjanja, ne samo uloge već i strukture nastavničke profesije. Promjene izazvane naučno-tehničkom revolucijom traže od savremenog čovjeka fleksibilnost u mišljenju, stvaralaštvo, sposobnosti da se uoče i rješavaju problemi. To, bez sumnje, neće biti bez uticaja na prirodu i sadržaj rada nastavnika i na prirodu i strukturu nastavničke profesije. Od nastavnika će se sve više tražiti da ispunjava nove zadatke, a on to neće moći uspješno obavljati bez stalnog učenja i pripremanja. Koncepcija doživotnog obrazovanja svojom integrativnom funkcijom traži od nastavnika kompetencije za rad sa različitim starosnim kategorijama subjekata. Oni će biti u situaciji da ostvaruju programe za djecu, omladinu i odrasle, za različite socijalno-profesionalne kategorije ljudi. Ove nove situacije tražiće od nastavnika da se upozna sa socijalno-psihološkim i didaktičkim osobenostima učenja i obrazovanja u različitim periodima čovjekovog života, taržiće se od njega poznavanje čovjeka u totalitetu, za razliku od tradicionalne orijentisanosti i usmjerenosti na period djetinjstva. U takvoj vaspitnoj situaciji biće još neophodnija njegova saradnja sa onim činiocima u društvu, koji takođe, ispunjavaju vaspitno-kulturnu funkciju: biblioteke, muzeji, pozorišta, galerije, rekreacioni centri, radne organizacije, sredstva masovne komunikacije. U ovom kontekstu značajno je da nastavnici

prihvati stav da škola nije jedini centar vaspitnih uticaja. Sama činjenica da će biti prinuđen da radi sa različitim starosnim kategorijama i grupama podstiče takvu saradnju. U situaciji pluralizma obrazovnih i kulturnih interesovanja nastavnik će intenzivirati saradnju sa onim stručnjacima koji se nijesu profesionalno pripremali za nastavnički poziv, ali sada, povremeno ili stalno, ispunjavaju vaspitnu funkciju.

Koncepcija doživotnog obrazovanja izaziva dalekosežne reformske zahvate. Najveća ostvarenja u preobražaju vaspitanja očekuju se od nastavnika. U pravu je kanadski andragog Tof (A. Tough, 1976), kada kaže da najveće promjene u obrazovnim institucijama doći će zahvaljujući učenju samih nastavnika. Mogu se oblikovati idealni koncepti preobražaja obrazovanja, ali njihovo ostvarivanje, njihova praktična realizacija, zavisi od nastavnika. I u naše vrijeme ponovo se aktualizuju poznate Lenjinove misli izrečene u prvoj deceniji ovog vijeka da nikakvi planovi, nikakvi programi, ne mogu da izmijene ono što je određeno strukturom nastavnika. Mnogi reformski pravci u oblasti obrazovanja nijesu dosegli svoje ciljeve iz prostog razloga što su nastavnici ostali na marginama reformskih zbivanja. Postoji opasnost da i u našoj zemlji naponi u preobražaju vaspitanja i obrazovanja budu ograničenih dometa, jer taj preobražaj nije zahvatio sistem pripremanja nastavnika. Sa naučne tačke gledišta takvi preobražaji valja da teku u poredu. U našoj zemlji, čak i za jedinstvenu osnovnu školu imamo *nejedinstveno* pripremanje nastavnika. Za ovu školu nastavnici se pripremaju na pedagoškim akademijama, višim pedagoškim školama, fakultetima univerziteta. Nije u pitanju nedostatak materijalne osnove, već nedostatak koncepcije pripremanja kandidata za nastavničku profesiju. To ima za posljedicu dihotomiju između zadataka koji proizlaze iz preobražaja vaspitanja i obrazovanja i osposobljenosti nastavnika za njihovo izvršavanje.

Brzi napredak u svim oblastima društvenom, naučnog i ekonomskog života doveo je na jednoj strani do nastanka novih profesija, a na drugoj do integracije ili potpunog nestanka drugih profesija. Šta se u ovakvim situacijama dešava sa nastavničkom profesijom? Kojim pravcem teče njen razvoj i prilagođavanje novonastalim okolnostima? To su pitanja koja dobijaju svoj značaj u međunarodnim razmjerama. Još je 1975. godine Međunarodno udruženje za obrazovanje nastavnika istaklo, u vezi sa mišljenjima o »nestanku« nastavničke profesije, da nastavnik ostaje centralna figura nastave i obrazovanja, ali isto tako da je on u savremenim uslovima dobio takmaca u drugim činiocima, posebno u sredstvima masovnih komunikacija. On više nije neprikosnoveni autoritet kakav je nastavnik bio u tradicionalnoj školi i nastavi. On, kako smo i ranije istakli, postaje pomagač i vodič u zamršenim, nepoznatim, a nekada i neizvjesnim putevima vaspitanja i obrazovanja.

I pored ovih optimističkih odslikavanja položaja nastavničke profesije i uloge nastavnika, situacija nije ni malo ružičasta, kakvu žele da je predstave neki autori (J. Lynch, 1977). Da li se može konstatovati da je nastavnička profesija, ipak, u krizi? Može u onom okviru u kome se govori da je škola u krizi. Čehoslovački autor Kotasek (J. Kotasek, 1972), smatra da je nastavnička profesija u krizi. Na skali vrednovanja profesija nastavnička profesija je bitno izgubila u svom društvenom prestižu, manje se vrednuje (društveno i materijalno) nego druge profesije, a to po prirodi stvari odbija talentovane pojedince da se opredjeljuju za ovu profesiju. I u Jugoslaviji,

posebno posljednjih 10 do 15 godina, prisutna je negativna selekcija u školama koje pripremaju nastavničke kandidate. Manje talentovani, pa čak i ispod prosjeka kandidati ulaze u ovu profesiju. Oni to često čine, jer prosto nijesu imali druge šanse. Nevoljni ulazak u profesiju snižava motivaciju, umanjuje aspiracije postizanja, gasi žed za saznanjem novina koje se obično nalaze van nastavnog programa i gaji potajnu nadu da će se jednog dana naći u ranije željenoj profesiji. Ovakve tendencije u nastavničkoj profesiji mogu da imaju negativne posljedice, ne samo za školu već za društveni, ekonomski i kulturni razvitak svake zajednice. One vode do snižavanja kvaliteta obrazovanja i kvaliteta ljudskog života. Svako društvo, a posebno ono socijalističke orijentacije, susreće se sa problemom rješavanja dihotomije između tradicionalnog stanja u nastavničkoj profesiji i zahtjeva koje nastavnicima postavlja koncepcija doživotnog obrazovanja. Što se rješenja duže odlažu, to će negativne posljedice biti veće. U tradicionalnom sistemu obrazovanja najveća pažnja obraćala se pripremanju osnovnoškolskih nastavnika. Nastavnici za ovaj nivo obrazovanja, u odnosu na ostale nivoe obrazovanja, dobijali su znatno bolje pedagoško-psihološko i metodičko obrazovanje. No i njihovo obrazovanje uglavnom je bilo jednodimenzionalno i orijentisano na razumijevanje nastavnog i vaspitnog rada sa djecom. To je proisticalo iz percepcije škole kao vaspitne institucije namijenjene samo jednoj starosnoj grupi. Što se tiče pripremanja nastavnika srednje škole, i ono je bilo, bar što se tiče naše zemlje, jednostrano orijentisano. Pažnja je usmjerena da nastavnici postanu stručnjaci, specijalisti u disciplini koju su izabrali za predmet svojih univerzitetskih studija, a pedagoško, andragoško, psihološko i metodičko obrazovanje je na marginama ukupnih studija nastavničkih kandidata. Tako imamo paradoksalnu situaciju da su nastavnici srednje škole dobri poznavaooci discipline koju su studirali, ali oni, anđalost, slabo ili nikako ne poznaju subjekte sa kojima će raditi. Cilj njihovog rada nije odgovarajuća disciplina, tj. sadržaji, već je to samo sredstvo pomoću koga utiču na razvoj i vaspitanje učenika. Ovakva situacija posljedica je selektivnog pristupa kao bitne oznake sistema vaspitanja i obrazovanja. Eliminatorski pristup nije tražio niti izazivao potrebu da se traga za efikasnim oblicima i metodama nastave, za adekvatnijim načinima komuniciranja sa učenicima, za većom adaptibilnošću sadržaja itd. To je bio, pored ostalog, jedan od razloga inertnosti školske sredine, sporog reagovanja na promjene u nauci, ekonomskim i društvenim odnosima. To je razlog da se sporo prihvata i ostvaruje koncepcija doživotnog obrazovanja. Državni organi donose dekrete, regulative i zakone. No ne može se reći da je država revnosna i u njihovoj implementaciji. Naša zemlja, može se reći, školski je primjer za takvo ponašanje. U Opštem zakonu o školstvu iz 1958. godine, usvojenom od strane Savezne skupštine, eksplicite se traži pedagoško i psihološko obrazovanje nastavnika svih kategorija, ali i poslije 22 godine to obrazovanje nije uvedeno, ili nije potpuno uvedeno na svim fakultetima koji pripremaju nastavničke kandidate. Slično je i sa nizom drugih regulativa. Smatramo da je bitno da se država »osvijesti«, dođe do saznanja da se promjene u sistemu vaspitanja i obrazovanja ne mogu očekivati samo od dekreta, rezolucija i zakonskih propisa. Bitan činilac za njihovo ostvarivanje su nastavnici, njihovo razumijevanje promjena i stvaranje materijalnih i drugih pretpostavki da se one izvrše, da prihvate nove metode rada, nove stavove prema doživotnom obrazovanju. Ako nastavnici žive sa osjećanjem da se nalaze na dnu skale socijalnog prestiža; novine će se sporo prihvatati ma koliko se mi ver-

balno, pa i u regulativima deklarirali da prihvatamo koncepciju doživotnog obrazovanja.

Dalji nivoi i oblasti obrazovanja: visokoškolsko obrazovanje i obrazovanje odraslih — skoro da i ne obraćaju pažnju pripremanju nastavnika. Univerziteti vode računa da njihovi budući nastavnici stiču naučne stepene, ali oni ne stiču nikakvo razumijevanje i znanja o dijalektici univerzitetske nastave, o složenim procesima učenja i studiranja, o putevima intenziviranja i poboljšanja kvaliteta studiranja, o savremenim oblicima i metodama nastave, o organizaciji nastave i stimulaciji studiranja i samostalnog rada. Oni se ne pripremaju da naučno upravljaju procesom nastave i studiranja. Prosto je nevjerovatno da na institucijama gdje se stvaraju naučna znanja amaterski, laički se pristupa problemima nastave i obrazovanja. Visokoškolske institucije ne stiču uvid u kvalitet vlastitog rada. Posljedice takvog odnosa, sudeći prema praksi u našoj zemlji, enormno su produžavanje studija (prosječno trajanje studija je između 7 i 8 godina), veliki je broj eliminisanih i onih koji su stali na pola puta. Da bi neko postao asistent ili nastavnik u visokoškolskim institucijama, ne postavljaju se nikakvi uslovi u pogledu njegove pripremljenosti i osposobljenosti da upravlja procesom nastave. Visokoškolski nastavnici su najmanje pripremljeni za promjene koje valja uvoditi pod uticajem koncepcije doživotnog obrazovanja. Ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja na ovom nivou u našoj zemlji teče vrlo sporo. Ne samo što ne postoji inicijalno pripremanje visokoškolskih nastavnika, već je potpuno zanemareno njihovo usavršavanje, upoznavanje sa novim obrazovnim i nastavnim konceptima, novim oblicima organizacije nastave, novim načinima podsticanja i vrednovanja rada studenata i još brojnim pitanjima koja proizlaze iz dijalektike visokoškolske nastave. Tradicionalno i stereotipno rukovođenje visokoškolskom nastavom negativno se odražava, posebno na one diplomirane studente koji se stalno ili povremeno javljaju u ulozu nastavnika. Njihovo ponašanje u nastavi i obrazovanju je vjerna kopija ponašanja nastavnika koji su njim predavali. Oni kopiraju nastavne metode, odnose među subjektima obrazovanja i u cjelini umrtvljuju proces obrazovanja. Da ne analiziramo ekstremne primjere kao što su da nastavnik čita skripta svoga profesora djeci ili omladini osnovne ili srednje škole. U pravu je francuski andragog B. Švarc (B. Schwartz, 1974), kada zahtijeva da postoji koherencija između metoda koje se primjenjuju u pripremanju nastavnika i metoda koje želimo da oni primijene u školama i drugim obrazovnim institucijama. On naglašava da nastavnici ne rade onako kako im se govori da rade, već onako kako se radilo sa njima dok su studirali. Na taj način reprodukuju se modeli ponašanja nastavnika. Iz takvog rada proizlaze brojni problemi društvene i vaspitne prirode.

Situacija se još više pogoršava kada je riječ o pripremanju nastavnika za obrazovanje odraslih, iako mi i visokoškolsko obrazovanje posmatramo samo kao dio obrazovanja odraslih. Ovaj dio obrazovanja u nekim zemljama, pa i u nekim dokumentima UNESCO-a, označava se kao vanškolsko obrazovanje. Nepreciznost takve odredbe je očigledna, ali i u ovom kontekstu neće biti analizirana. Zanemarivanje pripremanja nastavnika za rad sa odraslima je posljedica tradicionalne percepcije obrazovanja koje se završava sa periodom mladosti. Podsjetimo se da je u Jugoslaviji tek sa Opštim zakonom o školstvu 1958. godine obrazovanje odraslih »primljeno« u sistem vaspitanja i obrazovanja. Od tada se ističu zahtjevi da nastavnici valja da poznaju ne samo prirodu vaspitanja djece, već i prirodu i karakteristike

vaspitanja i obrazovanja odraslih. Ti zahtjevi se sve češće postavljaju u zemljama sa različitim društvenim sistemima. Oni su posljedica uticaja koncepcije doživotnog obrazovanja. Kako pristupiti pripremanju nastavnika za rad u području obrazovanja odraslih, o tome ne postoje saglasnosti ni u stručnoj literaturi ni u praktičnim ostvarenjima različitih modela sistema pripremanja nastavnika. Iskustva su različita i njih treba procjenjivati sa stanovišta uslova i datih okolnosti svake zemlje. Međutim, valja se držati jednog opšteg zahtjeva koji se sastoji u činjenici da doživotno obrazovanje može postati stvarnost ako velika većina nastavnika radi u području obrazovanja djece i u području obrazovanja odraslih. To nikako ne znači da će svi nastavnici biti u situaciji da rade i sa djecom i sa odraslima. Koncepciju o posebnom pripremanju nastavnika za djecu i posebnom pripremanju nastavnika za rad sa odraslima sa stanovišta doživotnog obrazovanja ne bi bilo razborito prihvatiti. Nastavnicima valja omogućiti sticanje znanja o jedinstvenom vaspitno-obrazovnom procesu namijenjenom djeci, omladini i odraslima. Sadašnja dioba sa stanovišta sistema obrazovanja odraslih, kako to naglašava E. For i saradnici (E. Faure, 1972), na formalno i neformalno, školsko i vanškolsko, postepeno će nestajati. To nikako ne znači da se gube specifičnosti psihološkog i vaspitnog rada sa djecom i odraslima, već to znači da u sistemu institucija ne stvaramo vještačke diobe i barijere. To isto tako ne znači da neće u koncepciji doživotnog obrazovanja biti potrebni posebni stručnjaci za rad sa djecom i za rad sa odraslima (pedagozi, andragozi, psiholozi itd.). No kako smo istakli, ogromnoj većini nastavnika, potrebna su znanja i za rad sa djecom i za rad sa odraslima. Takvu koncepciju pripremanja nastavnika zastupa i UNESCO, a i više savremenih autora koji se bave problemima pripremanja nastavnika (E. Faure, J. Kotasek, B. Schwartz, J. Lynch, J. Wolczyk i drugi).

Kako se obrazovanje pomjera sve više od školskih institucija ka industriji, privredi i društvenim djelatnostima, i pripremanje nastavnika valja da odrazi ovu tendenciju nastala pod uticajem koncepcije doživotnog obrazovanja. Pripremanje nastavnika valja znatno više da bude povezano sa svijetom rada, da poznaju prirodu rada, radnu praksu, a neki autori traže (J. Lynch) da nastavnici imaju iskustvo u nekoj oblasti rada, da se cjelokupno njegovo pripremanje ne svodi na trening i učenje u formalno organizovanoj instituciji. Sa proširivanjem obrazovanja na sve odrasle, posebno zaposleno stanovništvo, kako to predviđa koncepcija doživotnog obrazovanja, funkciju nastavnika preuzimanju veliki broj ljudi koji se nikada nijesu pripremali za nastavnički poziv: inženjeri, ljekari, ekonomisti, pravnici i drugi stručnjaci. Posebno u obrazovanju odraslih javlja se veliki broj povremenih (part-time) nastavnika. Oni svoje obrazovne funkcije ispunjavaju u vezi sa porodicom, unutar obrazovnog sistema, na radnom mjestu, u slobodnom vremenu, u klubovima i udruženjima, društvenim i medicinskim službama, kulturi, društveno-političkim aktivnostima. Njihov doprinos je posebno značajan za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja. U Forovom Izvještaju (E. Faure et al., 1972), razvija se teza o *konvencionalnim* i *nekonvencionalnim* nastavnicima. U literaturi se još susrećemo sa pojmovima profesionalni i neprofesionalni nastavnici ili »para-profesionalni« nastavnici. I ovim drugim nastavnicima tzv. »bosonogim« nastavnicima, potrebno je pripremanje za djelatnost u području doživotnog obrazovanja. Ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja traži da studenti u toku studija dobiju pedagoško, andragoško i psihološko obrazovanje kako bi se osposobili da u situacijama

koje od njih zahtijevaju što uspješnije obavljaju funkciju povremenog nastavnika. UNESCO je u međunarodnim razmjerama uočio problem pripremanja povremenih nastavnika i na međunarodnom simpozijumu (UNESCO, 1976), razmatrao njihov doprinos ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja. Neprofesionalni ili povremeni nastavnici javljaju se kao nova vrsta vaspitača, koji sa svojim radnim iskustvom, uz pretpostavku pedagoške, andragoške i psihološke pripreme mogu unijeti novu dimenziju u ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Naročito je značajan doprinos povremenih nastavnika na relaciji obrazovanje — rad. Ako radna organizacija postaje sve više obrazovna sredina, onda će i angažovanje povremenih nastavnika biti sve češće. U području obrazovanja odraslih to je posebno potrebno. I u našoj zemlji suočili smo se sa potrebom angažovanja ljudi na obrazovnim zadacima iako se ranije nijesu pripremali za nastavnički poziv. Reformisano obrazovanje na srednjem nivou traži da se jedan znatan fond časova ostvari u okvirima radnih organizacija u vidu radne prakse ili na drugi način. Kratko iskustvo pokazuje da ni škole ni radne organizacije nijesu pripremljene za ovu vrstu obrazovne aktivnosti. To može da diskredituje osnovne zamisli reforme. I najnovije koncepcije pripremanja i usavršavanja nastavnika pripremljene u republikama i pokrajinama, sa izuzetkom SR Hrvatske, ne obraćaju pažnju onom velikom broju poslenika u oblasti vaspitanja i obrazovanja koji direktno ne rade u školi. Cjelokupna pažnja je usmjerena na probleme škole, djece i nastavnika koji rade sa njima. Takva percepcija pripremanja nastavnika sužava front borbe za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Ona nije u interesu škole, jer sužava područje njenog djelovanja. Obraćanje pažnje samo jednom dijelu obrazovanja, i to samo onom do nivoa osnovne, odnosno srednje škole, što čine stručne službe u nas, vodi do fragmentacije i onemogućavanja integralnog pristupa problemima vaspitanja i obrazovanja, kako to zahtijeva koncepcija doživotnog obrazovanja. Čime se može objasniti indiferentan stav stručnih službi u komuni, regionu, pokrajini i republici u odnosu na kadrove i njihovo usavršavanje koji rade u narodnim i radničkim univerzitetima, domovima kulture, centrima za socijalni rad, klubovima, u obrazovnim službama radnih organizacija i drugim institucijama i organizacijama neškolskog tipa? Vjerovatno neshvatanjem širine koncepcije doživotnog obrazovanja, iako se pojedinci u tim službama često u nju zaklinju. Posmatrano iz ovog ugla, zaista bi valjalo »raškolovati« dosadašnju orijentaciju i praksu pomenutih službi koje rade na unapređivanju vaspitanja i obrazovanja. Za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja, i kada je u pitanju pripremanje nastavnika, potreban je nov način mišljenja. Nov način mišljenja pretpostavlja prevazilaženje ili odbacivanje ranijeg mišljenja, stavova i uvjerenja, a kao što je poznato, to je dosta težak, spor i vjerovatno bolan proces, koga mi nekada ne želimo da smo svjesni. Sa ovim preprekama moramo računati u nastojanjima da se ostvari koncepcija doživotnog obrazovanja. Na njih valja češće ukazivati kako bismo ih uspješnije prevazilazili.

Prepreke koje smo istakli postoje i u odnosu na povremene nastavnike. Vlada nepovjerenje, nevjerica u korist angažovanja povremenih nastavnika. U nas je to nepovjerenje najpotpunije izraženo u angažovanju visokoškolskih nastavnika iz sfere udruženog rada. Strepi se zbog snižavanja kvaliteta obrazovanja, masovnijeg prodora u »društvo posvećenih« i onda se ograđivanje vrši akademskim titulama i stepenima. Tako su se različitim zabranama ograđivali srednjevjekovni esnafi. Povezivanje rada i obrazovanja

ne može biti uspješno bez savladavanja ovih prepreka. Među onim autorima koji zastupaju koncepciju doživotnog obrazovanja, posebno u studijama UNESCO-a, traži se da se razgradi hijerarhijski odnos koji je u tradicionalnom sistemu obrazovanja uspostavljen među nastavnicima. Oni smatraju da ni sistem zarada, ni sistem unapređenja ne treba da zavisi od vrste nastave, već da nastavnici mogu da dostignu najviši nivo, bez obzira na područje obrazovanja u kome rade, počev od pripravničkog staža do doktora nauka. Ova idealna zamisao moći će biti ostvarena kada svi nastavnici, bez obzira na nivo i područje obrazovanja u kome rade, budu pripremani na univerzitetu, kako to zahtijeva koncepcija doživotnog obrazovanja. U nekim zemljama imaju isti sistem pripremanja nastavnika (Francuska, Poljska, Sovjetski Savez), dok se u drugim (Čehoslovačka, Danska, Velika Britanija, SAD), ukidaju razlike u nivoima pripremanja i zaradama između osnovnoškolskih i srednješkolskih nastavnika. Istakli smo da u nas postoji raznolikost u pripremanju nastavnika čak i za jedinstvenu osnovnu školu. Osim toga, praksa pokazuje da zbog vulgarnog tumačenja Zakona o udruženom radu opada interesovanje nastavnika za promociju i usvajanje novih znanja, novih stepena stručnosti, opada interesovanje za specijalizaciju u pojedinom području, za sticanje akademskih stepena. Po koncepciji doživotnog obrazovanja u nastavi može raditi i učitelj sa nastavničkom školom i učitelj sa doktoratom nauka. Kvalitet njihovog rada biće drugačiji iako imaju iste radne zadatke, pa analogno tome i njihova zarada neće biti ista. Sadašnje stanje u našoj zemlji u ovom pogledu jeste jedan korak nazad u odnosu na stanje kakvo je bilo prije 10 do 15 godina. Društvo valja različitim sredstvima da podstiče pripadnike nastavničke profesije da usvajaju i osvajaju nova znanja, jer će samo na taj način biti sposobniji da ostvaruju koncepciju doživotnog obrazovanja za koju je društvo vitalno zainteresovano.

Još je Makarenko ukazivao da strukturiranje nastavničke profesije predstavlja složen pedagoški problem. U školama na nižim nivoima obrazovanja preovlađuju žene nastavnici-vaspitači. Istraživanja vršena u psihologiji pokazuju da to sa stanovišta identifikacije može imati negativne posljedice. Koncepcija doživotnog obrazovanja, odnosno pojedini zastupnici ove koncepcije kao što su Langran i Švarc, postavili su pitane opravdanosti ostajanja jedne ličnosti u nastavničkoj profesiji tokom čitavog radnog vijeka. Tako Švarc (B. Schwartz, 1974), predlaže da se karijera prosvjetnih radnika organizuje na osnovama alternacije perioda nastave i perioda druge vrste rada izvan nastavničke profesije. Na ovaj način, misli ovaj autor, omogućila bi se brža cirkulacija kadrova između sektora obrazovanja i drugih sektora društvenog, privrednog i kulturnog života. Bilo bi korisno, kaže Švarc, da se nastavniku omogući svakih 5—10 godina provede jednu do dvije godine na radu u zanimanjima van područja nastave, ali u onim područjima koja su bliska onome za koje je on stručnjak. Nema sumnje da su ove ideje interesantne sa stanovišta koncepcije povezivanja rada i obrazovanja. Ako je perspektiva da radna organizacija preuzme sve više odgovornosti u oblasti obrazovanja, onda će ta odgovornost biti i u pogledu obezbjeđivanja nastavnog kadra. U tom slučaju i vrednovanje nastavnog rada bilo bi drugačije postavljeno. Takav model regrutovanja nastavnika omogućilo bi učešće što većeg broja ljudi u poslovima obrazovanja. To bi značilo i preuzimanje odgovornosti za kvalitet i rezultate rada. Valjalo bi obezbijediti i drugi pravac kretanja nastavnika unutar samog obrazovanja. Poslije odgovarajuće pripre-

me, nastavnici bi trebalo da prelaze iz jednog nivoa obrazovanja u drugi, a svi treba da budu pripremlejni da rade u području obrazovno-kulturnog rada sa odraslima. U takvoj koncepciji pripremanja znatno bi bila bolja saradnja između profesionalnih i neprofesionalnih nastavnika. Sami pojmovi, odnosno kategorije profesionalni i neprofesionalni nastavnici u takvoj shemi mobilnosti dobijali bi relativan karakter. Obezbijedila bi se ne samo veća mobilnost, već i češći kontakti sa radom i svijetom odraslih, onih nastavnika koji su u prilici da samo rade sa djecom.

Reorganizacija pripremanja nastavnika zasnovana na koncepciji doživotnog obrazovanja je dugoročan proces u kome će valjati tražiti najoptimalnija rješenja. Sistem pripremanja nastavnika može se označiti kao dio sistema ili podsistem jedinstvenog sistema vaspitanja i obrazovanja. Ako je to tako, onda taj dio sistema ne može funkcionisati nezavisno od cjeline. Mora se polaziti od zajedničkih ciljeva i opštih principa vaspitanja i obrazovanja koji određuje svaka zemlja u skladu sa njezinom društvenom i idejnom orijentacijom. Opšti ciljevi se konkretizuju na području pripremanja nastavnika imajući u vidu, za uslove naše zemlje, neke značajne komponente opšteg cilja vaspitanja, kao što su: usvajanje naučno-marksiističkog pogleda na svijet, osposobljavanje za učešće u samoupravljanju, vaspitanje jugoslovenskog socijalističkog patriotizma, vaspitanje bratstva i jedinstva jugoslovenskih naroda i narodnosti. Opštem cilju se dodaju profesionalni ciljevi pripremanja nastavnika.

Sistem pripremanja nastavnika, takođe, uvažava i oslanja se na opšte principe doživotnog obrazovanja, kao što su demokratičnost, jeedinstvenost, dobrovoljnost, elastičnost i dinamičnost i princip samoupravne participacije.

Polazeći od koncepcije doživotnog obrazovanja, postoje bitni i valjani razlozi koji govore u prilog reforme postojećeg sistema pripremanja nastavnika i u našoj zemlji. Bitna je orijentacija koja će imati dugoročni karakter da sve nastavnike-vaspitače pripremamo na univerzitetskom nivou. Dosašnju rascjepkanost i razjedinjenost valjalo bi prevazilaziti novim rješenjima integralnosti čiju osnovu nalazimo u koncepciji doživotnog obrazovanja. U nekim republikama već stvaraju pedagoške fakultete kao institucije za objedinjeno pripremanje nastavnika. Pedagoški fakulteti ili pedagoško-pshološki fakulteti ili koledži za obrazovanje egzistiraju i u drugim zemljama. Nama valja tražiti vlastita rješenja, ali iskustva drugih mogu biti korrekativ vlastitih zabluda i neodmjerivosti. U reformi pripremanja nastavnika posebno bi valjalo obratiti pažnju na jaz koji postoji između teorije i prakse, između poznavanja predmeta, discipline i poznavanja procesa nastave i osobnosti učenja subjekata. Uspostavljanje ove ravnoteže je krupno pitanje reforme pripremanja nastavnika. Tradicionalna koncepcija pripremanja nastavnika uvažavala je tri područja pripremanja: pripremanje u okviru predmeta ili discipline, pedagoško-psihološko i metodičko područje i sticanje iskustva putem praktičnog rada. Koncepcija doživotnog obrazovanja traži da se ovakva orijentacija preispita, da se provjeri, kako to misli Linč (J. Lynch, 1977), njihova koherentnost, međusobna povezanost i testira njihov značaj za izvršavanje zadataka u okviru pomenute koncepcije. Novi sistem pripremanja nastavnika valja da obezbijedi razumnu ravnotežu između pripremanja u okviru predmeta, discipline, stručnog pripremanja i pedagoškog, andragoškog, psihološkog i metodičkog pripremanja. Oba dijela ove pripreme u koncepciji doživotnog obrazovanja su podjednako važna. Bez obzira sa kojom će starosnom kategorijom raditi nastavnik, pored znanja predmeta nje-

mu su potrebna solidna znanja iz oblasti pedagogije, andragogije, psihologije kako bi, kako to ističe J. Kotasek, aktivno upravljao procesom obrazovanja. Ovakva znanja proizlaze iz potrebe i zahtjeva da nastavnici poznaju i osobnosti obrazovanja djece i osobnosti obrazovanja odraslih.

U pripremanju nastavnika posebno je značajna faza orijentacije. Valjalo bi predvidjeti kriterijume i mjerila pomoću kojih bi se moglo provjeriti da li pojedinci imaju sklonosti za nastavničku profesiju ili bi bilo bolje da se orijentišu prema drugoj profesiji. Zbog složenosti područja obrazovanja, postoji opšta saglasnost da budući nastavnički kandidati dobiju širu opšteobrazovnu pripremu. Švedski autor Husen (T. Husén), naglašava značaj opšteg obrazovanja za svaku profesiju, pa i za profesiju nastavnika. Šire opšte obrazovanje pomaže mu ne samo da uspješnije usvoji potrebna specifična znanja, već doprinosi i razvoju njegove ličnosti. U cjelini posmatrano, ni pripremanje za nastavničku profesiju ne treba da bude enciklopedijsko, ako se prihvataju stavovi da je to »otvoreni« sistem koji osposobljava i za samoobrazovanje i za samoinicijativno učenje. Inicijalno pripremanje i ulazak u profesiju je samo prva faza u procesu doživotnog obrazovanja. Institucije za pripremanje nastavnika do sada su uglavnom najveću pažnju poklanjale inicijalnom pripremanju, a zapostavljale usavršavanje i kontinuirano obrazovanje. Ako nastavnik želi da učenici-studenti prihvate pozitivne stavove prema doživotnom obrazovanju, onda on, prije svega, mora biti obuhvaćen tim procesom, on valja, kako smo ranije naglasili, da postane doživotni učenik. U praksi svakodnevnog vaspitnog rada on je prinuđen da to radi. Istraživanja koja je vršio kanadski andragog Tof (A. Tough, 1976), među nastavnicima osnovnih škola, pokazuju da oni prosječno posvećuju dva časa dnevno učenju. Nevolje se sastoje u činjenici što im institucije u kojima rade ne omogućuju takvo učenje. To stvara, napominje autor, nemoguću situaciju. Ako ijedna institucija u društvu treba da omogućih kontinuirano učenje, to treba da čini ona obrazovne orijentacije. Zbog složenosti prirode rada koji obuhvataju nastavnici, kod njih se povećava fond radnog vremena, ako žele da uspješno obavljaju povjerene zadatke. Sovjetska istraživanja pokazuju da je radno vrijeme nastavnika između dva svjetska rata bilo oko 25 časova nedjeljno, a da se danas približava 50 do 60 časova nedjeljno i pokazuje tendenciju da dostigne radno vrijeme naučnika (A. I. Markušević, 1973). Kako vrednovati takav rad i da li se on uopšte može vrednovati materijalnim pokazateljima? Biće još dugo potreban entuzijizam i odricanja u nastavničkoj profesiji usmjerena na dobrobit čovjeka i njegovog ljudskog življenja. U pravu su oni autori (J. Kotasek, 1972), kada kažu da kriterijumi vrednovanja rezultata rada dosta se teško primjenjuju na nastavničku profesiju iz prostog razloga što rezultati u oblasti obrazovanja nijesu neposredno vidljivi. Može proći znatan dio vremena između uloženi radnih napora nastavnika i efekata takvog rada. Nekada je među njima teško uspostaviti neposrednu vezu i odnos, jer djeluju brojni drugi faktori. Zato svako poentiranje i evidentiranje nastavnikovog rada, kakvo ponegdje susrećemo u praksi, više liči na administrativne postupke nego na pravo vrednovanje kvaliteta nastavnikovog rada.

U okviru profesije nastavnika-vaspitača izdvaja se jedna uža kategorija stručnjaka čiji je osnovni zadatak da u saradnji sa predmetnim nastavnicima omogućuje uspješnije izvršavanje vaspitnih i obrazovnih zadataka. To su školski pedagozi i psiholozi, andragozi, ljekari, socijalni radnici. Broj ovih stručnjaka se umnožava, kako u okviru redovnog školskog sistema tako

i u drugim institucijama i radnim organizacijama kojima obrazovanje nije primarna djelatnost. U koncepciji doživotnog obrazovanja javlja se problem njihovog pripremanja. U našoj zemlji rješenja su, takođe, različita. Nedostaje koordinacija i saradnja među fakultetima koji pripremaju ovu vrstu stručnjaka. Postoji pozitivna orijentacija da škola ima pedagoga, psihologa, a negdje i socijalnog radnika. Ovi stručnjaci timski pristupaju praćenju i proučavanju pojedinih pitanja školskog života i rada, Oni su nastavnicima značajan oslonac u rješavanju brojnih problema nastave i učenja, kao i u saradnji škole i društvene sredine. Prosvjetni organi u pokrajinama i republikama koji se staraju o radu škola donose određena uputstva kojima se reguliše rad ove vrste stručnjaka. Sasvim je druga situacija u radnim organizacijama i drugim institucijama koje nemaju klasični školski karakter, kao što su narodni i radnički univerziteti, domovi kulture, centri za obrazovanje u komuni i druge slične organizacije i institucije. Ove vrste stručnjaka nekada se i ne ubrajaju u nastavničku profesiju i, kako smo ukazali, ne vodi se računa o njihovom pripremanju i usavršavanju. Društvena opredjeljenja su jasna u pogledu integralnosti pristupa vaspitanju i obrazovanju, u pogledu potrebe angažovanja svih činilaca koji mogu doprinijeti ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja. U radnim organizacijama, kao značajnim obrazovno-kulturnim sredinama, konstituišu se stručne andragoške službe, često nazivane kadrovske službe ili kadrovsko-obrazovne službe koje imaju zadatak da rade na ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja u radnoj sredini. Profil i položaj stručnjaka koji rade na poslovima obrazovanja, kako pokazuju rezultati empirijskih istraživanja, veoma je raznolik i nezadovoljavajući. To su većinom, ljudi koji ne poznaju probleme obrazovanja i koji se nikada nijesu pripremali za obavljanje takve vrste rada. Oni sada uče na osnovu iskustva i pokušaja i pogrešaka kao najprostijeg vida učenja. I nije ni čudo što takvi ljudi umrtvljuju dinamički proces obrazovanja u radnim organizacijama, ne podstiču inicijativu i čitav posao svode na evidenciju i administrativno-pravnu regulaciju sa dosta primjesa birokratskog načina postupanja u ovoj oblasti rada. Empirijska istraživanja pokazuju da bi oni, kada bi im se pružila prilika, veoma rado promijenili radno mjesto i obavljali poslove za koje su se u toku školovanja pripremali (D. Savićević, 1980). Svakako, odgovornost ne leži na pojedincima koji su sticajem okolnosti zaposjeli radna mjesta stručnjaka za obrazovanje i kulturu u radnim organizacijama. Radne organizacije su tražile takve stručnjake, visokoškolske institucije ih nijesu pripremale, ili je to pripremanje bilo neadekvatno, pa zato imamo takvu situaciju kakva je danas u radnim organizacijama. Ako se želi da se ostvaruje koncepcija doživotnog obrazovanja, onda je nužno da se smišljeno pristupi pripremanju ove vrste stručnjaka. Valjalo bi postići saglasnost između visokoškolskih institucija oko jedinstvenog profila stručnjaka koji bi radili na poslovima obrazovanja i kulture u organizacijama udruženog rada i drugim institucijama i organizacijama u komuni. Do sada se javilo nekoliko profila stručnjaka koji pretenduju da su osposobljeni za obavljanje zadataka u području obrazovanja i kulture u radnim organizacijama. To su organizatori kulture, animatori kulture, kadrovi i andragozi. Ranije je pripreman profil industrijskog pedagoga. Pojava više profila znak je nedovoljne saradnje i koordinacije visokoškolskih institucija u našoj zemlji. Sljedeći opšti trend u razvoju nauke izražen u prevazilaženju uskih profila u svim područjima rada, pa i u ovom, smatramo da je profil andragoga-stručnjaka za probleme obrazovanja i kulture najja-

adekvatniji za rad na poslovima obrazovanja u radnim organizacijama i institucijama i organizacijama za obrazovanje odraslih u komuni. Pripremanje takvih stručnjaka već postoji u našoj zemlji i valjalo bi ga intenzivirati na svim fakultetima gdje se studiraju pedagoške nauke. Komparativna istraživanja pokazuju da takav trend razvoja postoji u velikom broju zemalja sa različitim društvenim uređenjem. Nema valjanih razloga zašto ga naša zemlja ne bi slijedila, jer on proizlazi iz potreba ostvarenja koncepcije doživotnog obrazovanja. Hitna je potreba prekvalifikacije i sticanja andragoške kulture za sve one ljude koji su se sticajem okolnosti našli na radnim mjestima andragoga u radnim organizacijama i institucijama i organizacijama za obrazovanje odraslih u komuni. Takvo pripremanje moglo bi se organizovati na osnovnim andragoškim studijama i putem kontinuiranog usavršavanja kakvo se praktikuje za ostale pripadnike nastavničke profesije. Uvjereni smo da bi to znatno intenziviralo ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja u uslovima razvoja našeg socijalističkog samoupravnog društva.

Pripremanje i usavršavanje nastavnika različitih kategorija valja da obuhvati i upućivanje i pripremanje za naučno-istraživački rad. Koncepcija doživotnog obrazovanja prihvata nauku kao predvodničku snagu u svim oblastima ljudskog rada. Nema razloga da to ne važi i za oblast vaspitanja i obrazovanja. U tradicionalnoj percepciji obrazovanja istraživački rad je bio zapostavljen, a i tamo gdje je preduziman, orijentisan je bio uglavnom na probleme učenja i obrazovanja u periodu djetinjstva i mladosti. Čitava područja obrazovanja u istraživačkom smislu su zapostavljena. Javili su se brojni problemi relacije rada i obrazovanja, obrazovanja i učenja u odrasloj dobi, potrebe traženja novih pristupa u nastavi i učenju, puteva razvoja ličnosti u koncepciji doživotnog obrazovanja itd. Istraživanjem valja potražiti odgovore na takva pitanja i probleme. Nastavnici i drugi stručnjaci u području vaspitanja i obrazovanja mogu preuzeti korisna mikroistraživanja i tako u svojoj sredini stvarati centre za prenošenje novina koji će unapređivati vaspitni rad. U cjelokupnoj koncepciji pripremanja nastavnika širenje novina i istraživačkih rezultata predstavlja svoje vrstan problem. U tradicionalnom sistemu obrazovanja nastavnici su bili slabi »potrošači« ionako oskudnih istraživačkih nalaza. Koncepcija doživotnog obrazovanja podstiče stvaralaštvo, prevazilaženje postojećeg, izazivanje promjena, a ne samo prilagođavanje promjenama. Zato nastavnike i druge stručnjake u području obrazovanja valja moralno i materijalno podsticati ne samo za prihvatanje, već i za invenciju novina, kako bi stvaralaštvo zahvatilo najšire krugove nastavničke profesije. Na taj način istraživački duh bi se prenosio i na učenike-studente, što bi bilo od izuzetnog društvenog i vaspitnog značaja. U jedinstvu nauke i stvaralačke prakse nastavnička profesija može doživjeti svoju punu afirmaciju.

1. RANIJA ISTRAŽIVANJA DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA I UČENJA

U nauci postoji saglasnost da se koncepcija doživotnog obrazovanja odnosi na čitav život čovjeka. Uprkos takvom saznanju, razmatranje psiholoških okvira doživotnog obrazovanja obuhvaćice, uglavnom, onaj period koji se u psihološkoj i andragoškoj literaturi označava kao *odraslo doba*. Za takav pristup postoje dva razloga. Prvi je u činjenici da su psihološke osnove obrazovanja i učenja mladih, u upoređenju sa odraslima, relativno dosta istraživane i teorijski uopštavane. Drugi razlog proizlazi iz zadataka koje smo postavili ovoj studiji, a oni su povezani sa našom profesionalnom usmjerenošću. Čitaocu dugujemo još jedno objašnjenje. U ranijim radovima, a i u ovom, ravnopravno koristimo pojmove: obrazovanje i učenje. Jasno je da oni nijesu identični, ali ih je teško odvojiti jedan od drugoga. To je moguće samo na teorijskom nivou. *Učenje je srž obrazovanja* i tako ćemo ga posmatrati u narednim analizama.

Psihologija se relativno kasno konstituisala kao nauka. Druga polovina devetnaestog vijeka i početak dvadesetog vijeka donosi bitan napredak u psihologiji. Od ranih eksperimentalnih istraživanja psihologija se interesuje za probleme učenja. Istraživanje učenja u psihologiji prvo je počelo na životinjama. Kasnije su tim istraživanjima obuhvaćena djeca, da bi se postepeno došlo do istraživanja mogućnosti učenja i obrazovanja odraslih. Još i danas studente na univerzitetima koji studiraju psihologiju detaljno upoznaju sa eksperimentima o učenju obavljenom na životinjama. Zašto je proučavanje učenja uzelo takav tok? Iz prostog razloga što su psiholozi željeli da očuvaju naučnu »strogost«, pa su u laboratorijskim uslovima proučavali ponašanje pacova, golubova, majmuna, delfina. Njihova nalaženja nije bilo moguće primijeniti i efikasno koristiti u proučavanju učenja čovjeka. Moguće je koristiti određene metodološke postupke, ali proučavanje učenja čovjeka valja obavljati u stvarnim životnim situacijama gdje se učenje obavlja. Zbog činjenice da je strože naučno istraživanje učenja i obrazovanja odraslih bilo zanemareno, andragozi praktičari su manje u situaciji da mogu da se pozovu na rezultate istraživanja nego što je to slučaj sa pedagozima kada je riječ o učenju i obrazovanju djece.

Jedan od prvih istraživača koji se interesovao za varijable starosti i njihov uticaj na obrazovno izvršavanje bio je Galton (1883). Galtonovo tumačenje nalaženja bilo je pod snažnim uticajem društvene klime koja je u to vrijeme vladala u Velikoj Britaniji. On je zastupao shvatanje da se »geni« nalaze u porodicama i da su sinovi eminentnih ljudi bili veoma često eminentni, ističući na taj način nasljednu superiornost. To govori o činjenici da je tumačenje psiholoških nalaženja bilo pod snažnim uticajem društvenih i političkih činilaca (A. J. Cropley, 1977). Može se reći da je S. Hol (G. Stanley Hall, 1922) prvi inicirao sistematsko proučavanje starenja. Njegova knjiga *Starenje — posljednje pola života* (Senscence — The Last Half of Life),

označava jedan savremeni pristup proučavanju problema »drugog« dijela čovjekovog života. Zašto ranije nije nauka vršila ozbiljnije prodore u tajne učenja čovjeka? Iz prostog razloga što je obrazovanje i učenje bilo koncentrisano na period djetinjstva. Novoformirana međugranična disciplina — pedagoška psihologija dugo je svojim istraživačkim poduhvatima bila okrenuta djetinjstvu i djelimično mladosti. Istraživanje sposobnosti i mogućnosti učenja odraslih bilo je zanemareno. Rasprave koje su se vodile u oblasti psihologije i pedagogije nijesu bile ni malo optimističke u pogledu mogućnosti intelektualnog razvoja čovjeka. Neki raniji autori, kao, na primjer, Klapared, smatrali su zrelost »psihičkom okamenjenošću«, a osnivač pedagoške psihologije Džems (William James), smatrao je da poslije zrelosti ne vrijedi ulagati napore u učenju i obrazovanju. Na osnovama takve orijentacije stvarane su i određene psihološke teorije kao što je »teorija plastičnosti« i »teorija Oslerizma« koje su zastupale gledišta da je sa stanovišta učenja odraslo doba nepromjenljivo stanje, da se intelektualni razvitak čovjeka 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 (John Adams, 1912), dokazivao je da poslije perioda mladosti, ako neko i postigne uspjeh u učenju, to je toliko jedva primjetno da se ne isplati uloženi napor. Ovakve tvrdnje i »teorije« bile su zasnovane *a priori*, bez naučnog provjeravanja i potvrđivanja. Iz takvih shvatanja, pored ostalog, proistekao je i široko prihvaćen i jako ukorijenjen stav da su učenje i obrazovanje *monopol mladosti* i da se napori u učenju i obrazovanju poslije ovog perioda prosto ne isplate. Među naučnicima u psihologiji i pedagogiji dugo je vladalo mišljenje da mentalno opadanje prati fizičko opadanje. Takva shvatanja usporila su, ali ne i zaustavila, prihvatanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Ipak u drugoj i trećoj deceniji ovog vijeka dolazi do *bitnih promjena* u odnosu na gledanja o mogućnosti obrazovanja i učenja odraslih. Promjene u gledanjima javile su se i u Evropi i u Americi. Šta je uticalo da dođe do takvih promjena? Bitan uticaj bio je nastojanje da se šire objasni i prihvati koncepcija doživotnog obrazovanja. U Evropi, prije svega u Engleskoj i mladoj sovjetskoj Republici, počinju teorijska razmatranja mogućnosti učenja i obrazovanja odraslih. Podsticaj takvim razmatranjima u Engleskoj bio je usvajanje čuvenog *Izveštaja o obrazovanju odraslih* (1919) u čijoj osnovi se nalazi misao o doživotnom obrazovanju. Pojedini autori, kao, na primjer, Pirs (Robert Peers, 1926), razmatraju mogućnost primjene pedagoške teorije i na obrazovanje odraslih, kritički se odnoseći prema svim onima koji razdvajaju teoriju i praksu obrazovanja, koji vaspitanje dodjeljuju samo mladoj generaciji, koji u obrazovanju i učenju čovjeka ne uviđaju *kontinuitet*. Pirs je prije više od pola vijeka ukazivao na štetnost razdvajanja pojedinih djelova sistema vaspitanja i obrazovanja, na štetnost koncentracije proučavanja obrazovanja i učenja samo u periodu djetinjstva i mladosti, na doprinose koje obrazovanje odraslih može dati nauci o vaspitanju. Većina rasprava ovog vremena ukazivala je na nedostatke jedinstva u nauci o vaspitanju. Pirs se zalaže za takvo jedinstvo i sam koristi pojam »nauka o vaspitanju«, podrazumijevajući pod njim vaspitanje djece, omladine i odraslih. Po njemu obrazovanje *obuhvata čitav život* i nema tog perioda čovjekovog života u kome bi obrazovanje bilo neadekvatno. Vidimo da Pirs prije više od pola vijeka zastupa ideju, ne samo o potrebi obrazovanja odraslih, već i ideju o doživotnom obrazovanju. On opisuje da odrasli koji se vraćaju studijama,

čak i poslije dužih prekida, postižu zapažene uspjehe. On navodi da pojedinci koji se vraćaju obrazovanju *ispoljavaju veću zrelost u učenju*, doživljavaju zadovoljstvo od postignutih rezultata, posjeduju snagu za koordinaciju i primjenu znatno veću nego djeca. Pirs potkrepljuje svoje mišljenje shvatanjima Djuja (J. Dewey), koji je plastično definisao učenje kao »*snagu da se uči iz iskustva*« i kaže da bi bila čudna ironija ako bi takva snaga opadala kada iskustvo postaje *bogatije*. Čovjek u zreloj dobi postaje svjestan širih horizontata koji se otvaraju pred njim. U to vrijeme (druga decenija našeg vijeka) na jednoj strani bila su ortodoksna shvatanja o nemogućnosti učenja odraslih, a na drugoj suviše veliki optimizam o mogućnosti učenja odraslih. Pirs to uočava i ističe da krajnosti nijesu poželjne. Obrazovanje u odrasloj dobi, po njemu, ne bi valjalo shvatiti, kao *zamjenu* za ono obrazovanje koje čovjek nije mogao dobiti u djetinjstvu, već kao *kontinuirano obrazovanje*, isto tako značajno kao ono koje se dobija u djetinjstvu i mladosti. To su za njega snažni argumenti koji govore u prilog potrebi koordinacije različitih djelova obrazovnog sistema i stavljanja principa obrazovanja za čitav obrazovni niz i u toku čitavog života čovjeka. Zalaganje za *jedinstvo* sistema i za *kontinuitet* obrazovanja nikako nije sprečavalo Pirsu da uvidi i istakne da se neposredni ciljevi obrazovanja odraslih *razlikuju* od ciljeva obrazovanja i učenja djece. Takve razlike on uviđa i u *metodama* i ističe da *aktivnost* odraslih valja da čini *suštinu* njihovog obrazovanja. Po njegovom shvatanju diskusija za odrasle predstavlja isto ono što i igranje predstavlja za djecu. Obrazovanje odraslih je u *suštini saradnički odnos*, bez autoritarne pozicije nastavnika. To je, u stvari, oblikovanje znanja na osnovama iskustva, »interakcija mišljenja sa mišljenjem«, zaključuje Pirs (R. Pirs, 1926). Ako danas, poslije više od pola vijeka, ocjenjujemo Pirsovo shvatanje, onda bi valjalo istaći najmanje ove bitne momente: on je među prvima 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, koji su se zalagali da se donese zakon o ukidanju vraćanja obrazovanju poslije perioda zrelosti. On je zastupao tezu o *jedinstvu* sistema vaspitanja i obrazovanja i ideju o *doživotnom* obrazovanju. Na takvim konceptualnim osnovama, smatrao je Pirs, valja da se razvija nauka o vaspitanju. Njegove misli su izdržale istorijsku probu i ostale aktuelne. Ove misli mogle su se javiti tada, prije svega zbog činjenice da je pokret za obrazovanje odraslih doživljavao afirmaciju i na nacionalnom i na međunarodnom planu. To je bilo vrijeme kada se formiraju udruženja za obrazovanje odraslih u pojedinim zemljama i kada, zahvaljujući prije svega Mensbridžu (A. Mensbridge), dolazi do formiranja Svjetskog udruženja za obrazovanje odraslih 1919. sa sjedištem u Londonu.

Pirs je tek bio počeo svoju univerzitetsku karijeru i postao profesor za teoriju obrazovanja odraslih (1924) na Univerzitetu u Notingemu. Osim toga, on je u ovo područje došao iz oblasti ekonomije, iako se ekonomiji nije nikada više vraćao. Njegovo mišljenje o učenju odraslih izazvalo je reakcije zvaničnih psihologa, a prije svega 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. Spirman je bio autoritet u psihološkoj nauci 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 oslanja na ispitivanja američkih vojnika u prvom svjetskom ratu koja su po-

kazivala da je prosječna mentalna starost vojnika bila oko 12 do 13 godina. Istina je da je Spirman analizirao testove sposobnosti primjenjene u američkoj armiji i ukazao da, ako se njima mjerilo znanje, onda slabi rezultati mogu se objasniti procesom zaboravljanja. To onda ne znači da oni ne treba dalje da nastave obrazovanje. Ako su testovi mjerili sposobnosti za obrazovanje, onda proizlazi da te sposobnosti prestaju da se šire u iznenađujuće ranom periodu. Ali to, kaže Spirman, takode ne znači da ove sposobnosti opadaju ili da kasnije u toku života postaju manje. Ove sposobnosti, objavljuje Spirman, komparativno posmatrajući, čine mali napredak poslije dvanaest ili trinaest godina ili uopšte ne pokazuju napredak poslije četrnaest ili petnaest godina. Ali, sa 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 nijesu toliko proizvod obrazovanja, već više sredstvo obrazovanja i samo doprinose blagom »*rašćenju drveta znanja*«. Doba kao varijabla, zaključuje Spirman, primjetno ne smanjuje sazajne snage, ali mnogo utiče na primjenu opštih snaga na posebne slučajeve učenja. On svoje tvrdnje potkrepljuje istraživanjima jugoslovenskog psihologa Borislava Stevanovića (koji je kod Spirmana radio doktorsku disertaciju), o uključivanju mentalnih procesa u suđenje. Inicijalna i ponovljena istraživanja pokazala su uticaj prethodnog iskustva i saznanja u interpretiranju opaženih materijala. Spirman sada izvodi jedan prilično značajan zaključak koji andragozi (teoretičari i praktičari) često previđaju kada se pozivaju na iskustvo odraslih. On se sastoji u činjenici da iskustvo, pored pozitivnih, ima i negativne dimenzije u učenju i obrazovanju odraslih. Spirman se kritički odnosi prema filozofima i praktičarima koji ističu da znanja valja da se dobiju iz iskustva. On kaže da se može zastupati suprotna teza da je prethodno iskustvo jedini izvor svih vrsta grešaka. Postavlja se pitanje kako odrasli može biti zaštićen od svih ovih vrsta grešaka. Spirman preporučuje da se odgovor potraži istraživanjem. Skala kojom je Spirman mjerio iskustvo dobija prevagu na suprotnu — negativnu stranu. Spirman ne odriče u nekim slučajevima pozitivnost iskustva u učenju odraslih. Iskustvo kao smetnja ne pojavljuje se jednako u svim vrstama uslova učenja odraslih. Sumirajući rezultate svojih nalaza, Spirman zaključuje da odrasli s obzirom na njihove fundamentalne snage učenja ostaju otprilike jednaki djeci u srednjim školama, a značajno su iznad djece u osnovnim školama. Ako se ove snage posmatraju sa stanovišta primjene u specijalnim vrstama mentalnih operacija, onda su odrasli mnogo više nego djeca izloženi različitim vrstama uticaja (saznajnim i voljnim), koji mogu pomoći učenje, ali isto tako mogu ga i sprječavati. Spirman plastično kaže da je odrasli mnogo više nego dijete u prilici da nosi plodove žetve svog vaspitanja. Posebno je značajno što je Spirman uspjeh u obrazovanju odraslih vezivao za znanja vaspitača o tome kako se mogu osigurati povoljni rezultati. On se posebno zalagao za preuzimanje naučnih istraživanja u oblasti psihologije sposobnosti, a da se manje o tome raspravlja »za zelenim stolom« (C. Sperman, 1927).

Na drugom kraju Evrope, u Sovjetskom Savezu, odmah poslije oktobarske socijalističke revolucije, vrše se napore da se teorijski osvijetle i uopšte problemi obrazovanja i učenja odraslih. Oktobarska revolucija donijela je bitne promjene u oblasti obrazovanja odraslih. Pod uticajem socijalnih promjena i demokratizacije obrazovanja narasle su potrebe, kao nikada do tada, da obrazovanje kao dobro koriste što je moguće veći broj ljudi. Nove

institucije i organizacije obrazovanja odraslih izazivaju potrebu teorijskog osvjetljavanja učenja i obarzovanja čovjeka. Pored Lenjina, Krupske i Lunučarskog, značajan doprinos teorijskom uobličavanju obrazovanja odraslih dao je Medinski. U njegovoj studiji *Vanškolsko obrazovanje, njegovo značenje, organizacija i tehnika* (E. N. Medinskij, 1918), zalaže se za konstituisanje posebne discipline koja bi imala za zadatak da proučava probleme obrazovanja i učenja odraslih. U prvim godinama poslije revolucije stvara se suma znanja bitna za konstituisanje teorije obrazovanja i učenja odraslih. Na žalost, kasnije će naponi Medinskog biti potisnuti u onom stepenu u kome je obrazovanje odraslih bilo uključivano u okvire ideološkog rada. Ipak, tridesetih godina ukazuje se na psihološke osobnosti odarslog doba. N. N. Rubnikov (1928) se zalaže za konstituisanje nove oblasti psiholoških znanja — psihologije zrelosti. Početkom tridesetih godina B. G. Ananjev je iznio konkretne predloge za razradu ove oblasti psihologije. Prevodi se i knjiga američkog autora Torndajka (E. L. Thorndike), pod naslovom »Psihologija obrazovanja odraslih«, (1931). No i opored toga, kako s pravom ukazuje E. I. Stepanova, život i praksa su išli ispred nauke (E. I. Stepanova, 1972).

I dok se u Evropi u drugoj deceniji ovog vijeka vode rasprave na teorijskom nivou o mogućnostima učenja i obrazovanja odraslih, o potrebi konstituisanja posebne discipline sa zadatkom da proučava ovu oblast u Americi se pristupa empirijskom istraživanju mogućnosti i granica učenja odraslih. Ova proučavanja nastala su pod uticajem organizovanog pokreta za obrazovanje odraslih koji se ubrzano razvijao poslije prvog svjetskog rata. Proučavanja su bila inicirana od strane Američkog udruženja za obrazovanje odraslih i vezuju se za ime, tada već u nauci afirmisanog pedagoga i psihologa Torndajka (E. L. Thorndike). Prije ovog perioda kako sa pravom ističe Lodž (I. Lorge, 1966), misao o obrazovanju i učenju odraslih bila je zasnovana na činjenicama o učenju djece i adolescenata ili je bila anegdotskog karaktera o uspješnom iskustvu učenja odraslih. Tada su vršeni početni naponi da se objasni značenje obrazovanja odraslih (Eduard C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, 1926). Torndajkova istraživanja predstavljala su *pionirski poduhvat i bitan doprinos* naučnom zasnivanju andragogije. Tridesete godine se označavaju kao vrijeme kada andragogija u svom razvoju ulazi u fazu relativne samostalnosti. Torndajkova istraživanja obrazovanja i učenja odraslih bitno su uticala na dalja istraživanja u ovom području i prije i poslije drugog svjetskog rata. Od njih su sve do našeg vremena brojni autori polazili u nastojanjima da ukažu, kako na mogućnosti, tako i na osobnosti obrazovanja i učenja u ovom periodu života. Zato se ona danas u nauci označavaju kao *klasična istraživanja* o granicama i mogućnostima učenja i obrazovanja odraslih. Svojim istrživanjima Torndajk je obuhvatio subjekte od 14 do 50 godina starosti. Instrumenti kojima je vršio istraživanje sadržali su različite zadatke: učenje da se piše onom rukom kojom čovjek nije navikao da piše, učenje stihova, slogova bez smisla, esperanta, stranog jezika, pamćenje telefonskih brojeva do učenja onih sadržaja koji su akademske prirode, kao i obavljanja određenih mehaničkih zadataka. U ovim ispitivanjima Torndajk je želio da utvrdi kako i koliko odrasli uče pristupajući proučavanju sa genetičkog stanovišta. Poslije obilja prikupljene empirijske građe na osnovu izvedenih eksperimenata, Torndajk zaključuje da se učenje dešava po logici progresije od djetinjstva preko adolescencije i da se najveći uspjeh u učenju postiže oko 22. do 25. godine života. Poslije ovog perioda nastaje lagano opadanje u sposobnostima učenja

da ono iznosi 1 do 1,5% godišnje do 45 godina života. Ako se 25 godina označe sa vrednošću 100, onda se dobijaju sljedeći rezultati o sposobnostima učenja u odnosu na starost.

Godine	% sposobnosti učenja
5 godina	41%
10 godina	66%
15 godina	88%
20 godina	98%
25 godina	100%
30 godina	98%
35 godina	93%
40 godina	90%
45 godina	85%

Izvor: I. Lorge, 1966.

Rezultate svojih istraživanja Torndajk je objavio u već klasičnom djelu »Učenje odraslih« (*Adult Learning*, 1928), zaključujući da se sposobnosti za učenje povećavaju od djetinjstva do 25. godine života, kada nastaje postepeno opadanje. On se poziva na kasnija istraživanja Majlsa i Džonsa (Miles and Jones), u kojima se iznosi da opadanje u sposobnostima učenja od 45. do 70. godine nije mnogo brže nego opadanje koje je on u istraživanjima našao, tako da čovjek od 65 godina može očekivati da uči najmanje polovinu u toku jednog časa od onoga koliko je on mogao da uči u 25. godini i više nego što je mogao kada mu je bilo 8 ili 11 godina (E. L. Thorndike, 1935). Torndajk je pošao od hipoteze da će ispitanici postići različite rezultate u zavisnosti od njihovih sposobnosti za učenje, njihovih godina starosti, njihovog prethodnog iskustva, kao i od toga da li su nastavili učenje u odraslom dobu. Podaci koje je dobio potvrdili su njegove hipoteze. Upoređujući dobijene rezultate između djece i odraslih u učenju pojedinih sadržaja, Torndajk zaključuje da djeca u upoređenju sa odraslima imaju prednost u učenju, pjesmica napamet, slogova bez smisla, pamćenju telefonskih brojeva, rješavanju matematičkih zadataka, izvršavanju onih zadataka gdje se traži brzina. Odrasli upoređeni sa djecom imali su prednost u učenju onih sadržaja koje su mogli povezati sa životnim iskustvom, kao što su sadržaji iz oblasti društvenih nauka. Povezujući učenje sa inteligencijom, Torndajk zaključuje da se, sa stanovišta obrazovanja odraslih, dešava mali gubitak u inteligenciji u periodu od 22. do 42. godine života. Engleski psiholog Spirman, kako smo u prethodnim analizama pokazali, dokazivao je da mentalna sposobnost mjerena opštim faktorom (»g« faktor) se povećava do perioda zrelosti, a kasnije zadržava maksimalno postignuti nivo do kasnije starosti. Torndajk zaključuje da godine same za sebe predstavljaju mali faktor u postizanju uspjeha u učenju. Veoma značajan zaključak posebno za praksu obrazovanja odraslih, Torndajk izvodi iz svojih nalaženja: niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Neuspjeh u učenju prije bi se mogao objasniti drugim okolnostima: nedostatkom motivacije, socijalnim okolnostima u kojima čovjek živi, nedostatkom interesovanja, kristalizacijom stavova, odbojnošću prema promjenama itd.

Poslije ispitivanja sposobnosti učenja Torndajk je produžio istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih. Pažnju je koncentrisao na područje interesovanja odraslih i nastojao da utvrdi da li dolazi do opadanja interesovanja sa dobom. Ponudio je ispitanicima široku skalu interesovanja, počev od čitanja do učestvovanja u različitim vrstama igara i sprovođenja vremena u dokolici. Rezultate svojih nalaženja saopštio je u studiji *Interesi odraslih* (Adult Interests, 1935). Ključna njegova nalaženja u istraživanju interesa sastoje se u činjenici da opadanje u ukupnom obimu interesovanja u zidke aktivnosti (E. L. Thorndike, 1935). Oni interesi, posebno značajni za učenje odraslih ne opadaju, izvještava Torndajk, čak ni za 1 posto godišnje, kao što je to bio slučaj kod opadanja sposobnosti učenja. U ovim istraživanjima Torndajk je ustanovio da postoje značajne varijacije u interesovanjima među odraslima, kako u obimu, tako i u vrsti interesovanja. Značajna su Torndajkova nalaženja u činjenici da interesi mogu biti modifikovani. On ističe da se voljenje i nevoljenje mogu naučiti isto tako efikasno kao što se mogu naučiti imena i datumi. Ako se primijenjene odgovarajuće metode i podsticaji, može doći do modifikacije želja, interesovanja i stavova. Interesi i motivi, ne samo što mogu biti modifikovani, već mogu doprinijeti pojavljivanju izvjesnih veza i prouzrokovati postefektne veze koje treba da budu zadovoljene (E. L. Thorndike, 1935). U studijama *Psihologija želja, interesa i stavova* (The Psychology of Wants, Interests and Attitudes, 1935), i *Interesi odraslih*, Torndajk je pokazao kako učenje i obrazovanje djeluje na promjenu interesa. Veći nivo obrazovanja povećava obrazovna interesovanja. U studiji *Osnove učenja* (Fundamentals of Learning), je, također, pokazao da samo ponavljanje situacije (S) ne prouzrokuje adaptivno učenje, da samo ponavljanje veza (S—R) u privremenom udruživanju ne prouzrokuje adaptivno učenje; da, ako situaciju ne prati postefekat zadovoljstva ili interesovanja ili potvrđivanja, tok adaptivnog učenja je lagan; da ponavljanje veza sa pozitivnim postefektom izazivaju solidno ili pozitivno učenje; da negativni postefekat nije direktno proizveo veze koje slijede (I. Lorge, 1966). Koristeći zakon efekta Torndajk je dokazao da interesi, motivi, stavovi mogu da budu izmijenjeni. Zato je on pažnju u istraživanjima učenja i interesovanja odraslih posvetio metodama nastave i procedurama učenja. Izmjene u interesovanjima mogu bitno uticati na naredno učenje i obrazovanje. Torndajkova istraživanja značajno su doprinijela razumijevanju suštine učenja i obrazovanja odraslih. Ocjenjujući Torndajkov doprinos, njegov saradnik sa Columbia univerziteta Lodž, naglašava da je on postavio osnovu za psihologiju i pedagogiju odraslih koja će omogućiti nauci, zajednici i pojedincu kontrolu načina ponašanja. (I. Lorge, 1966).

Iako se sa pravom ističu zasluge Torndajka za eksperimentalno istraživanje sposobnosti učenja i za proučavanje interesovanja odraslih, raniji autori (I. Lorge), a i savremeni (J. R. Kidd, 1973, A. B. Huberman, 1974, J. A. Samarin, 1962), upućuju kritičke primjedbe njegovim istraživanjima. Primjedbe su u suštini metodološke prirode i odnose se na primijenjenu proceduru, instrumente i izbor uzorka. Poznati kanadski andragog Kid (J. R. Kidd), primjedbe sumira na sljedeći način:

- a) rezultati do kojih je došao Torndajk zasnivali su se na brzini izvršavanja. Zadaci su se morali obaviti u okviru određene vremenske jedinice,
- b) birane su osobe različite starosti pod pretpostavkom da su u svemu jednake osim u godinama,

c) Torndajk je polazio od pretpostavke da je učenje stvar prakse, bez obzira na kvalitet i karakter nastave,

d) uzorak je biran iz atipičnih socijalnih sredina (bolnica i zatvora) što nije moglo da ne utiče na rezultate istraživanja (J. R. Kidd, 1973).

Neke od iznijetih ograničenosti Torndajkovih istraživanja uočio je veoma rano njegov saradnik Lodž (I. Lorge), posebno one koji se odnose na brzinu izvršavanja zadataka. Brzina reakcije pokazuje tendenciju opadanja poslije 25. i 30. godine. To su pokazale studije nekih autora (Nikolsona, Marcha, Milesa, Belisa, Waltona). Ako je izvršavanje zadataka povezano sa brzinom, odrasli će biti u nepovoljnijoj situaciji. Istraživanja Džonsa i Konrada (N. Jones, H. Conrad, 1933), obuhvatila su ispitanike u starosti od 10 do 60 godina. Našli su da se inteligencija razvija do otprilike 16 godina. Prema njima sposobnost pedesetogodišnjaka bila je, otprilike, kao i šesnaestogodišnjaka. Prema njihovim zaključcima brzina ima glavni značaj u mjerenu inteligencije. Istraživači su smatrali da postoji povezanost između brzine rješavanja zadataka i mentalne snage. Lodž je svojim istraživanjima riješio da kontroliše faktor brzine. U četiri sprovedena eksperimenta tri su bila vremenski ograničena, a jedan nije. Obuhvatio je ispitanike različitih starosti, ali jednakih mentalnih sposobnosti. Na testovima (Army Alpha, OTIS Self-Administering i slični), koji ne diferenciraju brzinu i snagu izvršavanja zadataka starosna grupa od 20—25 dobila je znatno povoljnije rezultate nego starosna grupa od 27—37 godina, ili starosna grupa od 40 godina i stariji. Kada je uveo korekciju u eksperimentu sa grupom koja nije imala ograničeno vrijeme u rješavanju zadataka, razlike u izvršavanju koje se odnose na godine nije bilo ili je takva razlika bila vrlo mala. Na osnovu dobijenih podataka Lodž zaključuje da opada brzina učenja, a da intelektualna snaga sama po sebi bitnije ne opada od dvadesete do šezdesete godine. Lodž smatra da opadanje u izvršavanju zadataka na testovima mentalnih sposobnosti može biti posljedica sporosti odraslih (na zadacima gdje se traži brzina), može biti posljedica neupotrebe intelektualnih funkcija, nedostatka motivacije da se rješavaju zadaci koji su za odraslog čovjeka besmisleni, može biti posljedica senzornog opadanja (opadanja vida i sluha) ili mogu djelovati drugi činioci psihološke i obrazovne prirode (zabrinutost za vlastite rezultate, strah od neuspjeha itd.). Poslije korekcije u testovima Majlsa i Majlsa (Miles and Miles, 1932), Lodž je dobio krivulju koja ne pokazuje mentalno opadanje, već pokazuje mentalni *plato*, potvrđujući vjerovanje Spirmana (C. Sperman, 1927), da opšti faktor (»g« faktor) sposobnosti ostaje nepromijenjen i poslije perioda zrelosti (I. Lorge, 1966). Lodž je potvrdio nalaženje Torndajka da stariji ljudi zadržavaju ono što su naučili malo bolje nego mladi, jednako sa mladima su u stanju da koriste sposobnosti pozitivnog transfera, ali su u odnosu na mlade ispoljili manje sposobnosti u savladavanju negativnog transfera. Ove teškoće koje odrasli imaju sa negativnim transferom Lodž objašnjava da je sa godinama čovjek manje spreman da prihvati promjene, manje spreman da izmijeni interese, stavove i mišljenja. Stavovi, konstatuje Lodž, naročito ako su mjereni prihvatanjem ili odbijanjem mišljenja o socijalnim problemima, su mnogo stabilniji kod starijih nego kod mladih. To može dovesti do razlika u rezultatima učenja kod različitih starosnih grupa. Lodž smatra da stabilnost stavova može da bude indikacija za otpor prema promjeni, ali to može biti i razlog nastojanja da se čovjek prilagodi okolini (I. Lorge, 1966).

Rana istraživanja, kako naglašava i Kid (J. R. Kidd, 1973), polazila su od pretpostavke da testovi inteligencije mjere nešto što je konstantno, nešto što se ne mijenja, pa se očekivalo da će pojedinci imati isti I.Q. (kvocijent inteligencije) u toku života. Nije se nastojalo da se ustanovi, tj. ispita da li postoji veza između obrazovanja, iskustva i razvijanja i održavanja intelektualnih sposobnosti. Lodž je nastojao da utvrdi vezu između obrazovanja i razvoja inteligencije. Ispitivao je dječake i djevojčice kada su bili u osmom razredu, pa ih je ponovo ispitivao kada su navršili 34 godine starosti. Našao je da su oni koji su nastavili školovanje *bolje rješavali* testove inteligencije od onih koji nijesu nastavili školovanje, a pri prvom ispitivanju su bili jednaki (prema J. R. Kidd, 1973).

Više istraživača koji su se bavili problemima učenja i obrazovanja odraslih (J. R. Kid, 1973, A. K. Knox, 1977), kritički se odnose prema testovima primijenjenim u istraživanju intelektualnih sposobnosti odraslih. Kritike se upućuju ne samo vremenskoj ograničenosti, već i sadržajima koji odgovaraju djeci a ne odraslima, motivaciji itd. Raniji testovi inteligencije bili su zasnovani na školskim predmetima, a to je više odgovaralo djeci nego odraslima. Polazilo se od pretpostavke da svi mladi ljudi imaju isti pristup informacijama i fondu znanja i iskustva i kada im se ponude testovi inteligencije, sposobniji, bistriji će poznavati više stavki iz testova, a nepoznato će rješavati brže i spretnije. U tim testovima malo je stavki odgovaralo vrsti sposobnosti koje odrasli stvarno pokušavaju da steknu (A. B. Knox, 1977). Prvu validniju bateriju testova za mjerenje inteligencije uradio je Veksler (Wechsler, 1958). Ona je poznata pod nazivom Vekserova skala inteligencije odraslih (WAIS). Ova skala je široko primjenjivana, posebno u anglosaksonskim zemljama, sa ciljem da se obezbijedi opšte predviđanje uspješnosti izvršavanja mentalnih zadataka. Istraživanja Vekslera pokazala su povećanje inteligencije u periodu između 7 i 20 godina i postepeno opadanje poslije tog perioda. Kasnije je Veksler bio prinuđen da revidira gornju granicu kada inteligencija dostiže svoj maksimum. Udruženje psihologa SAD koristilo je, kako navodi Kid, Vekslerove testove i 1950. godine ponovilo ispitivanje. Nađeno je da se cjelokupni rezultati inteligencije povećavaju do 35 godina, a da je opadanje poslije tog perioda manje nego što je Veksler predviđao i iznosi približno 1% godišnje. Prema proračunavanjima nivo inteligencije čovjeka od 55 godina jednak je nivou inteligencije dječaka od 14 godina. Podaci do kojih je došao Veksler bliski su ranije dobijenim podacima sa instrumentima kao što su Army Alpha i OTIS. Američki andragog Noks (A. B. Knot, 1977), konstatuje da su generalizacije o sposobnostima odraslih za učenje zansovane na rezultatima testova kao što je bila Vekslerova skala. Ranije je vladalo mišljenje, kako smo prije istakli, da testovi inteligencije mjere unutrašnju sposobnost koja nije povezana sa obrazovanjem. Takvi zaključci su pogrešni. Još je Sorenson (N. Sorenson, 1930), svojim istraživanjima pokazao zavisnost obrazovanja i učenja i sposobnosti izvršavanja zadataka na testovima mentalnih sposobnosti. On je ispitivanja vršio na nastavnicima osnovne škole. Obuhvatio je tri grupe nastavnika. Njegova nalaženja pokazuju da samo oni nastavnici koji su bili dugo van procesa učenja pokazali su određeno opadanje u postizanju rezultata kako se broj godina povećavao. Ovo opadanje pripisuje se *neupotrebi* intelektualnih funkcija. Kontinuitet sposobnosti dokazivao je i Terman (Terman, Oden, 1959) u svom istraživanju. On je bio u prilici da prati subjekte od djetinjstva do njihove 40. godine. Prvo ispitivanje izvršio je na uzorku od 1500 darovite djece još

1921. godine. Poslije tri i po decenije ponovljeno je ispitivanje. Rezultati su pokazali da je superiornije dijete postalo sposoban odrasli u svim aspektima u upoređenju sa prosječnom ličnošću. Nalaženja potvrđuju opštu pretpostavku o kontinuitetu ličnosti u životnom toku čovjeka. Uticaj neupotrebe intelektualnih funkcija na postizanje rezultata na testovima mentalnih sposobnosti nađen je i u ranijim, a kako ćemo vidjeti kasnije, on je potvrđen i u novijim istraživanjima. Tako je Svard (K. Sward, 1945), u svojoj studiji »Dob i mentalna sposobnost superiornih ljudi«, našao da opadanje u sposobnostima sa dobom nije opšta karakteristika, već više specifična crta koja je povezana sa praksom, nedostatkom motivacije i interesovanja. Svard je ispitivanje vršio na dvije grupe univerzitetskih profesora. Prvu grupu su sačinjavali ispitanici u starosti od 25—35 godina, a drugu ispitanici od 60 do 80 godina. U prosjeku mlađa grupa je postigla bolje rezultate, izuzev na testu verbalne sposobnosti u kome su stariji pokazali superiornost. No razlike nijesu toliko značajne između ove dvije starosne grupe. Mnogo veće razlike i varijacije nađene su među ispitanicima unutar jedne starosne grupe. Svard je zaključio da gubitak u mentalnim funkcijama poslije 60 godina može se pripisati, prije svega, njihovoj neupotrebi. Efekat koji ima neupotreba intelektualnih funkcija je snažan psihološki argumenat da obrazovanje valja da bude doživotan proces. Kako istraživanja pokazuju (Jones, Konrad, Lorge, Sward), verbalne sposobnosti, sposobnosti korišćenja rječnika ne opadaju sa godinama. U jednom istraživanju koje je obavljeno u Škotskoj na uzorku od 2000 industrijskih radnika, nađeno je da su sve starosne grupe od 30 do 60 godina imale bolje rezultate na testu rječnika nego grupe sa dvadeset godina. I druga istraživanja pokazuju da u nekim profesijama kojima je jezik bitan činilac funkcije rada i djelovanja, poboljšava se rječnik sve do sedamdeset godina. To se ne dešava kod onih profesija kod kojih upotreba jezika nije jedan od bitnih činilaca rada (J. R. Kidd, 1973).

I Velford (A. T. Velford) je našao u svojim istraživanjima zavisnost između održavanja sposobnosti i nivoa obrazovanja čovjeka. Opadanje u izvršavanju zadataka, izvještava Velford, bilo je manje kod onih ispitanika sa visokim nivoom obrazovanja i stručnosti. Opadanje sa godinama je manje kod najboljih izvršilaca u upoređenju sa slabim izvršiocima. U situacijama u kojima su stariji ljudi pripremani da rade brzo, su češći slučajevi da oni gube u tačnosti izvršavanja. Sa godinama se ograničava radni kapacitet i psihološkim i senzorno-motornim činiocima. Stariji ljudi zahtijevaju više informacija i duže posmatranje onoga što rade u upoređenju sa mladima. Velford izvještava da stariji ljudi imaju teškoća u kodiranju i slaganju podataka koji dolaze do njihovih receptora, a, analogno tome, i teškoću u rješavanju problema. Nesposobnost da se obuhvati materijal izaziva teškoće u učenju, a posebno u retenciji materijala zbog slabljenja kratkotrajnog pamćenja. Stariji ljudi, po shvatanju Velforda, su skromniji, manje su spremni da podrže poželjne promjene u upoređenju sa mladima. Ove sposobnosti koje se kod čovjeka javljaju sa dobom, traže, prema shvatanjima Velforda, drugačiji pristup učenju. On se ogleda u stvaranju uslova da učesnici kontrolišu tempo učenja i nastave, kao i količinu materijala koju valja usvojiti za određenu vremensku jedinicu. Materijal namijenjen učenju valja da bude razumljiv, kako odrasli ne bi izvršavali zadatke koje ne razumiju. Preporučuje se sprečavanje grešaka u početku učenja kako se one ne bi fiksirale u pamćenju. Obeshrabrenje u procesu učenja i obrazovanja, ma u kojoj formi, valjalo bi spriječiti kako se ne bi desilo da odrasli napuste proces ob-

razovanja. Iako postoje razlike među individuama kako se povećavaju godine, Velford konstatuje da znatan broj starijih izvršava zadatke na onom istom nivou na kome to rade mladi. Razlike povezane sa dobom se povećavaju kako se povećava težina zadataka, dok su te razlike na lakšim zadacima male. Međutim, svi zadaci nemaju istu težinu i mnogi subjekti, i mladi i stariji, uspješno izvršavaju zadatke u okvirima svojih sposobnosti. Promjene koje se dešavaju kod starijih Velford objašnjava sniženjem kapaciteta informacionih kanala i slabljenjem sposobnosti kratkotrajnog pamćenja. Smanjuje se količina podataka koja može biti zadržana u pamćenju, a i ono što je sačuvano pod većim je uticajem interferencije drugih aktivnosti nego što je to slučaj kod mladih. No u cjelini, zaključuje Velford, promjene u sposobnostima u starijem periodu nijesu tako primjetne da bi sprečavale učenje i obrazovanje (A. G. Welford, 1951).

I druge studije pokazuju mogućnost stvaralačkog osposobljavanja čovjeka u toku njegovog životnog kontinua. Tako je Leman (H. C. Lehman) proučavao biografije značajnih ljudi koji su svojim stvaralačkim radom dali doprinos kulturi i civilizaciji. On je našao da su vrhunac stvaralaštva postizali ljudi u periodu od 25 do 40 godina života. To su, prema njegovim nalaženjima, najbolje godine života za stvaralački rad. Ali on dodaje da su najznačajniji radovi stvoreni između 55 i 65 godine života. U tome postoje individualne razlike i Leman dodaje, da, individualno posmatrajući, pojedinac može najbolje stvarati on 20. do 80. godine života. Stvaralaštvo u kasnijim godinama života učvršćuje u uverenju da su izvjesne studije jedino i moguće na osnovu akumuliranog životnog iskustva (H. C. Lehman, 1953).

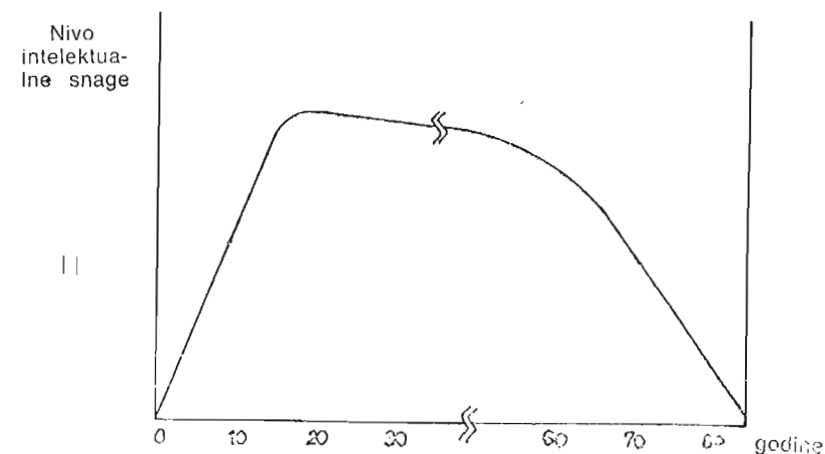
Promjene se dešavaju ne samo u sposobnostima, već, kako je i Tornajak utvrdio, i u interesovanjima. To zavisi ne samo od starosne kategorije, već i od područja interesovanja. Tako je Strong (E. K. Strong, 1931) utvrdio promjene u profesionalnim interesovanjima ljudi u periodu od 29. do 59. godine. Međutim, on je našao više promjena u dekadama od 25. do 35. godine, nego u dekadama koje slijede. Promjene u interesovanjima su znatno češće u ranijem periodu. To nikako ne znači da interesovanja odraslih nije moguće promijeniti u srednjim i starijim godinama. Promjene su moguće ne samo u vezi sa organizmom (biološke promjene), već i u vezi sa promjenama okoline i socijalnih uslova života. To govori da su sposobnosti čovjeka, posebno one intelektualne prirode, proizvod, ne samo nasljednih, već i socijalnih okolnosti i da predstavljaju rezultat taloženja iskustva mnogih generacija. Engels je ukazivao da inteligencija postoji samo kao individualno mišljenje milijarde prošlih, sadašnjih i budućih ljudi. Istraživanja pokazuju da se ljudski organizam mijenja u toku života i to, kako fiziološki tako i psihološki. Kako se te promjene odražavaju na učenje i obrazovanje čovjeka u pojedinim periodima života značajno je naučno pitanje. Razumijevanje tih promjena javlja se bitnom pretpostavkom ostvarivanja koncepcije doživotnog obrazovanja.

Tradicionalno posmatranje intelektualnih sposobnosti sastojalo se u činjenici da postoji njihov brz rast u djetinjstvu i dostiže vrhunac u ranom periodu mladosti. Zatim dolazi period, kako je Spirman isticao, platoa. Kasnije, posebno u starijem dobu, nastaje ubrzanije opadanje intelektualnih sposobnosti. Izvršene analize, a i analize drugih autora (McLeich, 1963), pokazuju da među autorima ne postoji saglasnost o tome koji je to period kada se završava intelektualno napredovanje, a počinje opadanje ovih sposobnosti. Rangiranje vremena kada počinje opadanje ovih sposobnosti je različito. Ra-

zličito se određuje i vrijeme kada se postiže najveći uspjeh u intelektualnom razvitku. Za neke autore se postiže u 13. godini (Doll), za druge od 14^{1/2} godina (Dearborn), za treće u 15. ili 16. godini (Binet, Kuhlman, Terman, Otis), za četvrte razvoj intelektualnih sposobnosti proteže se do 40 godina (Heinis), za pete (Bayley i Oden) gornja granica ne postiže se do 50 godina starosti (A. J. Cropley, 1977).

Klasične studije o razvoju intelektualnih sposobnosti obavljene između dva svjetska rata imale su bitan uticaj na formiranje stereotipnog mišljenja o intelektualnim sposobnostima odraslih. Studija na čije mišljenje su se najviše oslanjali istraživači, bila je ona kojom je rukovodio Jirks (Yerkes, 1921). On je ispitivanjima obuhvatio 15.000 američkih vojnika koji su bili testirani u prvom svjetskom ratu. Postignuti rezultati na testovima sposobnosti su bili takvi da pokazuju lagano opadanje prije 20. godina i kasnije se to opadanje nastavlja laganije do 40. godine. Ovi rezultati doveli su do zaključka da postoji opadanje u intelektualnim sposobnostima i prije dvadeset godina i da se ono povećava sa godinama. Dosta slična istraživanja preuzeli su kasnije Džons i Konrad (Jones and Conrad, 1933), samo što su oni obuhvatili i mlade ispod 18 godina starosti. Prosječni rezultati različitih grupa dostigli su najviši napredak oko 20. godine, a zatim počinje lagano opadanje do otprilike 55. godine starosti. U 55. godini ispitanici su postigli nivo jedanaestogodišnjaka. Iz ovog se izveo zaključak da je prosječni razvoj intelektualnih sposobnosti, mjernih testovima inteligencije na nivou jedanaestogodišnjeg djeteta (A. J. Cropley, 1977). Ova nalaženja bila su osnova da se prihvati mišljenje o tome da intelektualni razvitak dostiže svoj vrhunac u adolescenciji i kasnije ubrzanije opada u srednjim godinama i starijem dobu. Nalaženja su bila snažna podrška koncepciji da je obrazovanje *monopola mladosti* i u tom periodu treba mu pokloniti svu pažnju, kako bi se stimulisao intelektualni razvitak. Ova nalaženja, iako su pomakla granice kada se dostiže vrhunac intelektualnog razvoja, u stvari, su podržavala, direktno ili indirektno, raniju tezu po kojoj ljudi, poslije zrelosti nijesu u stanju da stiču nove sposobnosti i vještine ili, ako ih i steknu, čine

Grafikon 1. — Stereotip intelektualnog rasta i opadanja sa godinama



Izvor: A. J. Cropley, 1977.

to sa velikim naporima. Zavisnost između doba i intelektualnih sposobnosti izražena je Vekslerovom krivuljom (Wechsler, 1958), a ona je predstavljena na grafikonu 1.

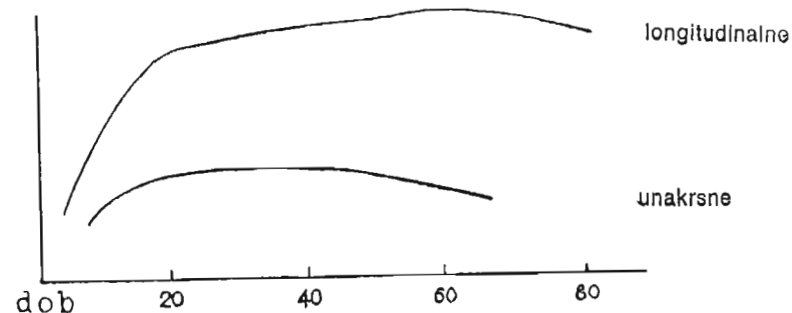
U utvrđivanju povezanosti između razvoja intelektualnih sposobnosti i doba, kao dimenzije doživotnog obrazovanja, javljaju se brojni metodološki problemi. Među njima je problem metoda istraživanja, odabiranje uzorka, problem prosječno dobijenih vrijednosti u odnosu na individualne razlike unutar pojedinih starosnih grupa, problem ritma promjena u odrasloj dobi u upoređenju sa onima koje se dešavaju u djetinjstvu. Tako Nojgarden (B. L. Neugarten, 1963), sa pravom ističe da je godina dug interval u ranom periodu života, ali kratak u kasnijem životu, da se moraju uzeti duži vremenski intervali kao jedinice posmatranja i proučavanja. Javljaju se i drugi problemi metodološke prirode, kao što su ujednačavanje uzorka mladih i odraslih radi njihovog upoređivanja, problem longitudinalnih i unakrsnih studija, uticaj društvenih, ekonomskih i istorijskih promjena na zaključivanja na osnovu podataka dobijenih longitudinalnim istraživanjima. U dosadašnjim istraživanjima sposobnosti odraslih koje se odnose na učenje i obrazovanje, malo je bilo validnih longitudinalnih istraživanja koja bi dozvoljavala izvođenje opštevažećih zaključaka. Longitudinalne studije pretpostavljaju proučavanje istih ličnosti u različitim vremenskim okvirima, praćenje njihovog razvoja i na osnovu tako dobijenih podataka izvođenje zaključaka koji bi sa više vjerovatnoće bili validni. Takvih studija ne samo što je malo, već je njih i teško preuzimati, iz prostog razloga što je čovjek vremenom ograničeno stvorenje. Istraživači su svjesni ovih činjenica uprkos saznanju da longitudinalne studije omogućuju praćenje i analiziranje promjena koje se javljaju sa dobom, praćenje starenja kao činioca učenja i obrazovanja, upoređivanje individualnih razlika koje se javljaju sa dobom itd. Zato istraživači sve više pribjegavaju *unakrsnim studijama* (Gross-sectional Study) koristeći pri tom reprezentativne uzorke odraslih različitih godina starosti. No i u unakrsnim studijama javljaju se teškoće metodološke prirode. Stariji se bitno razlikuju od mladih odraslih, prije svega, u nivou obrazovanja koje su dobili u formalnom školskom sistemu. Mladi, po pravilu, dobijaju duže i kvalitetnije obrazovanje. To neće biti bez uticaja na ispunjavanje zadataka na testovima mentalnih sposobnosti povezanih sa dobom. Razlike proizlaze i u stavovima i vrednosnim orijentacijama koje su odrasli usvojili u mladosti, a koji se bitno razlikuju od onih koje danas mladi usvajaju. Razlike će se javiti i u interesima, kao i u spremnosti da se uče nove stvari. Razlike, koje, razumije se nijesu zanemarljive proizlaze i iz kvaliteta zdravlja različitih starosnih grupa. Kod starijih grupa zdravlje se bitno pogoršava, a to može da ima primjetan uticaj kako na sposobnosti, tako i na stvarno angažovanje u aktivnostima obrazovanja i učenja. Kako da se izade iz ovih metodoloških teškoća koje se odnose na proučavanje zavisnosti doba i razvoja intelektualnih sposobnosti? Američki andragog Noks (A. Knox, 1977), preporučuje kombinaciju longitudinalnih i unakrsnih studija i na osnovama tako dobijenih podataka moguće je steći potpunije razumijevanje sposobnosti učenja i obrazovanja odraslih koje su povezane sa dobom. Noks navodi da više longitudinalnih studija, koje su uglavnom bile zasnovane na ponovnom ispitivanju testovima inteligencije, pokazuju veliki stepen stabilnosti u sposobnostima između dvadeset i pedeset godina starosti, pa čak i kasnije (Glanzer i Glanzer, 1959, Anderson, 1960; Kogan i Moss, 1962; Jarvik, Kalman i Falek, 1962; Tuddennham, Blumenkranntz i Wilkin, 1968; Green,

1969; Blum, Jarvik i Clark, 1970; Piaget, 1972; Furry i Baltes, 1973; Cunningham, Clayton i Overton, 1975; Cunningham i Birren, 1976).

Analize pokazuju, posebno one koje je vršio Noks, da je većina longitudinalnih studija mentalnih sposobnosti bila zasnovana na uzorku onih koji su pohađali koledž ili neku drugu visokoškolsku instituciju, ili su, sa druge strane, bili intelektualno obdareni. Kritike se upućuju nekim longitudinalnim studijama koje su bile zasnovane na uzorcima mentalno ometenih i takva ispitivanja pružala su drugačiju sliku sposobnosti odraslih za učenje. Noks zaključuje da ljudi sa većim sposobnostima učenja nastoje da uče brže i spremniji su da uče kompleksnije zadatke. Podaci pokazuju da sposobniji pokazuju veću stabilnost intelektualnih potencijala, u poređenju sa opštom populacijom odraslih (A. Knox, 1977).

Preduzete unakrsne studije, kako pokazuju analize (Willoughby, 1927, Thorndike, 1928, Miles i Miles, 1932, Jones i Conrad, 1933, Miles 1934, Fox, 1947), izvještavaju, kaže Noks, da na testovima sposobnosti rezultati pokazuju opadanje kako se godine povećavaju. Noks je to predstavio grafički, na sljedeći način.

Grafikon 2. — Sposobnost učenja i dob zasnovana na longitudinalnim i unakrsnim studijama

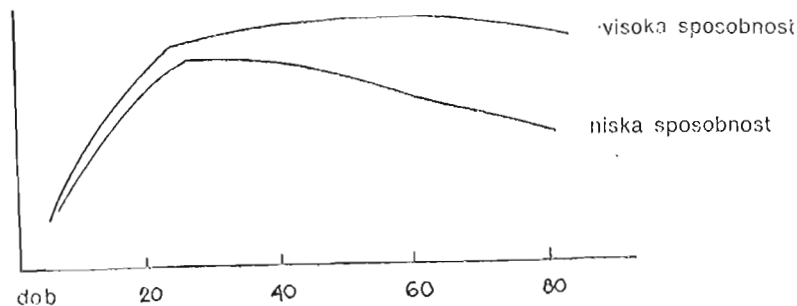


Izvor: A. Knox, 1977.

Više istraživanja (Kuhlen, 1963, Neugarten 1963, Knox, 1977), ukazuju na individualne razlike u sposobnostima učenja i obrazovanja. Ako se inteligencija definiše kao »opšta sposobnost individue da postupa namjerno, misli racionalno i djeluje efikasno sa svojom okolinom« (A. B. Huberman, 1974, p. 19), onda se može zaključiti da testovi inteligencije više koreliraju između osoba istog prethodnog obrazovanja i istih sposobnosti, nego između osoba iste hronološke dobi. Upotreba intelektualnih funkcija, kako ističe Huberman, vodi do održavanja intelektualnih sposobnosti. U takvim slučajevima ljudi sa 65 godina starosti mogu isto tako uspješno rješavati zadatke kao i subjekti od 15 ili 25 godina. Oni koji nijesu podvrgnuti procesu učenja, čija situacija rada ne zahtijeva mentalno naprezanje, kod njih će se svakako sniziti rezultati na testovima inteligencije. Kod ljudi koji obavljaju rutinske i monotone poslove postoji više uslova i vjerovatnoće da prije dođe do mentalne atrofije nego što je to slučaj sa onima čija situacija rada zahtijeva učenje i intelektualno naprezanje. I ranija i novija istraživanja ukazuju na značaj održavanja mentalne kondicije kao uslova da se spriječi opadanje mentalnih sposobnosti. Suštinsko je pitanje kako da se obezbijede us-

lovi za konstantnu intelektualnu stimulaciju u toku čitavog čovjekovog života. Potpunije ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja je *conditio sine qua non* za takvu stimulaciju. To pokazuju i longitudinalna istraživanja. Jedno od takvih istraživanja preuzeo je i Owens (V. A. Owens, 1953). On je ispitivao 127 muškaraca u tri različita vremenska perioda. Prvo ispitivanje izvršio je kada su subjekti bili u prvoj godini studija. Drugo ispitivanje izvršeno je kada su subjekti napunili 50 godina starosti, a treće kada su imali 61 godinu. Nađeno je da je na drugom ispitivanju, kada su ispitanici imali 50 godina, ostvareni mali, ali pozitivni napredak u sposobnostima u poređenju sa rezultatima na prvom ispitivanju, kada su ispitanici bili na prvoj godini studija. Na trećem ispitivanju, kada su ispitanici imali 61 godinu, zadržan je isti nivo sposobnosti, kao i na drugom ispitivanju, sa izvjesnim opadanjem na testovima numeričke sposobnosti (J. R. Kidd, 1973). Istraživanja takođe pokazuju da su neki stariji subjekti dobili bolje rezultate na nekim vrstama testova nego što je to bio slučaj sa drugima (Fox i Birren, 1950). Ovo je jedan od argumenata da se ne možemo validno osloniti na prosječne rezultate kao univerzalnu tendenciju koji dokazuju da intelektualne sposobnosti opadaju poslije perioda mladosti. Zato Noks pravi razliku između sposobnih i manje sposobnih. Sposobniji brže povećavaju svoje sposobnosti učenja u toku djetinjstva i mladosti, a zatim ili zadržavaju sposobnosti ili nastavljaju sa postepenim povećavanjem u odraslom dobu. Nasuprot njima, manje intelektualno sposobni povećavaju sposobnosti učenja laganije, ranije dostižu plato i kod njih se opadanje sposobnosti dešava brže (A. Knox, 1977).

Grafikon 3. — Izvršavanje učenja i dob sa visokom i niskom sposobnošću odraslih



Izvor: A. Knox, 1977.

Postoje i druge varijable koje mogu doprinijeti održavanju ili opadanju sposobnosti učenja. Jedna od njih, značajna za obrazovanje, je zdravlje. Istraživanja su pokazala da ljudi slabijeg i slabog zdravlja postižu niže rezultate na testovima sposobnosti. Kod njih sposobnosti učenja primjetno brže opadaju u poređenju sa zdravim ljudima.

Istraživanje upućuje na opreznost u zaključivanju da sve sposobnosti opadaju sa godinama. Neke sposobnosti, kao što su to pokazala i rana istraživanja, mogu da se zadrže do kasnije ili uopšte da ne opadaju. To je slučaj sa verbalnim sposobnostima. Ove tendencije u intelektualnom razvoju čovjeka dovele su Vekslera (Wechsler) da napravi razliku između »održavanih« i »neodržavanih« sposobnosti, »Održavane« sposobnosti bitnije ne opadaju sa

godinama, dok se to ne dešava sa »neodržavanim« sposobnostima. Istraživanja pokazuju da ne postoji pogoršavanje koje nastupa sa godinama u učenju složenijeg materijala, ako je on smisaon. Sposobnost suđenja dostiže vrhunac u kasnijim godinama. Vježbanje doprinosi održavanju takvih sposobnosti. Analizama istraživačkih nalaza pokazali smo da čovjek u odraslom dobu ima solidnu fiziološku i psihološku osnovu i sposobnost za učenje i obrazovanje u toku čitavog života. I više od toga — učenje i obrazovanje javljaju se kao *uslov održavanja intelektualnih sposobnosti*, snažna brana protiv »rdanja uma«.

Ispitivanje mogućnosti učenja odraslih nikako ne znači da se kod čovjeka ne dešavaju postepene organske promjene koje mogu imati uticaj na efikasno funkcionisanje intelekta: promjene u kapacitetu pluća, krvnom pritisku, digestivnom fluidu, promjene u tkivu ćelija, opadanje u snazi i brzini, intenzitetu neuro-muskularusnih reakcija koje pokazuju da je centralni nervni sistem manje osjetljiv na spoljne stimuluse. U čitavim tim promjenama, kako ističe švajcarski autor Huberman (A. B. Huberman, 1974), najznačajnije su za učenje i obrazovanje one koje se dešavaju u mozgu. On naglašava da smanjenje težine mozga koje dolazi sa godinama govori o opadanju u neurološkoj osnovi, a to može da utiče na funkcionisanje intelekta. U većini slučajeva, ističe Huberman, maksimalna težina mozga od 1400 gr postiže se u četrnaestoj godini. U pedesetoj godini mozak dostiže težinu od približno 1355 gr, a u sedamdesetoj godini 1300 gr, dok u osamdesetoj godini težina mozga je 1210 gr, i blizu je težini mozga djeteta od tri godine. Sve to, kaže Huberman, govori o postepenom atrofiranju ćelija, o relativnom smanjivanju obima mozga u odnosu na kapacitet lobanje (A. B. Huberman, 1974). Interesantno je da je Engels u prošlom vijeku ukazao na pojavu da poslije sedamdeset godina »vlakna mozga rade sa izvjesnom fatalnom sporošću; čovjek ne savlađuje prekide u teškim teoretskim poslovima onako brzo kao ranije« (F. Engels, 1948, s. 36). To znači, jezikom savremenih autora kazano, da se snižava propusna moć informacionih kanala, pa se sa godinama sporije misli i reaguje. To, sa druge strane, znači da prekidanje kontinuiteta u učenju i intelektualnom radu u cjelini teže podnose odrasli ljudi. Iz ovih biofizioloških i psiholoških činjenica proizlaze značajni zaključci za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Oni govore o tome da doživotno obrazovanje i učenje nije utopijska misao nastala u glavama pojedinaca, već temeljna potreba društva i savremenog života čovjeka. Bila bi zabluda negirati opadanje koje se dešava u nervnom sistemu i u brzini reakcije kod čovjeka poslije određenog perioda vremena. Sa godinama se smanjuje venski pritisak krvi, zatim dolazi do usporenja neuralnih poruka kroz nervni sistem. Ove promjene vode do smanjenja obuhvatnosti materijala, smanjenja obima percepcije, smanjenja brzine mišljenja i reakcije. Dolazi, poslije određenog broja godina do smanjenja tačnosti viđenja i čujenja. Sposobnost tačnog viđenja i čujenja počinje relativno rano da opada, ali je to opadanje primjetnije, posebno kod vida, poslije 40 godina života. Huberman ističe da se to opadanje dešava zahvaljujući povećanju čvrstine očnog tkiva, gubitka vode, masnoće i elastičnosti, manje prozirnosti rožnjače (A. B. Huberman, 1974). Više autora (J.R. Kidd, A. B. Huberman), ukazuju da opadanje koje se dešava u oblasti senzorno-motornih sposobnosti, može da ima negativan uticaj ne samo na fiziološko funkcionisanje, već se odražava i na psihološko ponašanje odraslih u situacijama učenja. Stariji imaju manje povjerenja u tradicionalnu organizaciju nastave i obrazovanja, manje im od-

govara tradicionalno organizovana obrazovna sredina koja ne omogućuje direktno komuniciranje u procesu obrazovanja i učenja, niti korišćenje više izvora saznavanja. Istraživačka nalaženja skrenula su pažnju organizatorima procesa obrazovanja i učenja na nekoliko bitnih momenta od kojih zavisi postizanje uspjeha u obrazovanju starijih subjekata. Riječ je o tome da stariji, u upoređenju sa mlađima, imaju potrebe za boljim osvjetljenjem, a u praksi se dešava obrnuto. Od nastavnika-predavača se traži direktno komuniciranje sa učesnicima, laganije i razgovjetnije izlaganje, potpunije objašnjavanje nepoznatih informacija itd. Ovih nekoliko napomena metodске prirode govore da je fiziološko funkcionisanje ljudskog organizma povezano sa sposobnošću učenja, naročito onih zadataka koji zahtijevaju brzinu izvršavanja i uključuju senzorno-motorne vještine. Razumijevanje ovih promjena korisno je, kako za odrasle koji učestvuju u procesu učenja i obrazovanja, tako i za andragoške radnike koji organizuju, planiraju i vrednuju rezultate njihovog rada. Ovim problemima ranije se nije poklanjala potrebna pažnja.

2. NOVIJA ISTRAŽIVANJA ZNAČAJNA ZA DOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

Sa istorijskog stanovišta posmatrano, bilo bi neopravdano odbaciti doprinose ranijih istraživanja vršenih u oblasti učenja i obrazovanja odraslih. Ona su proizvod vremena u kome su nastala i odražavaju stepen razvoja do kojeg je bila došla nauka, posebno psihologija, pedagogija i andragogija. Ona reflektuju stepen društvenog i ekonomskog razvoja, a posebno stepen demokratizacije obrazovanja kao opšteg ljudskog dobra. Naučni i tehnički napredak nije ostao bez uticaja na razvoj nauka koje proučavaju obrazovanje i učenje čovjeka. Sredinom ovog vijeka rezultati naučno-tehničke revolucije vrše pritisak na sve nauke koje proučavaju čovjeka. Ne samo što se vodi uporna borba, u nacionalnim i međunarodnim razmjerama, da se prihvati koncepcija doživotnog obrazovanja, već se ulažu naponi da se u oblasti nauke, putem naučno zasnovanih istraživanja, dokaže, ne samo mogućnost, već i potreba učenja i obrazovanja u svim periodima čovjekovog života. Više nauka je usmjerilo pažnju na stekne što više znanja o *potencijalnim resursima čovjekovog razvoja* i to ne samo da bi upoznao njegove proizvodne sposobnosti, već da bi što potpunije upoznale čovjeka kao *predmet vaspitanja*, kao subjekta učenja i saznavanja. Toliko interesovanje o čovjeku nauka nije poznavala u istoriji svog razvoja. U pravu je sovjetski autor Ananjev (B. Ananjev, 1977), kada tvrdi da je sistem teorijskih i praktičnih znanja o čovjeku isto toliko značajan koliko i znanja do kojih se dolazi fundamentalnim istraživanjima o prirodi, njenim snagama, izvorima i sredstvima. Bitna osobenost naučnog duha savremenog svijeta ogleda se u nastojanju da se istraživanjem obuhvate *raznovrsne veze čovjeka sa prirodom, tehnikom, društvom, kulturom* do okretanja novim zadacima čovjeka u kosmosu. Ove mnogostruke veze čovjeka sa pobrojanim činocima nikako ne mogu da mimođu njegovo učenje, saznavanje, u cjelini njegovo vaspitanje. Za svako planiranje prodora u nepoznato potrebna su znanja o potencijalnim mogućnostima čovjeka. Ta su znanja još uvijek skromna. Ananjev smatra da je jedna od bitnih karakteristika naučnog razvitka našeg vremena tome što se *problem čovjeka pretvara u opšti problem svih nauka u cjelini*. U nastojanjima da se što više sazna o čovjeku i mogućnostima njegovog sa-

znavanja i razvoja, nauke se prepliću i dopunjuju. Neki autori koji se bave istraživanjem u oblasti doživotnog obrazovanja (J. R. Kidd, C. O. Houle), ističu da, kako se primičemo kraju dvadesetog vijeka, glavne doprinose razumijevanju problema učenja i obrazovanja čovjeka možemo očekivati, ne iz društvenih, već iz prirodnih nauka, iz hemije, fiziologije, biologije, nauke o ishrani, iz istraživanja čovjekovog mozga. Brojne su discipline koje mogu doprinijeti razumijevanju problema učenja i obrazovanja čovjeka. Sada se javlja problem kako rezultate različitih nauka koje su ranije bile udaljene jedna od druge *sjediniti da bi se što potpunije razumjela priroda učenja i obrazovanja čovjeka*, da bi se naučno odredili putevi njegovog razvoja i efikasnog vaspitanja. Brojne discipline psihologije, fiziologije, a zatim biohemije, genetike, biofizike, obrađuju probleme koji su značajni sa stanovišta učenja i obrazovanja. U pravu je Ananjev u svojoj tvrdnji da se vaspitanje nikada ne odnosi samo na proces učenja pravila i normi, iako njihovo usvajanje može biti značajno za ponašanje čovjeka. Vaspitanje ima bitno šire značenje. U okviru njega učenje se odnosi i na nastavu i na formiranje individualnih svojstava. Ako se čovjekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijacijom u pojedinim periodima razvoja, onda će se i vaspitanje i učenje zasnovati na principu diferencijacije, razumije se, ne gubeći iz vida totalitet čovjekovog razvitka.

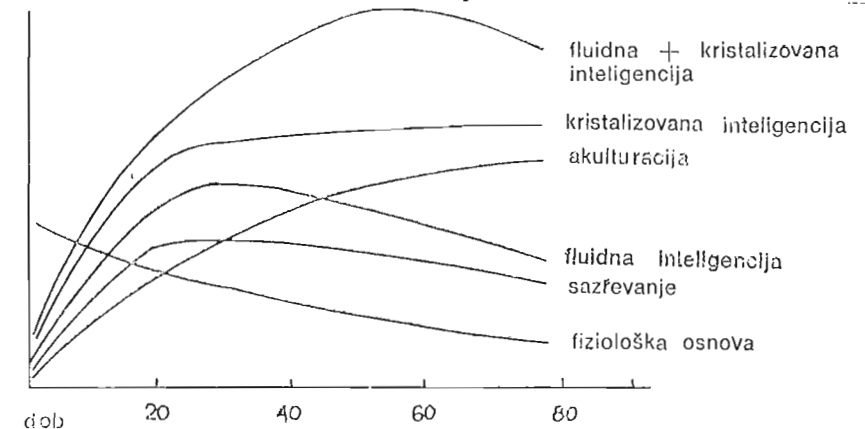
Razvoj nauke i tehnike omogućio je čovjeku da se susretne sa brojnim informacijama. Tehnička sredstva omogućuju čovjeku njihovo apsorbovanje. Međutim, problem postaje znatno složeniji kada putem vaspitanja želimo da utičemo na čovjeka kao subjekta saznavanja, kao stvaraoca novih intelektualnih i estetskih vrijednosti. Zato razvoj umnih sposobnosti bio je i ostaje jedan od glavnih interesa nauka koje proučavaju čovjeka. To iz prostog razloga što umne sposobnosti dolaze do izražaja ne samo u procesu nastave i organizovanog obrazovanja, već i u mnogostrukim vezama koje čovjek ostvaruje sa društvom i prirodom. Život je postao znatno složeniji u svim aspektima njegovog ispoljavanja i traži od čovjeka razvijene sposobnosti da bi se snažao i efikasno odgovarao na složene izazove života. Istraživanja, posebno ona vršena u oblasti gerontologije, pokazuju da upotreba intelektualnih funkcija, održavanje intelektualne kondicije predstavlja, kako kaže Ananjev, glavni faktor čuvanja životne čvrstine i održavanja sposobnosti, pa čak i dugovječnosti života čovjeka. Intelektualni rad sproveden u vidovima obrazovanja i učenja suprotstavlja se involutivnim procesima koji nastupaju u toku života čovjeka. Sa stanovišta razumijevanja doživotnog obrazovanja posebno su značajni rezultati do kojih se došlo u gerontološkim istraživanjima. Gerontolozi smatraju da se pojedine funkcije organizma *razvijaju od rođenja do starosti*. U tom razvoju ne postoji isti intenzitet. Neke funkcije počinju stariti sa rođenjem, dok druge zahvata taj proces kad dostignu svoj najviši nivo, a treće čak i u starosti pokazuju tendenciju poboljšanja (E. I. Stepanova, 1972). Gerontolozi smatraju da obrazovanje i učenje imaju posebno značajnu funkciju u održavanju opštih snaga čovjeka. Oni govore o socijalnim faktorima produžavanja života, a među njima učenje i obrazovanje zauzimaju značajno mjesto. To znači da učenje i obrazovanje, posebno u odraslom dobu, javljaju se kao činoci produžavanja radne sposobnosti, koji omogućuju čovjeku i podstiču ga da učestvuje u društvenim i individualnim aktivnostima. Najnovija istraživanja, kao i ona ranija, a neka smo od njih prethodno analizirali, pokazuju da neupotreba intelektualnih funkcija negativno se odražava na sposobnosti učenja, opada pamćenje, mišlje-

nje i pažnja. To znači da vježbanje intelektualnih funkcija doprinosi intelektualnom razvoju, prolongira i zaustavlja intelektualno opadanje u srednjim i kasnijim godinama. Mogu li se naći ubjedljiviji argumenti o tome da obrazovanje valja da bude doživotan proces. Doživotno obrazovanje doprinosi vaspitanju intelektualnih sposobnosti i podstiče čovjeka na intelektualne aktivnosti i naprezanja. Gerontološka istraživanja pokazuju da imamo jednu novu situaciju koja se sastoji u potrebi, kako ističe Ananjev, spajanja obrazovanja i učenja sa higijenom i profilaktikom prijevremenog starenja. U tom okviru zadaci doživotnog obrazovanja postaju neodvojivi od medicinskih zadataka u najširem smislu riječi. I ovdje se ponovo ističe potreba povezivanja nauka, kako u razumijevanju čovjeka i njegovog djelovanja, tako i u nastojanjima održavanja njegovih životnih snaga.

U toku posljednje dvije decenije stvorena je na osnovu istraživanja solidna suma znanja u okviru psihologije i andragogije o mogućnostima učenja i obrazovanja u periodu čovjekovog života poslije adolescencije. Istraživanja su intenzivirana, pored ostalog, zahvaljujući nastojanjima da se oživotvori koncepcija doživotnog obrazovanja. Intenziviranje studija (magistarskih i doktorskih) u oblasti andragogije bilo je svojevrstan doprinos stvaranju sume znanja o učenju i obrazovanju odraslih. Šezdesete godine označavaju vrijeme novog intenziviranja istraživanja psihologa u oblasti intelektualnih sposobnosti odraslih. Za naše razmatranje posebno su značajna istraživanja američkog psihologa Katela (Cattell, 1963). On je formulisao teoriju o fluidnoj i kristalizovanoj inteligenciji. Katel je pokušao da utvrdi osnovne primarne mentalne sposobnosti putem analize faktora. Po njemu, fluidna inteligencija je prilično nepromijenjena i relativno nezavisna od obrazovanja i iskustva. Ranije smo naglasili da je Veksler (Wechsler), pravio razliku između »održavanih« i »neodržavanih« sposobnosti. Osnova fluidne inteligencije nalazi se u neurofiziološkoj strukturi ličnosti koja djelimično zavisi i od nasljeđa. Fluidna inteligencija, kako ističe Lovel (R. B. Lovell, 1980), odnosi se na sposobnost da obuhvatimo kompleksne odnose, da prepoznamo i zadržimo u svijetu neposrednu okolinu, da formiramo pojmove i angažujemo se u neposrednom rezonovanju. Prema ovoj teoriji inteligencija kod mladih je neoformljena i visoko plastična tj. »fluidna« (A. J. Cropley, 1977). Fluidna inteligencija obuhvata one sposobnosti kod kojih formalno obrazovanje i praktično iskustvo igraju malu ulogu. Noks (A. Knox, 1977), smatra da fluidna inteligencija može »ući« u različite intelektualne aktivnosti. Po Lovelu kristalizovana inteligencija je rezultat koji je pomiješan sa kulturnim saznanjem. Naziv je dobila zbog toga što je nataložena iz iskustva. Kristalizovana inteligencija se povećava sa individualnim životnim iskustvom i formalnim obrazovanjem. Sposobnosti koje se mogu označiti kao kristalizovana inteligencija obuhvataju opšte informacije, verbalnu razvijenost, sposobnost djelovanja u socijalnim situacijama i aritmetičko rezonovanje (A. B. Lovell, 1980). Više autora (Lovell, Huberman, Cropley), ukazuju na povezanost fluidne i kristalizovane inteligencije. Djelujući zajedno, one su uključene u mnoge zadatke učenja i obrazovanja odraslih. One mogu djelovati zajedno, ali mogu biti i posebno uključene za neke zadatke učenja. Pošto fluidna inteligencija zavisi od neurološke strukture koja dostiže zrelost u adolescenciji, a zatim počinje da opada u odrasloj dobi, smatra se da opadanje fluidne inteligencije počinje poslije dvadesete godine starosti. Istraživanja pokazuju da se kristalizovana inteligencija postepeno povećava u toku skoro čitavog odraslog doba. Po Hubermanu to je otprilike do 70 godina starosti, pod

pretpostavkom da postoji stalna *mentalna stimulacija*, da se čovjek bavi učenjem i obrazovanjem, da održava mentalnu kondiciju. Huberman zaključuje da ono što odrasli gube opadanjem koje nastupa sa godinama oni nadoknađuju onim što dobiju iz okoline, iskustvom, znanjem stečenim u profesionalnom i društvenom radu, razboritošću, bogatstvom rječnika itd., ali samo pod pretpostavkom da nije došlo do mentalne atrofije. I Lovel ističe da starije osobe nadoknađuju nedostatak fluidne inteligencije posežući za kristalizovanom inteligencijom. Stariji se oslanjaju na mudrost, umjesto na puku briljantnost (R. B. Lovell, 1980). Više autora, i ranijih i savremenih, dokažu postepeno povećanje kristalizovane inteligencije. Ovo povećavanje posebno je nađeno u longitudinalnim istraživanjima. Američki andragog Noks (A. Knox, 1977), ističe da povećanje kristalizovane inteligencije dolazi od kontinuirane akulturacije putem usvojenih informacija i prisutnih obrazovnih aktivnosti. Slična mišljenja imaju i neki drugi autori (Sward, 1945; Bayey i Oden, 1955; Campbell, 1965). I Noks smatra da kod ljudi u odrasloj dobi, opšte sposobnosti učenja ostaju relativno stabilne. Stariji nastoje da gubitak fluidne inteligencije nadoknade većim oslanjanjem na kristalizovanu inteligenciju.

Grafikon 4. — Fluidna i kristalizovana inteligencija: Povezane varijable i trend starenja



Izvor: A. Knox, 1977.

Novija istraživanja pokazuju da, ako se obuhvati širi niz sposobnosti, odrasli ljudi srednjih godina imaju iste sposobnosti za učenje kao kada su bili mladi. Upoređivanje sposobnosti čovjeka u životnom kontinuumu valja vršiti sa njim samim zbog individualnih razlika koje se javljaju među ljudima. Istraživači su našli da postoji određeno opadanje u sposobnostima učenja u šezdesetim godinama i kasnije, ali oni konstatuju da je to opadanje povezano sa brzinom izvršavanja zadataka, njihovom kompleksnošću, nekim svojstvima ličnosti, kao i nedostatkom motivacije da se izvršavaju neki zadaci, posebno oni koji za odraslog nemaju dovoljno smisla. Osim toga, sposobnosti odraslih za učenje, kao što smo analizama pokazali, povezani su sa nivoom obrazovanja, korišćenjem intelektualnih funkcija, prirodom rada i kvalifikacija i drugim okolnostima života čovjeka. Doživotno obrazovanje ima zadatak da spriječi uticaj ovih drugih činilaca na izvršavanje za-

dataka učenja u strijem periodu. Kada se pominje opadanje u sposobnostima učenja, ne bi trebalo previdjeti činioce zdravlja i njihov uticaj na izvršavanje intelektualnih zadataka.

U psihološkoj literaturi postoje brojne rasprave o prirodi inteligencije, koje su često kontradiktorne i idu toliko daleko da nema za sve jedne prihvatljive odredbe inteligencije. Prelazilo bi mogućnosti jednog autora, a i naše namjere da se upustimo u analizu bogate literature posvećene inteligenciji. Analizirali smo ona nalaženja koja nam se čine bitna za razumijevanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Kako će odrasli pristupiti učenju, posebno novih zadataka, zavisi od njihovih unutrašnjih sposobnosti i stečenog iskustva, gdje ubrajamo sredinu i socijalni položaj koji odrasli ima u njoj. Autori se susreću sa teškoćama metodološke i druge prirode kad žele da izmjere čovjekove sposobnosti za učenje. Tako je Hib (D. O. Hebb, 1949), napravio razliku između dvije mjere inteligencije koju je on nazvao inteligencija A i inteligencija B. Inteligencija A je, prema ovom autoru, unutrašnji potencijal koji je naš genetski proizvod, a manifestuje se u razvijenom mozgu i dobrom neuralnom metabolizmu. Inteligencija A postavlja određene granice razvoja individualnih sposobnosti. Inteligencija B predstavlja rezultat interakcije između inteligencije A i posebne čovjekove sredine. Autor ističe da nijedna sredina nije potpuno idealna, tako da ne postoje izgledi da će potpune potencijalnosti čovjeka biti ikada ostvarene, Javlja se, kaže autor, teškoća u mjerenju inteligencije. Ne mogu biti direktno izmjerene niti inteligencija A niti inteligencija B. Inteligencija A uvijek će biti maskirana uticajima sredine, a inteligencija B može se razvijati pod uticajem sredine u kojoj čovjek živi. Autori zaključuju da ako bismo željeli da adekvatno izmjerimo inteligenciju B, trebalo bi da posmatramo čitavo intelektualno djelovanje pojedinca od rođenja do njegove smrti (prema R. B. Lovell, 1980). U istraživanjima vidimo nastojanje više autora (Wechler, Cattell, Hebb), da se inteligencija razumije kao genetski proizvod i proizvod sredinskih uticaja u kojima obrazovanje i učenje imaju posebno značajno mjesto. Sa metodološke tačke dledišta teško je mjeriti koji od ovih uticaja ima veći značaj za razvoj ličnosti. To je staro filozofsko pitanje o primarnosti uticaja nasljeđa i sredine. Uvjereni smo da bi, sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja, ova dva uticaja valjalo posmatrati u dijalektičkom spoju, dodajući njima aktivnost i samoaktivnost ličnosti, bitne da se razviju genetski potencijali i posreduju kulturna i obrazovna dobra koja sredina stavlja na raspolaganje.

U dosadašnjim analizama razmatrali smo sposobnosti koje utiču na učenje i obrazovanje u odrasloj dobi. Više autora ističu da je učenje odraslih pod uticajem brojnih varijabli koje imaju svoje porijeklo, ne samo u fiziologiji i psihologiji, već u socijalnoj sredini koju odrasli oblikuje, ali koja zauzvrat i njega oblikuje kao ličnost. Postoji koherentna saglasnost istraživača da je sposobnost učenja, sa metodološke tačke gledišta, teško istraživati. Istraživanju učenja djece pristupa se psihometrijskim tehnikama, dok istraživanju učenja odraslih, posebno od polovine ovog vijeka, pristupa se u životnim situacijama povezano sa djelovanjem, odlučivanjem, percepcijom društvenih i individualnih problema. To je u skladu sa prirodom učenja i obrazovanja odraslih. Za odraslog čovjeka učenje je stalni proces, situiran kako u formalnim situacijama obrazovanja, tako i u okolini (radnoj i društvenoj) čiji prvobitni zadatak nije obrazovanje. Ubrzano mijenjanje okoline, posebno procesa i sadržaja rada, zahtijeva kontinuirano učenje. To učenje može biti kolektivno, ali ono je češće individualno. Ono takođe može biti

namjerno, strukturirano i organizovano, ali u nizu okolnosti može biti i slučajno. Ove različite varijable valjalo bi imati u vidu pri proučavanju učenja odraslih. Ranija i novija istraživanja nastoje da dokažu individualne razlike i opadanje, posebno na zadacima u kojima se traži brzina izvršavanja. Malo je istraživanja uslova pod kojima odrasli uče i uticaja tih varijabli na postizanje uspjeha u učenju. Istraživanje učenja odraslih manje je pogodno u laboratorijskim uslovima, jer se teško mogu kontrolisati sredinski uticaji. Poznati su rezultati istraživanja koji pokazuju da su starije osobe u nepovoljnoj situaciji kada ispunjavaju testove koji po svom sadržaju nemaju za njih nikakav značaj. Neki autori (R. M. Belbin, 1973), navode primjere istraživanja učenja odraslih u kojima su se učili takvi zadaci kao što su esperanto, učenje povezivanja sa smislom, recitovanje proze, slučajno učenje stavki pokazivanih na filmu, crtanje linija određene dužine itd. Nadeno je da se najveći gubitak koji nastupa sa godinama u sposobnostima učenja pojavio na »besmislenom« materijalu, a najmanji na materijalu sa smislom, Ova nalaženja imaju svoju posebnu vrijednost za oblikovanje različitih programa doživotnog obrazovanja. Drugi bitni elemenat za uspjeh u učenju u odrasloj dobi jeste jasnost cilja. Harlov (Harlow) je to označio kao *usmjerenost učenja*. Sa andragoškog stanovišta posmatrano, nije samo dovoljno ustanoviti prethodno iskustvo, iako je i to značajno u procesu učenja i obrazovanja, već je potrebno usmjeriti odrasle na racionalno ispunjavanje zadataka učenja i obrazovanja.

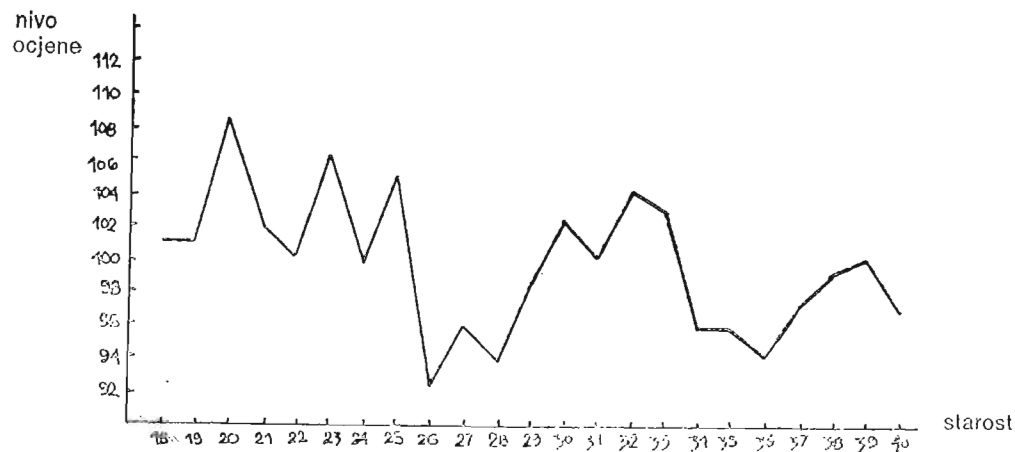
Engleski istraživač Džeminson (G. H. Jamienson, 1970), pokušao je da eksperimentalno provjeri pretpostavke Harlova (Harlow) o usmjerenosti učenja. U eksperimentu je pokušao da utvrdi razlike između mlađih (29) i starijih (55) u situacijama fleksibilnog i krutog učenja. Mlađi i stariji ispitanici bili su zajedno u grupi. Njihov zadatak je bio da sortiraju karte. Izvršavanje je bilo tako organizovano da mlađi i stariji ispitanici rade metodom koja ne dozvoljava raznolikost izbora. Ostali dio ispitanika trebalo je da obavlja zadatak metodom koja ih podstiče da traže alternative. Rezultat ovog eksperimenta bio je takav da je slijedio test u kome je bilo moguće korišćenje alternativnih izbora. Način prethodnog učenja, prema dobijenim rezultatima, imao je uticaja na kasnije izvršavanje. I mlađi i stariji više su voljeli da koriste fleksibilne odgovore, ako je njihovo inicijalno učenje bilo takvo. *Pojam usmjerenost učenja* je posebno značajan za organizaciju procesa nastave, a i za razumijevanje procesa učenja odraslog čovjeka. Njime se objašnjava zašto odrasli preferiraju tradicionalne metode obrazovanja koje su oni iskusili kada su obrazovanje sticali u mladosti. U ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja posebnu pažnju valja obratiti uslovima učenja, jer neuspjeh u učenju kod odraslih često nije rezultat njihove ne-sposobnosti, već neadekvatnih uslova učenja, neadekvatno primijenjenih metoda, neadekvatnog izbora sadržaja, kako to pokazuju i ranija i novija istraživanja.

Sa koncepcijom usmjerenosti učenja tijesno je povezana koncepcija *posredovanja u učenju*. Izgleda da je posredovanje u učenju isto tako bitno kod odraslih kao što je bitno i u učenju mladih. Na takav zaključak upućuju eksperimentalna istraživanja. Eksperiment čiji je cilj bio utvrđivanje vrijednosti posredovanja u učenju organizovao je Kanestrari (Canestrari). Subjekti su bili ispitivani pod tri uslova. Prvi je obuhvatio vizuelni medijator. Parovi riječi bili su praćeni crnom i bijelom skicom uključujući obadvije riječi u par. Drugi je uključivao verbalni medijator. Davane su fraze koje

su uključivale sparene riječi. I treći uslov je bio bez medijatora, sparene riječi su davane bez ikakvog posredovanja. Rezultati eksperimenta su pokazali da kod starijih subjekata vizuelno i verbalno posredovanje doprinijelo je boljem izvršavanju zadataka. Eksperiment je izveden na znatno starijim subjektima od onih koji se mogu susresti u organizovanim oblicima obrazovanja odraslih. Korekciju ovog eksperimenta izvršio je Hjulicka (Hulicka) sa saradnicima. Oni su našli da starije osobe imaju veću potrebu za specifičnim uputstvima u korišćenju medijatora nego što to imaju mladi. Kada stariji dobiju takva uputstva, oni postižu značajno poboljšanje u učenju (prema G. H. Jemienson, 1970). Iz ovih nalaza može se zaključiti da andragoški radnici valja da posebnu pažnju obrate posredovanju u učenju.

Novija istraživanja, posebno ona koja su obavili sovjetski istraživači, imaju temeljni značaj za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja. Ona pružaju nove podatke o intelektualnom razvoju čovjeka. Istraživanja su obavljena u okviru Lenjingradskog univerziteta s ciljem da se provjeri tok intelektualnog razvoja odraslog čovjeka. Uzorak je obuhvatio 2300 ispitanika starosti od 18 do 40 godina. Istraživanje je obavljeno pod rukovodstvom poznatog sovjetskog psihologa Ananjeva. Njihovi rezultati pokazuju da se intelektualni razvitak čovjeka ne dešava po logici uspona koji dostiže kulminaciju oko dvadeset pete godine i postepenog opadanja poslije tog perioda, kako su to Torndajk (E. L. Thorndike) i drugi raniji američki istraživači dokazivali, već se taj razvitak karakteriše smjenjivanjem uspona i padova, i to kako u periodu do 25. godina, tako i u periodu poslije 25 godina. Razvitak intelekta, zaključuju istraživači, ne teče ravnomjerno, već se karakteriše ritmičnošću (B. G. Ananjev i E. I. Stepanova, 1972). Ritmički karakter razvitka mišljenja može se vidjeti na sljedećem grafikonu.

Grafikon 5. — Raspodjela pokazatelja nivoa mišljenja kod uzrasnih grupa od 18 do 40 godina



Premā: E. I. Stepanova, 1974.

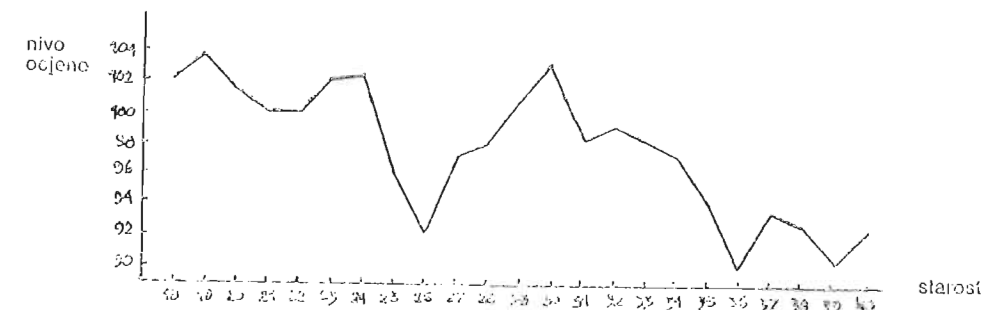
Istraživači su ustanovili ne samo razlike u razvoju pojedinih psihičkih funkcija (pamćenja, mišljenja, pažnje), već i njihovu strukturalnu povezanost. Te veze su kako opšte, tako i posebne. One se s godinama povećavaju.

Najtješnje veze su one koje su istog nivoa. Tako, na primjer, ustanovljena je tijesna veza između slikovitog mišljenja i slikovitog pamćenja, logičkog mišljenja i smislaonog pamćenja. Međutim, ustanovljene su veze različitih nivoa, kao, na primjer, verbalno-logičkog mišljenja i slikovitog pamćenja. Istraživači zaključuju da sa povećanjem godina gubi se relativna autonomnost funkcija i pojavljuje se cjelovita struktura intelekta (B. T. Ananjev, E. I. Stepanova, 1972).

Istraživači su našli da se u periodu od 18. do 25. godine smjenjuju usponi i padovi u razvitku pamćenja, pažnje i mišljenja. U ovom periodu kod jednih psihičkih funkcija (pamćenja i mišljenja) pokazuje se znatno napredovanje, a kod drugih (pažnja) opadanje. Prvi period (18—25), karakteriše se ne samo većom ritmičnošću, već i raznovrsnošću razvoja. Smjenjuju se periodi uspona i opadanja pojedinih psihičkih funkcija. Tako, na primjer, u periodu od 18. do 25. godine opadanje u mišljenju smanjuje se sa usponom u okviru jedne do dvije godine do 26. godine. Poslije 26. godine dešava se uspon mišljenja, do 32. godine, ali se dešavaju dva pada, i to u 28. i 31. godini. U 32. godini mišljenje dostiže najviši uspon, a poslije nivo mišljenja postepeno opada, da bi se u 39. godini ponovo javio uspon (E. I. Stepanova, 1972).

Rezultati istraživanja pokazuju da se i razvoj pamćenja odlikuje ritmičnošću i kolebljivošću. Takve karakteristike pamćenja svojstvene su prvom periodu (18—25), a od 26. do 30. godine pamćenje se odlikuje umjerenim usponom. Nešto kasnije (poslije 34. godine), nastupa opadanje u pamćenju. Ritmičnost i kolebljivost pamćenja, prema rezultatima sovjetskih istraživanja, može se vidjeti na sljedećem grafikonu.

Grafikon 6. — Izmjene u pamćenju u periodu od 18 do 40 godina



Ono što je svojstveno pamćenju i mišljenju (ritmičnost, kolebljivost), manifestuje se i kod pažnje. N. L. Fomenko pokazuje da je pažnja u periodu od 18. do 21. godine dovoljno stabilna, a zatim od 22. do 25. godine jače dolazi do izražaja ritmičnost. Maksimalni razvitak pažnje postiže se u drugom makroperiodu (od 26. do 40. godine). I ranija istraživanja, posebno ona koja je preduzimao Torndajk, pokazala su da u izvršavanju zadataka koji su zahtijevali intelektualne operacije, odrasli su se pokazali pažljivijim od mladih.

Pažnja kao psihička funkcija bila je predmet ranije preduzimanih istraživanja. Ranijim istraživanjima upućuju se prigovori da su jednostrano

pristupali istraživanju nastojeći da ispituju samo pojedine funkcije, a ne brojne pojave koje se odnose na pažnju kao psihičku funkciju. U istraživanjima Pakoa (S. Pako, 1960), učinjen je pokušaj utvrđivanja koncentracije pažnje u periodu od 19—50 godina. Pokazalo se da pažnja ima različite karakteristike. Prema nalaženjima Pakoa, tačnost pažnje povećava se u periodu od 19. do 29. godine. Tempo ispunjavanja zadataka može rasti do 35 odnosno 40. godina, a zatim počinje snižavanje. Najprimjetnije razlike u nivou koncentracije pažnje javljaju se u periodu od 20. do 34. godine. Slične nalaze Pako je dobio i u proučavanju distributivne pažnje. Po Pakou, izmjene u pažnji koje imaju evolutivni karakter dešavaju se do 29. godine (Ananjev i Stepanova, 1972). U najnovijem istraživanju pažnje sovjetski istraživači saopštavaju da su utvrdili postojanje međufunkcionalnih veza pažnje i pamćenja, pažnje i mišljenja, pažnje i verbalnog i neverbalnog intelekta. Ova nalaženja posebno su značajna sa stanovišta učenja i obrazovanja, jer pažnja olakšava opažanje, a uključena je i u proces pamćenja i mišljenja. U učenju i obrazovanju dolazi do izražaja obim, selektivnost, dioba, stalnost i koncentracija pažnje.

Pored pamćenja, pažnje i mišljenja, značajnu ulogu u učenju i obrazovanju imaju perceptivne sposobnosti čovjeka. Prema nalaženjima Ananjeva, odrasli u oblasti perceptivnog razvitka imaju prednosti u upoređenju sa djecom i omladinom. Ananjev smatra da praktično (profesionalno-radno) iskustvo ima odlučujući značaj za perceptivni razvitak odraslih. Kod njih se povećava osjetljivost i stabilizuje perceptivni sistem na visokom nivou. Prema istraživanjima Lenjingradske laboratorije koje je vršio Ribalko (E. F. Ribalko), proizilazi da opažanje dostiže svoj optimum oko 30. godine i na tom nivou održava se do odmaklih godina. Pokazalo se da u periodu od 18. do 23. godine nivo nekih funkcija se povećava: obim vidnog polja, diferencirano prepoznavanje, mjerenje od oka, prostorno predstavljanje, stalnost poznavanja itd. Druge se funkcije snižavaju: oštrina opažanja, kratkotrajno slikovito pamćenje, dok neke funkcije ostaju stabilne: sposobnost opažanja, opšteintelektualni razvitak itd. Ananjev kaže da u ispitivanom periodu (18—40 godina), koje on naziva i studentski uzrast, izvori i rezerve intelektualnog razvitka su izuzetni. Po njemu, u ovom starosnom periodu (»vrhovi«) povećanja jedne funkcije smjenjuju s periodima stabilizacije ili čak snižavanja drugih funkcija. Ananjev govori o značaju *interkorelacionih struktura psihičkih funkcija* koje se nedovoljno koriste u nastavi i obrazovanju (B. G. Ananjev i E. I. Stepanova, 1972).

Veoma su interesantni nalazi sovjetskih istraživača koji se odnose na uticaj obrazovanja i učenja na intelektualni razvitak čovjeka. Oni potvrđuju i proširuju ranija nalaženja o zavisnosti mentalnog razvoja od nivoa obrazovanja. Rezultati sovjetskih istraživanja pokazuju da učenje i obrazovanje povoljno utiču na održavanje intelektualne svježine, kao i na izazivanje novih potreba za učenjem i nastojanje da se te potrebe zadovolje. One grupe ispitanika od kojih situacija rada zahtijeva stalno umno naprezanje (nastavnici, inženjeri, racionalizatori itd.), pokazale su znatno bolje rezultate u razvitku mišljenja, pamćenja i pažnje. Subjekti sa višim nivoom obrazovanja i lica čiji rad zahtijeva umno naprezanje brže izlaze iz okvira ustaljenih načina rada i mišljenja, dok lica sa završenom osmogodišnjom školom pokazuju veći stepen rigidnosti u mišljenju, u rješavanju zadataka vezuju se za neposredno datu situaciju, kod njih se rjeđe i sa teškoćama javljaju nove varijante rješavanja problema. Faktor obrazovanja reflektuje se i na

kvalitet pamćenja. Istraživački rezultati pokazuju da kod onih koji su prekinuli učenje smanjuje se efikasnost pamćenja. Nivo obrazovanja, takođe, se odražava i na kvalitet pažnje.

Istraživanja pokazuju da se uticaj obrazovanja ne odnosi samo na proširivanje znanja, na kvantitativno gomilanje činjenica, na proširivanje umnog vidokruga, već i na unutrašnje veze psihičkih funkcija, na strukturu samog intelekta. To znači da se učenje i obrazovanje javljaju kao značajan faktor intelektualnog razvoja. Podaci dobijeni istraživanjem pokazuju da subjekti između 18. i 21. godine sa završenim osmogodišnjim obrazovanjem imaju slabije razvijen intelekt u poređenju sa ostalim grupama ispitanika tog uzrasta. To što se kasnije nivo intelektualnog razvoja subjekata sa osmogodišnjim obrazovanjem podiže, istraživači objašnjavaju akumulacijom iskustva i radnim i društvenim aktivnostima (B. G. Ananjev i E. I. Stepanova, 1972).

Značaj sovjetskih istraživanja ogleda se u tome što ona daju novu sliku o mogućnostima intelektualnog razvoja čovjeka u periodu od 18. do 40. godine. Oni su pokazali da vježbanje intelektualnih funkcija, koje se postiže učenjem i obrazovanjem, glavni je činilac čvrstine, razvoja sposobnosti, a gerontolozi kažu i dugovječnosti čovjeka. Umna aktivnost, koja se obezbjeđuje učenjem i obrazovanjem suprotstavlja se involutivnim procesima. Posebno je značajno što rezultati ukazuju na dijalektiku psihičkog razvoja, na integralnost psihičkih funkcija, na javljanje cjelovite strukture intelekta. Dobijeni rezultati predstavljaju osnovu za prestrukturiranje postojeće teorije intelektualnog razvoja čovjeka. Oni pokazuju ne samo mogućnost učenja u odrasloj dobi, već iz njihovih nalaženja proizilazi da je učenje i obrazovanje *conditio sine qua non* održavanja čovjeka i razvoja njegovih sposobnosti. To sa stanovišta ostvarenja koncepcije doživotnog obrazovanja ima poseban značaj.

Ranija, a i novija, istraživanja pokazuju opadanje sa godinama u izvršavanju onih zadataka koji zahtijevaju brzinu i manuelnu spretnost. To je navelo neke autore (R. M. Belbin, 1973), da traže da se u razmatranju osobnosti i mogućnosti učenja odraslih pođe od biološkog stanovišta, jer se čitavo učenje »dešava u mozgu«. Mi smo u prethodnim analizama ukazali na potrebu multidisciplinarnog pristupa u proučavanju čovjeka, pa i njegovog učenja i obrazovanja. Zato i uvažavamo zalaganje Belbina. On traži da se imaju u vidu tri vrste učenja. Prva vrsta učenja koje nije uslovljavanje je *imitiranje*. Imitiranje je efikasan način asimilovanja ponašanja odraslih, ali ne traži toliko svjesno razmišljanje. U praktičnom obrazovnom radu nastavnici traže takav način ponašanja učenika koji obezbjeđuje »slijeđenje« nastavnika. Što su učenici mlađi, takav način ponašanja im više odgovara. Istraživanja pokazuju da odrasli nepovoljno reaguju na »infantilne« oblike nastave i učenja (R. M. Belbin, 1973). Drugu vrstu učenja Belbin označava *memorisanjem*. Istorija civilizacije pokazuje da je ljudska kultura dugo zavisila od verbalnih komunikacija. Ljudsko iskustvo do pronalaska pisma prenosilo se usmenim putem. Zbog činjenice da je postojala opasnost da se poruka zaboravi, ili netačno ili djelimično prenese, jako je njegovana tačnost verbalne rekapitulacije. Takav način ponašanja dosta se dugo održao i poslije pronalaska pisma i štampanja knjige. Kulturne vrijednosti obuhvatile su sposobnosti recitovanja poezije, citiranja antičkih tekstova. Brzo verbalno učenje pogodovalo je periodu života od četvrte do šesnaeste godine. U tom periodu života, naglašava Belbin, ova vrsta učenja dostiže najveći uspon.

Treća vrsta učenja, kaže Belbin, odnosi se na učenje senzorno-motornih vještina. Ova vrsta učenja bitna je za osposobljavanje u manipulaciji sredstvima i oruđima rada. Po ovom autoru napredak u ovoj vrsti učenja postiže se završetkom puberteta. Poslije ovog perioda opada sposobnost učenja senzorno-motornih vještina, zaključuje Belbin. U prethodnim analizama smo vidjeli da rezultati sovjetskih istraživača pružaju drugačiju sliku o perceptivnom razvoju čovjeka.

Četvrtu vrstu učenja Belbin označava kao istraživanje. Ova vrsta učenja više odgovara odraslima. U istraživanjima je nađeno da stariji pokazuju bolje rezultate u nastavi otkrivanjem. Gubici u sposobnostima učenja, po Belbinu, beznačajni su u upoređenju sa mogućnostima da se efikasno koristi ono što je već naučeno. Traženje, istraživanje, provjeravanje i primjena stečenog iskustva su oblici učenja u kojima se ne postiže maksimum do kasnijeg doba. Opravdano je insistiranje na onom stilu učenja koji je prirodan za odrasle. Tom problemu valja obratiti pažnju u ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja.

Razmatrajući probleme učenja u kontekstu humanističke psihologije, Maslov (A. H. Maslow, 1968), podvrgava oštroj kritici postojeće stilove učenja i posebno teorije učenja. Po njemu većina teorija učenja objašnjava spoljno učenje, učenje koje je zahtijevano od nekog spolja, nastavnika ili eksperimentatora. U ovoj vrsti učenja aktivan je onaj koji poučava, daje uputstva, a pasivan onaj koji se oblikuje i uči. U takvom stilu učenja sam proces se doživljava kao nešto spolja nametnuto, nešto što se mora akumulirati. Maslov napominje da se 90 posto »teorija učenja« odnosi na učenje koje nema ništa zajedničko sa unutrašnjim bićem onoga koji uči. Takvo učenje, po Maslovu, odražava ciljeve nastavnika, a ignoriše ciljeve i vrijednosti učenika. On jetko zaključuje da je opravdano takvo učenje nazvati amoralnim (A. H. Maslow, 1968).

Prethodno opisanom stilu učenja Maslov suprotstavlja učenje iz životnog iskustva, koje svakako više odgovara odraslima. On govori o velikim događajima u životu, o iskustvu na osnovu koga je više učio nego kada je sticao doktorat nauka: opredjeljenje za životni poziv, ženidba, dobijanje djece, smrt u porodici, gubitak prijatelja itd. Na osnovu takvog iskustva čovjek otkriva identitet, upoznaje sebe, nauči da voli, mrzi, uči šta je vrijedno, čega se treba plašiti, šta nas može odvesti u depresiju, šta nas može učiniti srećnim ili nesrećnim itd. Maslov dovodi u pitanje opravdanost učenja pomoću repeticije i drila (A. H. Maslow, 1968). Ovakva koncepcija učenja traži mijenjanje slike o nastavniku kao ličnosti koja »vodi«, koja »trenira« druge. Koncepcija »treninga« uhvatila je dublje korijene u pojedinim oblastima obrazovanja odraslih, a nju posebno forsira industrijska psihologija. Trening i dril ne odgovaraju psihološkoj prirodi odraslog sa životnim i radnim iskustvom. Od onog koji »vodi«, nastavnik, andragoški radnik valja da postane pomagač u učenju, ličnost koja podstiče, pomaže pojedincima da se uspješnije oslanjaju na vlastite snage i sposobnosti, da uspješnije saraduju sa drugima u izvršavanju zadataka učenja i obrazovanja. Ovakav stil učenja usmjeren je na to da se pojedincu pomogne da postane ličnost. On prevazilazi tradicionalnu percepciju nastavnika kao »prenosioca« i učenika kao primaoca informacija, tim prije što su se i izvori informacija jako umnožili. Od učenja za život krećemo se, kako smo analizom pokazali, ka učenju u toku čitavog života. To znači da učenje valja da bude pomagano i snaženo u toku čitavog života. U ovom smislu učenje nije usmjereno samo na funkciju rada

i pripremanja za profesiju, već na razvoj čovjekovih sposobnosti i ličnosti u najširem smislu riječi. Doživotno učenje cilja da doprinese poboljšanju ne samo kvaliteta rada, već i kvaliteta ljudskog življenja. Ono se javlja kao temeljna društvena i ljudska potreba savremene civilizacije.

Razumije se da nije lako prihvatiti novu koncepciju doživotnog učenja i obrazovanja. Uprkos činjenici da se povećao broj istraživačkih radova o razvoju sposobnosti čovjeka, još uvijek postoji tendencija da se zanemari razvoj, a pažnja se usmjerava na regresiju koja nastupa sa starenjem. I savremeni istraživači kognitivnog razvoja čine iste greške kao i oni raniji, jer u želji da prouče da li postoje promjene u kognitivnim sposobnostima, primjenjuju testove inteligencije oblikovane za mlade subjekte. Istraživači su koristili, na primjer, Pjažeove (Piaget) zadatke namijenjene djeci i onda su pokušali da traže regresiju koja nastupa sa godinama, a zapostavili su životnu sredinu i sociokulturne uticaje u širem smislu. Analizama smo pokazali da su ranije teorije polazile od pretpostavke da osobe dostižu najveći nivo konkretnih i formalnih operacija pri kraju adolescencije, a kasnije sa godinama nastupa opadanje. U okviru Pjažeove teorije postoji još jedna pretpostavka koja polazi od ideje da su sadržaji na kojima se ispituju kognitivne sposobnosti relativno nevažni. Međutim, komparativno-kulturne studije pokazuju da su subjekti postigli bolje rezultate kada su ispitivani poznatim materijalima. I sam Pjaže je ne tako davno (1972) predložio da odraslima treba ponuditi zadatke uzete iz svijeta rada ili porodičnog miljea. Takvi zadaci vodili bi do boljih izvršavanja, jer izgleda da je inteligencija povezanija sa iskustvom kako se godine povećavaju. U prethodnim analizama objasnili smo funkciju kristalizovane inteligencije. I neki drugi autori (Riegol, 1973; Younuss, 1974), ističu interakciju između kognitivnog funkcionisanja i iskustva i kulturnih uslova života čovjeka.

Analizom ranijih i novijih istraživanja pokazali smo da odrasli imaju dovoljno sposobnosti za učenje i obrazovanje u toku čitavog života. Rezultati istraživanja pružaju snažnu naučnu osnovu koncepciji doživotnog obrazovanja. Pokazali smo kako su i u ovom području naučna nalaženja prevazilazila ona ranija i donosila nova saznanja o mogućnostima učenja i obrazovanja čovjeka. Pedagoški klasici, kao što je Komenski, isticali su da je jednak okvir dat čovjeku i za život i za učenje. Istraživanja, preduzeta posebno od kako smo ušli u drugu polovinu našeg vijeka, pokazuju da za takvu, u ono vrijeme utopijsku misao postoje snažne biopsihološke osnove. Ustanovljeno je da se različite funkcije razvijaju progresivno i različitim tempom, da se maksimalni razvoj postiže u različitim stepenima u skladu sa izabranim područjima aktivnosti u uslovima života čovjeka. Postignuća u jednom području djelatnosti pružaju osnove da se nastavi u drugim područjima. Istraživanja, takođe, pokazuju da postoji ritmičnost, dijalektika razvoja i integralnost djelovanja psihičkih funkcija čovjeka. Sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja posebno je značajna činjenica da se obrazovanje i učenje javljaju kao činioci stimulacije za kontinuirani razvoj čovjeka. Snižavanje nivoa sposobnosti u pojedinim oblastima može biti nadoknađeno povećanjem sposobnosti u drugim oblastima. Istraživanja pokazuju da kompleksnije ljudske sposobnosti razvijaju se u dužem vremenskom periodu čovjekovog života. Ako istraživanja pružaju takve rezultate, onda nema opravdanja da se sposobnost učenja vezuje samo za jedan period čovjekovog života. To je bila teza tradicionalne nauke i obrazovne prakse koju koncepcija doživotnog obrazovanja cilja da prevaziđe. Stara šema po kojoj se od-

vijao život: učenje, rad, penzionisanje, treba da ustupi mjesto novoj: učenje, rad i sa njim kontinuirano pripremanje. Kao što smo u prethodnim analizama pokazali, ne radi se samo o pripremanju za funkciju rada, već znatno šire pripremanje za kreativno ispoljavanje u slobodnom vremenu, za stvaralački život u društvu i srećniji život u porodici. Kontinuirano učenje je bitna dimenzija kvaliteta života čovjeka. Kvalitetan život čovjeka može se označiti kao srećan život koji ima puno smisla i donosi ljudske radosti.

U koncepciji doživotnog obrazovanja, u njenom dosljednom ostvarivanju pruža se prilika da i djeca i roditelji budu doživotni učenici. Uvažavajući razlike u učenju između djece i odraslih, više valja naglašavati kontinuitet kao bitan činilac čovjekovog razvoja. Ako se samo koncentrišemo na razlikama, prijeti opasnost da zanemarimo kontinuitet i ostanemo na statičkom mišljenju, čime bismo zapali u nove teškoće u odnosu na koncepciju doživotnog učenja i obrazovanja. Istraživanja pokazuju da je doživotno obrazovanje bitna potreba društva, njegovog napredovanja i bogaćenja i u isto vrijeme suštinska potreba svestranog razvoja individue. Zaustavljanje učenja ne samo što označava zaustavljanje razvoja, već utiče na opadanje sposobnosti za čovjekov razvoj. Stimulacija učenja i obrazovanja valja da bude snažena u svim periodima čovjekovog života. Stimulacija će biti diferencirana u sadržajima, oblicima i metodama učenja u skladu sa pojedinim fazama života, ali će nositi njeno osnovno obilježje — *kontinuitet*. Stimulacija učenja i obrazovanja ne samo što će uvažavati osobenosti pojedinih perioda života, već valja da bude usmjeravana i koordinirana.

Da bi se prihvatili rezultati naučnih istraživanja koji podupiru koncepciju doživotnog obrazovanja, biće potrebni ogromni vaspitni naponi, promjena u našem mišljenju i stavovima. Najznačajnija promjena u obrazovanju dvadesetog vijeka jeste promjena stava da obrazovanje nije priprema za život, već da označava način života savremenog čovjeka. To je, kako je isticao Maslov (H. Maslow), potpuna promjena pravca; kao kada smo išli na sjever i umjesto toga okrenuli se i idemo na jug. Zato u koncepciji doživotnog obrazovanja posebno je značajno *vaspitanje mišljenja* kao bitnog činioca učenja i obrazovanja. Vaspitanje mišljenja cilja da dovede do samoinicijativnog kontinuiranog učenja i obrazovanja.

Istraživanja pokazuju da nivo i kvalitet formalnog obrazovanja, stečenog u djetinjstvu i mladosti, bitno utiče na stepen i kvalitet kontinuiranog samoinicijativnog učenja u odrasloj dobi. Zato je posebno značajno vaspitanje sposobnosti i potreba za doživotnim obrazovanjem još u periodu mladosti. Održavanje sposobnosti učenja u odrasloj dobi uslovljeno je, pored ostalog, i kvalitetom formalnog obrazovanja ličnosti. Pristup odraslog učenju odražava kvalitet i vrstu formalnog obrazovanja koje je on stekao u mladosti. Formalno obrazovanje stečeno u mladosti može, ne samo podstaći, već i inhibirati učenje u odrasloj dobi, posebno ako se imaju loša iskustva iz obrazovanja i učenja u djetinjstvu. Sve ove varijable treba da budu predmet brižljivog proučavanja.

3. KOGNITIVNA OSNOVA DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

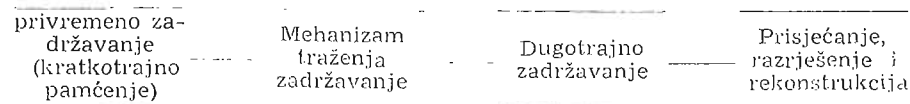
U ranijim analizama doticali smo probleme kognitivnih procesa u odrasloj dobi. Za koncepciju doživotnog obrazovanja posebno je značajno potpunije sagledavanje ovih procesa. Kognitivni procesi obuhvataju sistematsku

interpretaciju i reorganizaciju informacija putem učenja, pamćenja i mišljenja, tumačenje iskustava koje čovjek stiče iz svoje okoline. Više savremenih autora (A. B. Huberman, 1974; A. J. Cropley, 1977; R. B. Lovell, 1980), govore o *kognitivnim stilovima u odrasloj dobi*. Oni, takođe, ističu da su kod odraslih moguće različite varijante kognitivnih stilova. Kognitivni stilovi mogu biti modifikovani, izmijenjeni pod uticajem djelovanja okoline gdje ubrajamo i kontinuirano vaspitanje i obrazovanje. Kognitivni stilovi su posebno značajni za koncepciju doživotnog obrazovanja. Kognitivni razvoj, kao što smo analizama istraživanja pokazali, *bitno je interaktivan*. Prethodno učenje, načini prijema i prerade informacija utiču na načine pomoću kojih ćemo kasnije iskustvo opažati i tumačiti. Psiholozi ističu povezanost kognitivnog razvoja u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Nekoliko poznatijih psihologa bavili su se problemom kognitivnog razvoja (Piaget, Bruner, Vigotski). Poznata su Pjažeoova četiri perioda kognitivnog razvoja: senzorno-motorni period, period preorijentacije, period konkretne operacije i period formalne operacije. Učenje, kako je primjećivao i Vigotski (L. S. Vigotski), javlja se kao značajno stimulativno sredstvo intelektualnog razvitka, ako je ono u stanju da izmijeni unutarfunkcionalnu i međufunkcionalnu strukturu intelekta. Čovjek u interakciji sa radnom i društvenom sredinom usvaja ogromnu količinu informacija, prerađuje ih, klasifikuje, uopštava, što se bez sumnje odražava na razvoj intelekta. Iz pregleda psihološke literature može se zaključiti da je kognitivni razvoj *međusobno visoko povezan proces*. Neki autori (A. J. Cropley, 1977), podvlače da je kognitivni razvoj čovjeka vertikalno integrisan, da je svaki stepen razvoja povezan sa sljedećim i da sljedeći nastaju iz prethodnih. Druga bitna karakteristika kognitivnog razvoja, značajna sa stanovišta obrazovanja, jeste da je to doživotan proces. Ovo je posebno značajno za koncepciju doživotnog obrazovanja. Kognitivni razvoj je povezan sa iskustvom i putem njega može biti modifikovan. Integracija čovjeka sa sredinom se razlikuje, a iz tih razlika proizlaze drugačiji uslovi kognitivnog funkcionisanja. Zato je za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja posebno značajno proučavanje i upoznavanje kognitivnih osobina subjekata procesa učenja i obrazovanja. Multimedijalni pristup obrazovanja i korišćenje više modaliteta prenošenja informacija i usvajanja znanja, pogoduje odraslima i daje znatno bolje rezultate.

U prethodnim analizama smo isticali da odrasli ljudi uče u formalno organizovanim obrazovnim situacijama, ali oni isto tako uče i u brojnim radnim i društvenim aktivnostima, u dokolici i u svim onim prilikama u kojima se proširuje životno iskustvo čovjeka. U tim nestruktuiranim okolnostima odrasli usvajaju informacije, ideje, vještine, stavove koji su vrijedni pažnje kada analiziramo interakciju čovjeka sa njegovom okolinom. Neki autori to označavaju kao »*slučajno*« učenje (R. B. Lovell, 1980). Mislimo da to nije adekvatna odrednica za ovu vrstu učenja. To je učenje iz života i putem društvenog i radnog djelovanja. Ne možemo označiti da život živimo slučajno. Da li ćemo živjeti, to nije bio naš izbor, ali kako ćemo živjeti, u mnogome zavisi od nas i našeg odnosa prema svijetu. U te odnose uključuje se učenje kao svjesna aktivnost.

Čitavo učenje i obrazovanje u različitim periodima života usmjereno je na prijem informacija, njihovu preradu i zadržavanje. Informacije koje dobijamo putem receptora prerađuju se i analiziraju u mozgu na takav način kako bi se mogle »usklađiti«, sačuvati od zaborava. Poruke koje dobijamo putem receptora po svojoj složenosti mogu biti različite: od onih pro-

stih do najstroženijih. Belbin ističe da, iako poruka može biti složena, osnovna mreža procesa učenja je relativno prosta. Po njemu, neuropsihološki podaci pokazuju da impuls koji dobijamo putem receptora prelazi u »kružni« sistem koji djeluje na bazi paljenja i gašenja, a to označava prelaz impulsa koji sadrži poruku. Po Belbinu (R. M. Belbin, 1977), šema toka informacija koje čovjek prima izgledala bi ovako:



Rani istraživači pamćenja (Ebinhauz, 1912; Mojman, 1913), dijelili su pamćenje čovjeka na tri perioda: progresivni razvitak koji je povezan sa biološkim sazrijevanjem i dešava se otprilike do 20. ili 25. godine, period relativne stabilizacije koji traje do, otprilike, 55 ili 60 godina i treći period je starenje u kome dolazi do »raspada« pamćenja (prema B. G. Ananjev i E. I. Stepanova, 1972). Novija naučna istraživanja, kako smo analizama pokazali, ne prihvataju ovakvu šemu razvitka pamćenja čovjeka. Rezultati fiziologije, biohemije, gerontologije pokazuju da razvoj pojedinih funkcija organizma čovjeka teče od rođenja do starosti, s tim što ne teče linearno, već ima ritmički karakter. Istraživači kažu da se to dešava i sa pamćenjem. Dešava se neravnomjerni razvitak pamćenja. Smirnov je eksperimentalno dokazao da je kod učenika mlađih razreda najveća produktivnost nehotimičnog pamćenja, u poređenju sa učenicima starijih razreda i odraslima. Smirnov je utvrdio da se hotimično pamćenje povećava sa dobom. U istraživanjima Pakoa nađeno je da neki vidovi pamćenja počinju da opadaju još u 13. godini (S. Pako, 1960). Nauka je najviše proučavala pamćenje u djetinstvu i starijem dobu pod uticajem razvoja gerontologije. Iz svih tih proučavanja može se izvesti jedan opšti zaključak, kako naglašavaju Ananjev i Stepanova, da razvitak pamćenja ima *heteronoman* karakter. Pamćenje je u tijesnom spoju sa prirodom sadržaja, motivacijom, vrednosnim orijentacijama, kao i sa usvojenim metodama i tehnikama zapamćivanja materijala. Zato pamćenje valja istraživati i proučavati u povezanosti sa njegovim mnogostрукim varijablama.

Na osnovu psiholoških istraživanja došlo se do zaključka da postoje tri stepena procesa pamćenja: *senzorno pamćenje*, *kratkotrajno pamćenje* i *dugotrajno pamćenje*. Lovel (R. B. Lovell, 1980), ističe da su fiziološki aspekti pamćenja samo djelimično jasni; pamćenje se, izgleda, distribuira preko širokog područja našeg mozga. I pored optimističkih iskaza Belbina, izgleda da ljudsko pamćenje sa naučnog stanovišta krije mnogo tajni.

Senzorno pamćenje, kako ističe Lovel, ima funkciju održavanja informacije dok ona ne bude prenijeta do kratkotrajnog pamćenja. Senzorno pamćenje može da opada, a uzrok tog opadanja može da bude ili tok vremena ili uticaj novih materijala i informacija. Prilikom učenja odrasli koriste senzorno pamćenje.

Već smo primijetili da su odrasli ljudi izloženi mnoštvu informacija. One prosto »bombarduju« savremenog čovjeka. Mnoštvo informacija koje mi pamtimo su od kratkotrajnog značaja za nas. Međutim, sa tim informacijama čovjek živi svakodneveni život i prinuđen je da ih zadržava u kratkotrajnom pamćenju. Zbog obilja informacija kojima je izložen, čovjek posjeduje ograničene sposobnosti kratkotrajnog pamćenja. On prima ograničeni broj informacija. Miler (Miler, 1956) je utvrdio da za većinu subjekata maksimalni broj podataka koji odjednom mogu biti zapamćeni iznosi 6—7. Iz tih razloga informacije koje se zadržavaju u kratkotrajnom pamćenju podložne su brzom gubitku. Razlog za tako brz gubitak informacije su nove informacije koje nadiru iz senzorenog pamćenja. Informacije će se, smatra Lovel, zadržati u kratkotrajnom pamćenju sve dok mi obraćamo pažnju na njih.

Sasvim drugi karakter ima dugotrajno pamćenje. Po mišljenjima većine istraživača, izgleda da se dugotrajno pamćenje odlikuje velikim sposobnostima i neodređenim vremenskim trajanjem. Poznato je da ljudi u starijem dobu odražavaju dosta vjerno brojne informacije koje su primili u djetinstvu i mladosti. Ljudi nekad nijesu ni svjesni koliki broj informacija su uskladištili u dugotrajno pamćenje. Ali čovjek, posebno u starijem dobu, suočava se sa teškoćom izazivanja informacije uskladištene u dugotrajnom pamćenju. Poslovične su reakcije starijih ljudi u nastojanjima da izazovu uskladištenu informaciju: ne mogu da se sjetim, još samo malo pa ću se sjetiti, na vrhu mi je jezika itd. Stepen lakoće sa kojim izazivamo informaciju iz dugotrajnog pamćenja zavisi od toga kako je informacija organizovana i u kom je stepenu, kako kaže Lovel, integrisana sa drugim informacijama.

Prethodno smo konstatovali da je dugotrajno pamćenje neograničeno. Međutim, istraživanja pokazuju da je brzina ulaska informacija u dugotrajno pamćenje ograničena na jednu stavku nove informacije svake četiri ili pet sekundi. Znači trebaće nam da bismo zapamtili nepoznati sedmocifreni telefonski broj vježba od 30 sekundi (Simon, 1969), Lovel u ovim ograničenjima kapaciteta kratkotrajnog pamćenja i brzine ulaska podataka u dugotrajnu memoriju vidi granice učenja odraslih.

I za kratkotrajno i za dugotrajno pamćenje posebno su značajne analiza i organizacija materijala koje primamo. Dobra organizacija i smisljena analiza mogu nadoknaditi ograničenosti našeg pamćenja. Svakom ko je u situaciji da usvaja nove informacije i zadržava nove sadržaje biće od koristi da savlada principe analiziranja i zadržavanja informacija u pamćenju. Od tih znanja zavisiće i broj zadržanih informacija u pamćenju. Ako nove informacije možemo da uklopimo u određene principe, da ih svrstamo po prihvaćenim pravilima, da među njima uspostavljamo veze, to će nam biti znatno lakše nego ako nastojimo da sve detalje koji su nam putem receptora došli zadržimo. Ako novu informaciju možemo povezati sa nekom prethodno usvojenom, onda ćemo se nje lakše prisjetiti. Ako takav proces ne može biti uspostavljen, nova informacija mora u cjelini biti naučena, ako želimo da je zadržimo u dugotrajnom pamćenju.

Proces pamćenja koji smo prethodno analizirali djeluje na ljudsko učenje u cjelini. Ipak, postoje neke osobnosti koje se odnose na pamćenje i učenje odraslog u cjelini. One se ne tiču njihove sposobnosti čiji rezultat opadanjem su godine, već se više tiču uslova učenja, prirode ranije doživljenog iskustva u oblasti obrazovanja i učenja, prekida u održavanju mentalne kondicije, prirode rada i obaveza koje čovjek nastoji izvršiti, prirode sadržaja koje valja usvajati itd. Odrasli u učenju pokazuju težnju da precijene vrijednost formalnog obrazovanja stečenog u mladosti, a potcijene znanja i informacije stečene u obavljanju radne i društvene funkcije. Odrasli će savladavati sadržaje do maksimuma svojih kapaciteta ako su mu ciljevi jasni ako su materijali koje usvaja smisleni. Iako kapacitet kratkotrajnog pamćenja ne opada sa godinama, ono je više izloženo prekidima pod uticajima

jem zadataka i obaveza koje čovjek ispunjava. Nedovoljna koncentracija, ometana pomenutim uticajima dok se informacija prima, utiče da odrasli brže zaboravi primljenu informaciju. Ako je vrijeme ograničeno za prijem informacija, ako posredovanje u vidu uputstava nije adekvatno, odrasli će imati teškoće sa zadržavanjem informacija u pamćenju. Teškoće se javljaju kod odraslih i prilikom učenja novog materijala koji ne mogu da integrišu u ona područja znanja koja već, bar donekle, poznaju.

U psihološkoj nauci preduzimana su brojna istraživanja o učenju još od kraja prošlog vijeka. Nastao je niz teorija o učenju i njihovo potpunije opisivanje prevazilazilo bi zadatke postavljene ovoj studiji. Učenje se određuje kao promjena ponašanja ličnosti u njenoj interakciji sa okolinom. No neki autori, kao Lovell (R. B. Lovell, 1980), ističu da se učenje kod individue dešava u odsustvu bilo kakvih promjena u ponašanju. Od početka ovog vijeka formirano je nekoliko različitih mišljenja o učenju: biheviorističko, asocijacionističko (S—R) i geštalt učenje. Torndajk (E. L. Thorndike), koji je, kako smo analizama pokazali, proučavao učenje odraslih, bio je jedan od pravih asocijacionista. Torndajk je formulisao zakon efekta koji naglašava značaj učenikovog napora praćenog uspjehom.

Klasični primjeri učenja putem uslovljavanja su oni koje opisuje ruski fiziolog Pavlov (Ivan Pavlov). U obrazovanju odraslih često se susrećemo sa učenjem putem uslovljavanja na pozitivan ili negativan način. Odrasli se često uključuju u razne vrste programa jer uživaju u prijatnoj atmosferi nastavne grupe koju stvara nastavnik, kao i drugi polaznici. Ili se dešava da čitaju knjigu ili gledaju film, jer poznaju stvaralaštvo autora i prethodno su uživali u njemu. Sa druge strane, nastavnici uslovljavaju polaznike putem stvaranja odgovarajuće emocionalne klime u nastavnoj grupi. Instrumentalno uslovljavanje vezuje se za ime američkog psihologa Skinera (B. F. Skinner). Ova vrsta uslovljavanja povezana je sa uticajima nagrade i kazne. Mi se ponašamo na onaj način koji donosi poželjne ciljeve. Ciljevi, nagrade, podsticaji označavaju se kao potkrepljenja. Bježanje od neprijatnosti ili opasnosti predstavlja negativan način potkrepljenja.

Ganje (R. M. Gagne) je stvorio hijerarhijski model učenja i zastupao tezu da postoji osam glavnih tipova mentalnog procesa: signalno učenje, S—R učenje, motorni i verbalni lanac učenja, mnogostruka diskriminacija, učenje pojmova, učenje pravila i rješavanje problema. Učenje na svakom nivou zavisi od uspješnog učenja koje je obavljeno na prethodnom nivou (prema R. B. Lovell, 1980). Ganje je razlikovao unutrašnje i spoljašnje uslove učenja. U unutrašnje uslove ubraja ono što učenik mora prethodno da uradi prije nego što novi nivo učenja počne. Spoljni uslovi su one radnje koje mogu biti podsticane i potkrepljivane od strane nastavnika, a stoje na raspolaganju učenika.

I u procesu obrazovanja odraslih znatan dio sadržaja koje valja naučiti prezentira se u verbalnoj formi. Kako se usvajaju verbalne informacije? One se ne usvajaju u tačnom obliku kako se i primaju, već se prerađuju i analiziraju kako bi se u najpovoljnijim oblicima uskladištile u dugotrajno pamćenje. Bitno je zapažanje na osnovu istraživanja da odrasli verbalne informacije uskladištavaju u kondenzovanoj formi. Neki autori (Craik i Lockhart, 1972), smatraju da se informacija prije nego što se uskladišti u dugotrajno pamćenje analizira na nekoliko nivoa. Zadržavanje materijala u dugotrajnom pamćenju, kako je već istaknuto, zavisi od prethodnog nivoa obrazovanja i prethodno uskladištenih informacija. Još su rani istraživači

(Barlett, 1932), primjetili ovu zakonitost. I Pjaže (J. Piaget, 1950) je, takođe podvlačio modifikaciju primljene informacije i materijala on strane učenika kako bi se uskladištili u pamćenju.

U razmatranjima problema učenja neki autori (Ansubel et al., 1978), suprotstavljaju smisaono i mehaničko učenje. Suština učenja sa smislom sastoji se u zahtjevu da se nove ideje povezuju sa postojećim aspektima učenikove kognitivne strukture. Mehaničko pamćenje odlikuje se po tome što se definicije pojmova, ideje pamte bez znanja značenja njihove suštine. Odraslina će biti olakšano učenje ako im nastavnik prezentira i organizuje materijal na takav način da oni mogu uvidjeti i procijeniti njihove veze sa onim što se već nalazi u njihovoj memoriji. Tako usvojeni materijal ima više šansi da se zadrži u sjećanju.

Uspješnom učenju odraslih pomažu prostorne asocijacije uskladištene u našem pamćenju. Suština asocijacije sastoji se u formiranju veza između dvije stavke. Ako ne bi postojalo smisaono učenje, kaže Lovell, onda bi valjalo da ima mnogo ponavljanja kako bi se materijal zadržao u pamćenju.

Oblikovanje kognitivnih struktura kod odraslih obuhvata formiranje pojmova, sudova, zaključaka i generalizacija. Pojmovi, sudovi, zaključci i generalizacije formiraju naše mišljenje. Njihovim usvajanjem smanjuje se broj informacija koje mi moramo da zadržimo u dugotrajnom pamćenju. Znanje, informacije, podaci — neophodni su za formiranje mišljenja. Više autora, i onih ranijih i savremenih, dovode u međuzavisnost kvalitet znanja i kvalitet mišljenja. Znanje, informacije koje do nas dolaze putem receptora mi uskladištujemo u pamćenju. *Uzajamno djelovanje znanja i pamćenja omogućava funkcionisanje mišljenja.* Misaone operacije se oslanjaju na znanje. Zato kada često slušamo da cilj obrazovanja nije znanje, već mišljenje, da je cilj obrazovanja da nauči učenika misliti, ispušta se veza između znanja i mišljenja. Kvalitet mišljenja pretpostavlja relevantne informacije i znanje. U procesu saznavanja posebnu vrijednost ima oblikovanje pojmova. Pojmovi nam omogućavaju da organizujemo, klasifikujemo, selekcionišemo i tumačimo podatke. Usvajanje pojmova putem obrazovanja pomaže nam da razumijemo predmete i pojave i da efikasno odgovorimo na izazove svijeta i života. Putem usvajanja pojmova, od onih prostih do najsloženijih, razvijaju se intelektualne sposobnosti čovjeka.

U psihološkim razmatranjima moguće je razlikovati tri osnovna vida mišljenja: a) predmetno, očigledno — aktivno ili praktično, b) očigledno slikovito, c) verbalno — logičko. Ovi vidovi se razlikuju po karakteru objekata (predmeta, slika, ili znanja) na koje se oslanjaju i koji, u stvari, čine sadržaj mišljenja (B. G. Ananjev, E. I. Stepanova, 1972). Između ovih vidova mišljenja postoji međusobna povezanost. Ranija istraživanja su dokazivala da odrasli imaju veće sposobnosti za logičko i apstraktno mišljenje, dok djeca imaju prednost u slikovitom mišljenju. Kakav će vid mišljenja ispoljiti pojedinac, umnogome zavisi od okolnosti u kojima teče misaoni proces. Istraživanja u Poljskoj pokazala su da je mišljenje nepismenog odraslog bliže mišljenju djeteta nego što je mišljenju obrazovanog odraslog. U učenju i obrazovanju prilikom rješavanja zadataka dolazi, ili bi valjalo da dođe, do saradnje, različitih komponenata mišljenja. Odnosi među pojedinim vidovima mišljenja, kao što su pokazali sovjetski istraživači, u različitim periodima odraslog doba ne ostaju stalni. Dolazi do prestrukturiranja mišljenja, dolazi do različitog stepena njegove intenzivnosti. Odrasli ljudi u različitim situacijama reaguju na različite načine. Situacije su brojne i one za čovjeka pred-

stavljaju probleme. Rješavanje problema ima temeljni značaj u kognitivnoj strukturi čovjeka.

Psiholozi su utvrdili dva puta misaonog procesa koje primjenjujemo pri rješavanju problema. To je *reproduktivno* i *produktivno* mišljenje. Ako problem koji rješavamo ima sličnosti sa problemima koje smo ranije rješavali, tada primjenjujemo postupke koje smo primjenjivali ranije. Majer (Mayer, 1945), je takav postupak nazvao reproduktivno mišljenje. U slučaju da u rješavanju problema ima mnogo novih elemenata ili je problem potpuno nov, tada kako je Majer govorio, primjenjujemo produktivno mišljenje. Da bismo odgovorili na izazove novih situacija, mi rekonstruiramo prethodno znanje i iskustvo, koristimo strategije u rješavanju novih problema. Čitav taj proces označava se kao *produktivno mišljenje*. Ganje (Gagne, 1977), smatra da rješavanje problema nije samo pitanje primjene pravila koja su ranije naučena, već rješavanje problema može voditi do novog učenja. Zato je Ganje postavio učenje putem rješavanja problema na vrh hijerarhije učenja.

Interesantan istraživački razvoj u oblasti obrazovanja odraslih posljednjih godina odnosi se na metode otkrivanja i rješavanja problema. Teorijski koncept koji se nalazi pozadi otkrivanja i tzv. aktivnih metoda u nastavi nije nov. Njega susrećemo u mislima pedagoških klasika. No ovaj koncept nije bio primjenjivan u obrazovanju odraslih do novijeg vremena. U novije vrijeme preduzimaju se i istraživački radovi kako bi se dokazala prednost učenja pomoću novih metoda. U eksperimentu koji je obavio Belbin obučavane su dvije grupe radnika srednjih godina u laboratorijskim uslovima. Subjekti su učili da prepoznaju vrstu tkanja sortirajući ih u grupe, više nego pamteći davane instrukcije. Istraživač je želio da verbalna nastava bude isključena što je moguće više. Jedna je grupa obučavana novom, a druga grupa tradicionalnom metodom. Oni koji su obučavani novom metodom, postigli su bolje rezultate.

Bilo je i drugih istraživanja koja dokazuju prednost učenja otkrivanjem. Tako je Kirš (Kersh), našao da studenti pamte aritmetička pravila bolje poslije učenja otkrivanjem nego kada su učili iz programiranih materijala (prema G. R. Jamienson, 1970), Problem učenja otkrivanjem, sa stanovišta učenja i obrazovanja odraslih, nije još dovoljno istražen. U okviru proučavanja kognitivnog razvoja odraslih valjalo bi se orijentisati na potpuno istraživanje ovog fenomena. Učenje odraslih u cjelini posmatrano više je povezano sa pojmovima i jezičkim sposobnostima nego sa učenjem senzorno-motornih vještina.

Kod rješavanja problema kao procesa učenja, posebno odrasli primjenjuju plan po kome se operacije odvijaju. Rad po određenom planu bitna je karakteristika čovjeka kao generičkog bića. Da parafraziramo Marksa: pčela svojim radom može postidjeti i najboljeg arhitektu, ali ono što odilkuje arhitektu od pčele, jest da on prije ima plan u glavi, pa pristupa izvođenju rada. Plan kao generalnu strategiju mi koristimo za rješavanje problema. Pošto se plan oblikuje, on se uskladištjuje u dugotrajno pamćenje kako bi se koristio u budućnosti za rješavanje istih ili sličnih problema. Lovel (R. B. Lovell, 1980), ističe da u većini zanimanja uopšte je prihvatljivo da su starije, iskusnije ličnosti efikasnije u rješavanju kompleksnijih i suptilnijih problema, nego mlađi koji imaju manje iskustva. Autor kaže da je sigurno da su takve razlike, bar djelimično, rezultat postojećih planova koje iskusniji imaju na raspolaganju. Proces učenja valja da doprinese da čovjek prihvati planirano izvršavanje zadataka kao način života. U svakodnevnom

životu plnovi su temeljna pretpostavka efikasnog izvršavanja zadataka. Čovjek u svakodnevnom životu, bez obzira na plan, saznaje i identifikuje probleme. I u učenju i obrazovanju uspješno identifikovanje problema ima temeljno značenje. U istraživanju uspješno identifikovanje problema znači pola rješenja. Ako od odraslih tražimo rješavanje problema, onda im se moraju obezbijediti informacije koje će im pomoći da stvore potpuniju sliku o problemu ili im se dati uputstva kako do njih sami da dođu. Rasprave o rješavanju problema kao procesa učenja dovele su do pitanja uticaja iskustva na efikasno rješavanje problema. Izgleda, kaže Lovel, da je veći uticaj onoga šta je i kako pojedinac učio u prošlosti nego da li je naučio. To određuje pozitivan transfer u rješavanju novih zadataka. Ipak postoji kongruentno slaganje o bitnoj ulozi prethodnog iskustva u rješavanju problema, jer se nova rješenja i novo stvaralaštvo ne mogu događati u vakuumu. Iako se bližimo kraju 20. vijeka, mi, ipak, kao što je to jednom prilikom istakao sovjetski pedagog Markušević, stojimo na plećima svojih prethodnika (A. I. Markušević, 1973). Za mišljenje su potrebne činjenice. Činjenice se ne akumuliraju u izolaciji, već u određenoj sredini i mogu biti primijenjene na šire rješavanje problema. Iako se bez činjenica ne može, ono što je vrijedno u učenju je proces mišljenja, proces rješavanja problema. Neki autori (Polly, 1945), razlikuju četiri faze u rješavanju problema: 1) razumijevanje prirode problema; 2) oblikovanje plana rješavanja problema; 3) ostvarivanje plana; 4) evaluacija rješenja problema.

Rješavanje problema kao način učenja ima svoje osobenosti u odnosu na dob čovjeka. Stariji su skloni da primijene neproduktivne strategije prilikom identifikovanja problema. Zbog interferencije u kratkotrajnom pamćenju stariji se suočavaju sa problemom održavanja podataka neophodnih za rješavanje problema. Neki istraživači su našli (Arenber, 1974), da starost počinje da utiče na rješavanje problema, posebno poslije sedamdesete godine. Kako godine prolaze, izgleda da stariji pokazuju veću sklonost da koriste postojeće, ustaljene i saznate varijante za rješavanje problema nego da pronalaze nove. Birren (1964) je našao da odrasli sa godinama kako se repertoar povećava efikasnije rješavaju probleme, ali kada nove situacije zahtijevaju produktivno mišljenje, onda su stariji manje efikasni nego što su bili ranije. Njima je potrebnije posredovanje u učenju, pomoć u prikupljanju informacija za rješavanje problema u novim situacijama.

Učenje odraslih nije skoncentrisano samo na prikupljanje informacija, već isto tako na učenje različitih vrsta vještina. Vještine se mogu odnositi na fizičku i mentalnu aktivnost i njihova zajednička odlika je da su naučene. Vještine se po svojoj prirodi javljaju jedna poslije druge. Sposobnost čovjeka za učenje vještina u toku čitavog života je velika. Sa promjenama uslova i okolnosti života, čovjek usavršava nove vještine. Vještine omogućuju čovjeku da uspješnije nauči odgovore na podsticaje koji dolaze iz sredine. Izvršavanje ma koje vještine povezano je za fiziološko-psihološke procese ljudskog organizma. Među njima posebnu ulogu ima nervni sistem. Nervni sistem prima informacije, donosi odluke o njihovoj važnosti i po potrebi prouzrokuje izvjesne tjelesne akcije koje je nužno preduzeti. Receptori obezbjeđuju ulaz senzorne informacije. Lovel opisuje da pored pet čula postoji i šesto — *kinestetičko* čulo koje obezbjeđuje informacije iz unutrašnjosti našeg tijela, tzv., proprioceptivne informacije. Lovel kaže da bez kinestetičkog čula ne bi bilo moguće izvesti ni jedan od naših pažljivo kontrolisanih fizičkih pokreta koji su karakteristični za mnoge vještine (R. B. Lo-

vell, 1980). Ovo čulo se javlja kao primarni izvor informacija potrebnih za izvršavanje vještina.

Stimulus koji dolazi preko receptora prenosi se do mozga preko nervnog sistema. Mi smo u prethodnim analizama istakli da je čovjekova sposobnost za prijem informacija ograničena. Sa godinama i sa povećanjem stručnosti vršimo selekciju ulaza informacija u čula nastojeći da dobijemo što više informacija od što manje ulaza. Zavisno od vještine, onaj koji stručno izvršava radnju zna koje od informacija može ispustiti bez štete po cjelinu izvršenja radnje. U učenju vještina, praksa ima izvanredno veliki značaj. Vještine se ne mogu usavršiti verbalnim objašnjavanjem. U učenju vještina posebno je značajno da individua zna šta se od nje očekuje, da poznaje cilj rada. Ove informacije mogu se dobiti iz spoljnih materijalnih izvora ili od stručnog lica koje određuje ciljeve i daje uputstva za rad. Da bi učenje vještine bilo efikasnije, individui su potrebna detaljna uputstva i pomoć da bi bila u stanju da vrši izbor između relevantnih informacija i znanja potrebnih za izvršavanje zadataka i onih nekorisnih informacija koje mu pomažu u obavljanju vještine. Kada je ličnost stupila u akciju izvršavanja vještine, potrebna joj je povratna veza o tome kako je zadatak obavljen. Kao što je slučaj i sa ostalim vrstama učenja, tako je i kod učenja vještina poznavanje rezultata bitno, jer će na osnovu poznavanja rezultata možda biti potrebno modifikovanje izvršavanja.

Posljednjih nekoliko godina primjetno je intenzivnije proučavanje motornih karakteristika čovjeka od kojih zavisi učenje vještina. Sovjetski istraživači su našli da se funkcionalno sazrijevanje motornih analizatora završava u 13. ili 14. godini, kada nastaje stabilizacija. Ispitivanja vršena u Lenjingradskoj laboratoriji kojima je rukovodio Ananjev, pokazuju da se motorne sposobnosti razvijaju neravnomjerno i da se taj razvoj karakteriše usponima i padovima kao što je to bio slučaj kod razvoja intelektualnih funkcija. Prema nalaženjima, snaga mišićnog naprezanja raste do 25 godina. Ta snaga mišićnog naprezanja se održava do 40. ili 45. godine, a zatim se primjećuje postepeno snižavanje snage.

Nađeno je da su grafički pokreti u velikom stepenu zasnovani na video-motornoj koordinaciji. Ustanovljena je međuzavisnost ispunjavanja grafičkih pokreta i opštih mehanizama analize i sinteze rada navike i automatizacije pokreta crtanja i pisanja. Istraživači su utvrdili da se dinamika psihomotornih karakteristika odlikuje neravnomjernošću razvitka i stalnom primjenom asimetrije (B. G. Ananjev, E. I. Stepanova, 1972). Nalaženja sovjetskih istraživača o psihomotornim karakteristikama odraslih u periodu od 18. do 25. godina imaju poseban značaj za njihovo profesionalno obrazovanje.

U dosadašnjim analizama nijesmo razmatrali kognitivni razvoj u cjelini perioda života odraslog čovjeka. Vidjeli smo da je odraslo doba dio jednog procesa kontinuiranog razvoja, posebno u intelektualnoj sferi. Taj razvoj izražava dijalektiku prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ono što smo mi bili u prošlosti, naglašava Lovell (R. B. Lovell, 1980), u velikoj je mjeri odredilo ono što smo mi sada, a to će za uzvrat uglavnom odrediti šta ćemo mi postati u budućnosti. Učenje i obrazovanje koje smo imali u prošlosti umnogome će odrediti naše sadašnje ponašanje. Tako učenje vodi do stalnih promjena sposobnosti i potencijalnosti kao rezultata ranije aktivnosti čovjeka i njegove interakcije sa okolinom. Odraslo doba je jedan period čovjekovog života, ali u poređenju sa djetinjstvom i adolescencijom, to je veoma dug period života. U tom dugom periodu kod čovjeka se dešavaju broj-

ne promjene biofiziološke, psihološke i socijalne prirode. Te promjene nijesu bez uticaja na prirodu i karakteristike učenja i obrazovanja. Saglasili smo se da je učenje jedinstveni proces, da je doživotno i da je bitna odlika čovjekovog postojanja. No, uprkos takvim zaključcima, mi sa stanovišta ostvarivanja koncepcije doživotnog obrazovanja razmatramo osobenosti učenja i obrazovanja u pojedinim fazama, etapama života koji nazivamo odraslo doba.

U naučnom smislu javlja se problem određivanja donje granice odraslog doba. To je bio problem za koji su se interesovali biofiziolozi, psiholozi, pedagozi, andragozi i drugi stručnjaci koji su željeli da upoznaju čovjeka kao jedinstveno biće. Određenje donje granice odraslog doba može biti razmatrano sa stanovišta društvenih, psiholoških i biofizioloških nauka. Analizom literature lako je utvrditi da ne postoji saglasnost o tome kada nastupa odraslo doba. Promjene u nauci, tehnologiji i društvenim odnosima nijesu bile bez uticaja i na razmatranje ovog problema. Svijet, a sa njim i naučno mišljenje, bitno se promijenilo za posljednjih 4 do 5 decenija. Granice u shvatanju kada nastupa odraslo doba se pomjeraju; nekada su to bile 25 godina. Savremeni autori kao što je Lovell (R. B. Lovell, 1980), uzimaju 16 godina kao granicu kada dijete postaje odrasli. Ne postoje slaganja o tome koliko dugo traje mladost, koliko dugo traje zrelo doba, kad počinje starost. Danas bi bilo smiješno da za čovjeka poslije četrdeset godina kažemo da ulazi u staro doba, kako se to shvatalo kada je Torndajk (E. L. Thorndike), vršio istraživanja. Stavovi naučnika o tome kada počinje odraslo doba zavise, pored ostalog, i od primijenjenih kriterijuma. U pravu su oni autori koji se zalažu da se u određivanju pojma »odrasli« uzmu ne samo biofiziološki, već i socijalni kriterijumi. Socijalni kriterijumi, u širem smislu društveni odnosi, utiču na pomjeranja granica prilikom određivanja početka ili završetka jedne životne faze čovjeka. Problem određivanja pojma odrasli sa stanovišta obrazovanja javljao se i ranije. Još je Grundvig (N. S. Grundtvig) u 19. vijeku smatrao da pravo obrazovanje odraslih počinje sa 18. godinom života (prema N. Davis, 1931), i u našoj ranijoj andragoškoj literaturi susrećemo mišljenje da sistematsko obrazovanje odraslih započinje sa sedamnaestom odnosno osamnaestom godinom života (P. Slijepčević, 1920). I u novije vrijeme neki autori ističu da sa osamnaestom godinom počinje rad na obrazovanju (E. Emmerling, 1957). Mi smo u ranijim analizama pokazali da savremeni autori (Kreitlow, 1970; Schwartz, 1974; Vladislavljev, 1978), visokoškolsko obrazovanje shvataju samo kao dio sistematski organizovanog obrazovanja odraslih. Ovo, prije dvije decenije, skoro da se nije moglo ni zamisliti. I na ovom primjeru vidljivo je kako nauka doživljava promjene i ranija nalaženja bivaju prevaziđena novim. Sovjetski autor Ananjev period od 18 do 40 godina naziva »studentskim uzrastom«. Međutim, i takva odredba je relativna, jer sve više imamo studenata i poslije četrdeset godina. Ona je relativna i sa stanovišta ostvarenja koncepcije doživotnog obrazovanja, a posebno kada imamo u vidu alternaciju rada i obrazovanja.

U nauci postoje brojne periodizacije čovjekovog života. Takve periodizacije vršene su i sa stanovišta učenja i obrazovanja. Bio bi složen zadatak analizirati različite pristupe periodizaciji čovjekovog života. To bi prelazilo i okvire koje smo postavili ovoj studiji. Time nikako ne umanjujemo značaj problema. Valja primijetiti da su dosadašnje periodizacije koje su se odnosile na obrazovanje stvarane više po modelu organizacije obrazovanja:

predškolski period, osnovnoškolski, srednješkolski i visokoškolski period. I takva periodizacija nije validna. U pravu je sovjetski autor Lejtes (N. S. Lejtes), kada ističe da bi bilo nepravilno staviti znak jednakosti između stepena umnog razvoja i nivoa obrazovanja sa jedne strane i osobnosti uzrasta sa druge strane, jer svaki period (uzrast) ima svoje osobnosti (prema E. I. Stepanova, 1972). Nauka ne daje još dovoljno podataka o osobnostima prelaza iz jednog perioda života u drugi, nema podataka o granicama pojedinih faza razvoja na osnovu kojih bi se istakle osobnosti učenja i obrazovanja čovjeka. Odraslo doba, posebno do 60 godina, je sa psihološke tačke gledišta najmanje proučen period čovjekovog života.

Savremeni autori razvoj ljudske ličnosti posmatraju u dinamičnim pojmovima. Ljudi u odraslo doba ne samo što su kompleksniji od djece, već se oni više međusobno razlikuju. Ličnost odraslog, kako ističe Nojgarten (B. L. Neugarten, 1963), posmatra se kao kontinuitet, kao set procesa koji ima svoj tok razvoja od ranog djetinjstva do starog doba. Po ovom autoru, ličnost odraslog ne treba posmatrati identično, kao ličnost djeteta i adolescenta. Nojgarten ističe da većina teorija o stabilnosti ličnosti došla je na osnovu proučavanja djece i adolescenata, a takva proučavanja samo su djelimično korisna za razumijevanje odraslog doba. Životne situacije i uloge koje odrasli obavljaju su mnogo kompleksnije, a iz toga proizlazi kompleksnost učenja i obrazovanja, koja nije uvijek vezana za raspoložive intelektualne sposobnosti.

Zadaci i uloge koje se javljaju u pojedinim fazama života bitno utiču na aktivnosti čovjeka u procesima učenja i doživotnog obrazovanja. Švajcarski autor Huberman (A. B. Huberman, 1974), opisao je šest »životnih ciklusa« odraslog čovjeka. To su doba 18—30, od 30—40, od 40—50, od 50—60, od 60—70 i od 70—80.

U periodu od 18—30 godina, po Hubermanu, dostiže se psihološki identitet. Taj identitet se postiže izborom profesije, vrste rada, bračnog druga, vrste i intenziteta društvenih aktivnosti. To je period kada je ličnost zaokupljena stvaralačkim mislima, kada se povećava intenzitet interesovanja, vrijeme kada se interesi veoma brzo mijenjaju. Akumulacija iskustva i znanja omogućuje pojedincima u ovom periodu života da daju bitan doprinos nauci, umjetnosti i društvenoj praksi.

Period od 30—40. godina, po Hubermanu, označava sakupljanje vlastite energije. To je vrijeme stabilnosti, vrijeme kada se rad nalazi u centru života, kada se postižu profesionalni ciljevi i aspiracije. Sa stanovišta obrazovanja ličnost u ovom periodu je, prije svega, orijentisana na profesionalno obrazovanje sa ciljem napredovanja u izabranom pozivu. Za većinu ljudi ovaj period označava konsolidaciju, radnu, porodičnu i socijalnu. To je vrijeme pune životne i radne energije. I u fizičkom i u intelektualnom smislu ličnosti su u punoj snazi. Obrazovanje se posmatra u funkciji postizanja ciljeva. Profesionalno u napredovanju u izabranom pozivu i većoj zaradi, a opšteobrazovno i kulturno u estetskom zadovoljavanju i zadovoljavanju potreba za upoznavanjem svijeta van svoje okoline.

Doba od 40. do 50. godine, po Hubermanu, označava dalje napredovanje, posebno u oblasti rada. U ovom periodu počinju promjene koje se odnose na porodicu i porodične veze. Djeca su odrasla i ne predstavljaju glavni predmet pažnje kao što je to bio slučaj ranije. Javlja se potreba prilagodavanja i novog učenja i za puniji život u izmijenjenim porodičnim okolnostima. U ovom periodu počinje veće interesovanje za one sadržaje koji

izlaze iz okvira svoje profesije. Interesovanja se okreću ka društvenim problemima, literaturi iz oblasti književnosti, umjetnost, filozofije. Pojedinci nastoje da nadoknade ono što su propustili zbog angažovanja na usavršavanju profesionalnih sposobnosti. To je period kada se vidljivo javljaju biofiziološke promjene koje, ako se svjesno ne doživljavaju, mogu izazvati određenu psihičku uznemirenost.

Period od 50. do 60. godine po mnogima se označava kao vrijeme opadanja snage. Neki autori, među kojima i Huberman, označavaju ovaj period kao vrijeme »platoa« u smislu socijalnih uticaja i ekonomske produktivnosti. Kod ličnosti se mijenja slika svijeta. Ona je sada mnogo složenija nego što je to bila kada se ličnost nalazila u 30. ili 35. godini. Za neke je to period u kome se prošlost i sadašnjost prepliću. Oni doživljavaju osjećanje da neće više biti prilike za napredovanje. Dolazi do izmjena vrijednosti i stavova. U tim promjenama mijenja se i slika o sebi. Ličnost se sve više okreće unutrašnjem svijetu. Više je razmišljanja, a manje akcije i djelovanja sa spoljnim svijetom. Ljudi sada znatno više nego ranije okreću se programima obrazovanja koji im mogu pružiti unutrašnje zadovoljstvo i omogućiti da traže odgovore na pitanja o smislu života. Dolazi do smanjenja fizičke snage, češće se javljaju bolesti, što može da utiče na ispunjavanje zadataka obrazovanja i učenja.

Doba od 60. do 70. godina označava se kao priprema i dezangažovanje. Teoriju dezangažovanja formulisali su Kaming i Henri (Cumming i Henry, 1961). Pojačano dolazi do reevaluacije vremena, do stvaranja nove percepcije vremena i smrti. To je period koji se karakteriše daljim opadanjem fizičkih snaga i pogoršavanjem zdravlja. Odlazak u penziju, u psihološkom, pa i fizičkom smislu, katastrofalno djeluje na pojedince. To je vrijeme kada rad ne vrši pritisak na ljude, ali pritisak koji dolazi od prekida rada može biti mnogo teži i imati posljedice na održavanje, kako fizičkog, tako i mentalnog zdravlja. U ovom periodu obrazovanje i učenje se javljaju kao značajni činioci u održavanju umnih i fizičkih snaga. U psihologiji i gerontologiji u vezi sa ovim i kasnijim periodom postoje dvije teorije: *teorija »ljuljaške«* i *druga teorija »ako hoćeš da ostaneš mlad moraš biti aktivan«*. Ova druga teorija je znatno prihvatljivija sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja. Dezangažovanje, penzionisanje, mirovina ne pretpostavljaju aktivnost. Obrazovanje i kulturni rad u cjelini javljaju se kao nezamjenljivi činioci zamjene jedne aktivnosti drugom; aktivnosti koja se ispoljava u svijetu rada, obrazovanjem koje valja da postane sastavni dio života. Na toj konceptualnoj osnovi nastaju u mnogim zemljama programi obrazovanja koji ciljaju da pripreme ljude za izlazak iz svijeta rada i uključivanje u druge vrste aktivnosti kada na raspolaganju postoji povećan fond slobodnog vremena. Ako se to ne desi, onda će se pojedinci još više povlačiti iz svijeta koji ih okružuje, kidati socijalne veze i izbjegavati emocionalne dodire. Putem obrazovanja mogu se proširiti stara interesovanja, pa čak i podstaći nova kao što su putovanja u cilju neposrednog upoznavanja sa tuđom kulturom i istorijom, uključivanje u kulturne i rekreativne programe svoje sredine itd. Doživotno obrazovanje ima posebno značajne zadatke u ovom i kasnijem periodu čovjekovog života.

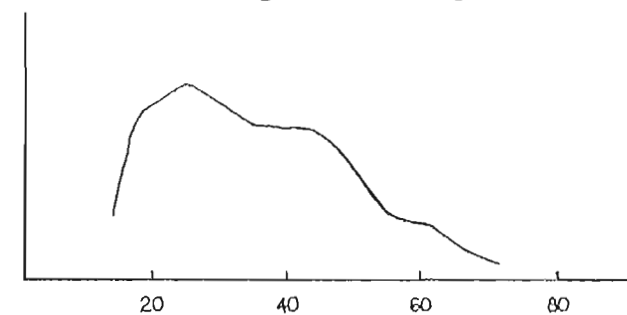
Ovaj period, i kasnije, suočen je sa brojnim problemima socijalne prirode. Među njima su smanjenje životnog standarda, nedostatak sredstava za oblike obrazovanja i rekreativnih aktivnosti koje bi odgovarale psihofizičkoj prirodi starijih. Tome se dodaju i nepovoljni stavovi dijela društva, po-

sebno mladih u odnosu na vrijednost ličnosti u starijem dobu. Čak su i neke »teorije« nastojale da dokažu »nekorisnost« starijih. U ovom kontekstu javlja se *etički problem* odnosa društva prema starijima koje različitim mjerama nastoji da otuđi: niske penzije, nedostatak socijalnih kontakata, nedostatak uslova za udobnije stanovanje i kreativnije korišćenje vremena itd. Sve to doprinosi smanjenju morala ljudi u odnosu prema društvenoj pravdi koja se jednako ne distribuira na sve članove društva. Sa povećanjem broja starijih ljudi i obrazovanje se mora okretati imenovanim problemima. Ako ne bi bilo tako, onda čemu zalaganje za koncepciju doživotnog obrazovanja. Vrijednosti koje imaju stariji ljudi: širina životnih iskustava, mirnoća u suđenju i donošenju odluka valja da budu poznati i priznati od strane mladih generacija. Vaspitanje se ovdje ponovo javlja kao značajan činilac kvaliteta života čovjeka. U porodici i obrazovnim institucijama valja vaspitavati mlađu generaciju za jedan humaniji odnos prema starijima. U tom pogledu moramo učiti lekciju civilizacije.

Period od 70. do 80. godine Huberman naziva potpunim dezangažovanjem. Prestankom rada smanjuje se broj socijalnih kontakata i veza, nastaju pojačane brige oko zdravlja i zavisnosti od drugih. Problem koji se javlja u ovom periodu jeste očuvanje integriteta života i nastojanje da se održi osjećanje lične vrijednosti i još uvijek mogućnost samoispunjenja. Huberman kaže da ako je čovjek zdrav u starijem dobu, on sasvim lijepo može živjeti u sadašnjosti, bez prevelikog oslanjanja na prošlost, angažovan u svakodnevnim zadacima života. Za takav se život valja pripremiti, odnosno da bi se takav život živio, valja učiti, osposobljavati se za nove životne okolnosti. Svaki dio čovjekovog života ima svoje posebne zadatke. Nevajharst (Havighurst) je to nazvao »razvojnim zadacima«. Po njemu, ljudi u starijem dobu imaju zadatke prilagođavanja na penzionisanje, na opadanje fizičkih snaga i sposobnosti, na smanjenje prihoda zbog prestanka rada, na smrt bračnog druga, povezivanja sa drugima, ispunjavanja društvenih obaveza, zadatke u oblasti zadovoljavajućeg uređenja života itd. Teškoće se javljaju kada se takvi zadaci ne prihvataju, što neminovno ubrzava regresiju. Civilizacija dvadesetog vijeka stvorila je kult mladosti, što nije bio slučaj sa nekim civilizacijama ranijih vjekova. Valja se nadati promjenama kako idemo u susret 21. vijeku. Stariji mogu biti angažovani u brojnim aktivnostima života u porodici i lokalnoj zajednici. Često se previđa vaspitna funkcija koju stariji mogu ostvarivati. Akumulirano bogato životno iskustvo i znanje kojima raspolažu stariji, valjalo bi sistematskije koristiti. Jedan od genijalnih ljudi Japana, osnivač preduzeća Mačušita (Matsushita) Konosume Mačušita (K. Matsushita) u devedeset i četvrtoj godini stao je na čelo onih ljudi koji su se posvetili budućnosti i unapređenju obrazovnog sistema. Osnovao je visoku školu nazvanu *Škola mislilaca 21. vijeka* (J. J. Servan-Schreiber, 1981). Poučan primjer korišćenja intelektualnih kapaciteta starijih ljudi. U našoj zemlji još se raspravlja da li će se univerzitetski profesori penzionisati kad navršše 65 godina starosti. Kao da intelektualne sposobnosti opadaju uporedo sa fizičkim sposobnostima, Analizama smo pokazali da to nije slučaj. Da zaključimo ovo razmatranje problema čovjeka u starijem dobu, njegovog života mišlju Komenskog, velikog češkog pedagoga 17. vijeka: Starost je dio života, pa prema tome dio škole, pa prema tome mora imati svoje propise i svoje učitelje, kako bi život i u starosti označavao dalji napredak čovjeka. Ovo je bila utopijska misao Komenskog o doživotnom obrazovanju.

U prethodnim analizama označili smo neke osobnosti pojedinih perioda čovjekovog života. Postoje brojne druge klasifikacije koje nijesu identične sa ovom koju je dao Huberman. Mi ih nećemo ovom prilikom analizirati. U svakoj fazi, ma kako ih mi skicirali, individua će koristiti učenje koje je ranije obavljala i biće prinuđena da ponovo uči. Ne postoji vrijeme niti ijedna životna faza u kojoj se učenje završava. Po intenzitetu efikasnosti, učenje se razlikuje. Iz prethodnih analiza vidjeli smo da čovjekove sposobnosti utiču na efikasnost učenja. Međutim, na efikasnost učenja čovjeka utiče i pristup učenju. Ti su pristupi različiti i u njima se odražava prethodno iskustvo, a u okviru iskustva dužina i vrsta obrazovanja, kao i uslovi pod kojima se obrazovanje sticalo i pod kojim uslovima, pomoću kojih procedura se sada stiče. U odnosu na rezultate učenja, odrasli učenju pristupaju sa posebnim očekivanjima. Istraživanja su pokazala da odrasli koji učestvuju u obrazovnim aktivnostima uče efektivnije u poređenju sa onima koji ne učestvuju (Sjorgen i Knox, 1965). Na efikasnost učenja u odraslom dobu utiče vrsta i broj preuzetih funkcija od strane čovjeka. U odraslom dobu čovjek je često u situaciji ne samo da preuzima, već i da mijenja uloge. Mijenjanje uloga traži ne samo prilagođavanje, već i učenje, sticanje znanja da bi se nova uloga uspješnije izvršavala. Noks (A. Knox, 1977), ističe da prvi dio odraslog doba odlikuje se češćim mijenjanjem uloga nego što je to slučaj sa drugim dijelom odraslog doba. No i u drugom dijelu odraslog doba čovjek preuzima uloge i izvršava zadatke koji stimuliraju pojedinca na obrazovanje. Kako se uloge mijenjaju u životu odraslih, može se vidjeti iz sljedećeg grafikona.

Grafikon 7. — Tipičan broj promijenjenih uloga u svakom stepenu životnog ciklusa odraslog



Prema: A. Knox, 1977.

U istraživanjima je nađeno da su promjene sa dobom u primarnoj sposobnosti da se uči neznatne. Ako su razlike veće, onda one sa dosta vjerovatnoće mogu biti rezultat drugih činilaca, počev od motivacije do zdravstvenog stanja subjekta. Neki autori (J. Birren, 1963), kažu da individualne razlike u zdravlju mogu značajno doprinijeti individualnim razlikama u mentalnim sposobnostima, posebno starijih odraslih. Ovaj autor kaže: ako je dato dobro obrazovanje i ako postoji dobro zdravlje, biće malo razloga da se očekuje involucija u sposobnostima učenja u toku konvencionalnog perioda u kome traje zaposlenost čovjeka. Korišćenje ovih sposobnosti implicira adekvatnu motivaciju i lično prilagođavanje, što nije uvijek slučaj kod

starijih kao što je to slučaj sa mladima. Korišćenje sposobnosti za učenje implicira obezbjeđivanje prilika za učenje i poznavanje ličnosti odraslog u situacijama učenja (J. E. Birren, 1963).

Ličnost u odraslom dobu je malo proučavana sa stanovišta učenja i obrazovanja. Prema Nojgartenu (B. L. Neugarten), promjene u ličnosti se javljaju ne samo u djetinjstvu i adolescenciji, već u toku čitavog perioda života koji se naziva odraslo doba. Istina je, kaže Nojgarten, da život ne počinje u četrdesetoj, ali je izgleda zaista istina da je život različit poslije četrdesete. Ranije teorije, a naročito psihoanalitička, malo su pažnje obraćale promjenama ličnosti poslije adolescencije. Dugo se smatralo da ličnost predstavlja nešto stabilno kada se dostigne period mladih odraslih. Međutim, novija gledanja priznaju kontinuitet razvoja ličnosti, što je posebno značajno za koncepciju doživotnog obrazovanja. Prema Nojgartenu, što se tiče kontinuiteta ličnosti, postoje velike varijacije u istraživačkim nalaženjima. Inače, takvih istraživanja je veoma malo od perioda mladih odraslih do srednjih godina, a još manje od srednjih godina do starog doba. To je razlog što je naše znanje o ličnosti odraslog čovjeka oskudno. Očigledno, kaže Nojgarten, da promjene postoje. Ličnost se mijenja, ne samo u izgledu, već i u stavovima, socijalnim kontaktima, interesovanjima, emocijama, u čitavom nizu kognitivnih i efektivnih procesa. U odraslom dobu povećava se samosvijest o svom »ja«, što ima uticaja na postizanje životnih ciljeva.

Analiza istraživanja pokazuje da je kognitivni razvoj u odraslom dobu međusobno povezan proces. Svaki korak u tom razvoju je povezan sa prethodnim. Neki autori kažu (A. J. Cropley, 1977), da je učenje pravilno posmatrati kao tkivo produžavano u toku života. Dosadašnja saznanja kognitivnog razvoja čovjeka pružaju snažnu potporu koncepciji doživotnog obrazovanja. U svakodnevnom životu ljudi pokazuju različite vidove kognitivnog funkcionisanja. Sa stanovišta ostvarivanja koncepcije doživotnog obrazovanja posebno je značajno proučavati kognitivne osobine i stilove kognitivnog funkcionisanja učesnika. Međutim, na tome ne treba ostati. Uspjeh u doživotnom učenju i obrazovanju umnogome zavisi od motivacije, interesovanja, stavova i vrijednosnih orijentacija. Zato je nužno proučavati i motivacionu osnovu doživotnog učenja i obrazovanja.

4. MOTIVACIONA OSNOVA DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Činioci koji stvaraju motivacionu osnovu čovjekovog ponašanja su soženi: motivi, interesi, stanovi, aspiracije želje, potrebe. U psihološkoj, pa i andragoškoj literaturi, ne postoji precizno razgraničavanje pomenutih činilaca, i to još od vremena Torndajka (E. L. Thorndike), koji nije pravio razliku između motiva, želja i potreba. Obrazovne potrebe, zbog njihovog značaja za koncepciju doživotnog obrazovanja, posebno ćemo obrađivati. U obradi motivacione osnove doživotnog obrazovanja njih ćemo uzgred pominjati.

Motivacija je značajna varijabla učenja u svakom periodu čovjekovog života. Motivacioni koncepti pokazali su se korisnim ne samo za razumijevanje učenja, već za razumijevanje ponašanja čovjeka u različitim djelatnostima. Među prvima koji je uočio značaj motivacije za učenje i obrazovanje odraslih i to na osnovu eksperimentalnih ispitivanja, bio je Torndajk. On i njegovi saradnici su isticali da snižavanje rezultata u učenju ne bi trebalo objašnjavati nedostatkom sposobnosti, već prije svega nedostatkom ade-

kvatne motivacije, gubljenjem interesovanja za određene sadržaje, uslovima učenja itd. Stimulacija je bitna varijabla, kakou učenju, tako i u drugim aspektima života čovjeka: u procesu rada, društvenom životu, porodičnom životu, pa čak i u odnosu među polovima. Ako nema stimulacije, opadaju motivacione tendencije. Stimulacija ima poseban značaj u učenju i obrazovanju odraslih. Obraćajući se jednom prilikom studentima Univerziteta u Bristolu, Čerčil (W. Churchill), je rekao: *Najznačajnija stvar u obrazovanju jeste apetit*. Obrazovanje ne počinje sa univerzitetom i ono svakako ne treba da se završi sa njim (prema G. Pickering, 1969). Taj »apetit« za znanjem predstavlja podsticajnu snagu za doživotno učenje. Što se »apetit« više i potpunije zadovoljava, to želja za obrazovanjem i daljim učenjem više raste.

U odraslom dobu motivi su raznovrsni. Oni mogu biti izazvani novim obrazovnim potrebama, novim ulogama koje ličnost preuzima u radu, društvenom i porodičnom životu. Motivacione tendencije su velikom većinom rezultat procesa učenja i, kako kaže Kjulen (R. G. Kullen, 1963), i rezultat sistema nagrada i kazni kojima su ličnosti izložene. Ljudi imaju različite vrste potreba. Obrazovanje je jedna od njih. Za savremenog čovjeka i njegov način života to je bitna potreba iz prostog razloga što današnji čovjek ne samo radi, već i živi sa znanjem. On se čak i za najintimnije probleme svoga života obraća znanju. Njemu je kontakt sa znanjem potreban isto tako kao što mu je potreban kontakt sa stvarima i ljudima. Odrasli se angažuju u različitim epizodama doživotnog obrazovanja iz različitih razloga: da bi podigli svoj nivo obrazovanja, povećali stručnost, postali obavješteniji, doživjeli unutrašnje zadovoljstvo od znanja ili osjećanje umjetničke vrijednosti, da bi postali bolji roditelji, bračni drug, da bi savladali neke vještine. Kao što se vidi, potrebe su različite. Strukturirane prema vrijednostima koje im daje pojedinac, one čine hijerarhiju. Maslov (Maslow, 1943), je ukazao da se moraju zadovoljiti osnovne potrebe, prije nego što se zadovolje potrebe višeg ranga. Razumijevanje psiholoških osnova ljudskih potreba je bitna pretpostavka razumijevanja promjena u motivaciji koje nastaju u odraslom dobu. Ako se potrebe zadovolje, motivacione tendencije se gase. Ako postoje prepreke da se neke potrebe zadovolje, ličnost se okreće drugim izvorima i mogućnostima zadovoljavanja i pod tim uticajem nastaju promjene u motivima. Sa druge strane, ako se motivi ne snaže, ne potkrepljuju, vremenom može doći do gašenja motivacione osnove. Na intenzitet motivacije, pa i motivacije za obrazovanjem, mogu djelovati i drugi činioci: nedostatak vremena, nedostatak novca, fizičke promjene, stanje zdravlja, nepovoljna sredina itd. Pošto je motivaciona struktura dio strukture ličnosti, a vidjeli smo da se ličnost mijenja, i motivaciona osnova je podložna promjenama. Motivacione promene dešavaju se različitim intenzitetom u periodima života odraslog čovjeka. Izvjesni motivi mogu biti snažniji u jednom periodu života nego u drugom. Razlog za ove razlike su različiti intenziteti stimulacije. Iznenadni događaji u životu mogu biti bitan faktor stimulacije motivacione osnove: dobijanje posla prekvalifikacija, preduzimanje odgovornih uloga, udadbe i ženidbe, dobijanje djece, gubitak bračnog druga itd. U pojedinim periodima života promjena percepcije vremena može uticati na motivacionu osnovu.

Ako je motivacija proces koji podstiče ili vodi individuu da zadovolji neku potrebu, onda u procesu obrazovanja i učenja tom procesu valja obratiti dužnu pažnju. To ćemo činiti na taj način što ćemo potkrepljivati motive koji vode do zadovoljavanja potrebe. Potrebe koje vode do učenja i

obrazovanja su mnogo kompleksnije od onih potreba koje svoje porijeklo imaju u biološkim procesima. Zato je motivacionu strukturu za zadovoljavanje ovih prvih potreba nužno snažiti i potkrepljivati. Jedna od bitnih čovjekovih potreba jeste i potreba za stimulacijom. Engleski autor Lovell (R. B. Lovell, 1980), kaže da je ljudski mozak oblikovan da bude aktivan; izgleda da traži stimulaciju iz okoline da bi održao njegov optimalan nivo funkcionisanja. Autor kaže da je možda u tome razlog što mi imamo gotovo nezasitne interese u proučavanju sredine i manipulaciji objektima u njoj. Kod čovjeka se ispoljava radoznalost, duh traženja i otkrivanja i to ga često angažuje i u onim intelektualnim aktivnostima koje nijesu vezane za neposredne ciljeve. To svojstvo radoznalosti često motiviše odrasle da se uključe u različite epizode učenja i obrazovanja. Ličnost često sama traži intelektualna naprezanja, ili estetska uživanja u čitanju, posmatranju ili slušanju umjetničkih djela.

Istraživanja su pokazala da odrasli različito reaguju na ponudene prilike za učenje i obrazovanje. Sa stanovišta motivacije nije dovoljno obezbijediti sredstva i uslove za učenje, oblikovati programe, već valja podstaći odrasle, stimulisati ih da preuzmu obrazovnu akciju i koriste obrzovna dobra koja im društvo stavlja na raspolaganje. U dosta slučajeva, posebno odrasli sa niskim nivoom obrazovanja, nijesu ni svjesni nedostatka potrebe za obrazovanjem. U takvim slučajevima potrebni su veći i trajniji napor da se stvori motivaciona osnova. Negativni odnos prema obrazovanju može da bude rezultat prošlog iskustva, neprijatnih iskustava iz djetinjstva i mladosti, da se kod ličnosti formirala averzija prema obrazovanju. U oblasti doživotnog obrazovanja biće potrebno stvarati oduševljenje u vidu visoke motivacije za izvršavanjem obrazovnih zadataka. U najranijim studijama intelektualnog funkcionisanja Galton (Galton, 1968) je istakao značaj »odusevljenja« u intelektualnom izvršavanju. U radovima nekih novijih autora (Cattell), govori se o potrebi primamljivosti i preduzumljivosti u intelektualnom izvršavanju. Očigledno su svi ovi koncepti usmjereni na stvaranje motivacione osnove kod čovjeka. Snažnija motivacija potkrepljuje izdržljivost i često donosi bolje rezultate na zadacima učenja i obrazovanja. Tako je Ivens (Evans, 1967), pokazao da su studenti visoke motivacije bili spremni da provedu više vremena na zadacima učenja i pokazali bolje rezultate na izvršavanju (prema R. B. Lovell, 1980). Istraživači dokazuju (Friend i Zubek, 1958), da stariji subjekti postižu slabije rezultate zbog toga što se uplaše zadataka učenja i njihovog izvršavanja. I drugi autori (Honzik i McFarlane, 1973), su dokazivali da individualno gledanje može uveliko uticati na pristup i na odnos prema zadacima učenja; drugim riječima, na motivaciju za učenje. Osjećanje da čovjek putem obrazovanja ne može da izmijeni svoj položaj, niti da utiče na društvene promjene smanjuje kod njega motivacionu osnovu, vodi do malodušnosti i obeshrabrenja u pokušajima da se nešto novo nauči. Osim toga, posebno u periodu koji označavamo kao doba mladih odraslih, ličnosti žele da postignu neke druge ciljeve koji se nalaze van procesa formalnog obrazovanja (da dobiju zaposlenje, da preuzmu brigu o porodici), pa im ispunjavanje tih drugih ciljeva smanjuje intenzitet motivacije i to kod nekih do te mjere da donesu odluku i napuste formalno organizovani proces obrazovanja. Prema rezultatima istraživanja, oni koji su u mladosti napustili obrazovnu instituciju, pa se kasnije kao odrasli sa životnim i radnim iskustvom vratili obrazovanju, pokazuju znatno bolje rezultate, snažniji intenzitet motivacije zbog toga što sad pred sobom imaju jasnije cilje-

ve i zadatke, svjesni su da stiču obrazovanje, da usvajaju znanja koja će im pomoći u uspješnijem obavljanju preuzetih uloga i zadataka u svijetu rada, u društvu, u porodičnom i ličnom životu. Više savremenih autora ističe da sa stanovišta motivacije mladost nije najpogodniji period za učenje i obrazovanje. Razlog, pored ostalog, vidimo i u drugačijem doživljavanju vremena. Mladi znatno manje misle šta će se desiti u budućnosti i nijesu toliko zabrinuti za efekte svoga učenja, kao što je to slučaj sa odraslima. To je period kada se najveće promjene dešavaju u interesovanjima i kada pojedinci neracionalno troše vrijeme, preuzimajući jedne za drugim poslove i zadatke i nikako ih ne privodeći kraju. Odrasli, naprotiv, znatno više cijene vrijeme i investiranje vremena u obrazovanje može za njih biti isto toliko značajno kao i investiranje novca. Odrasli spremnije prihvataju bliže nego dalje ciljeve obrazovanja. Ova psihološka saznanja posebno su značajna za oblikovanje planova i programa doživotnog obrazovanja. Očekivanja odraslog od epizoda učenja i obrazovanja bitan su činilac motivacije. U osnovi učenje i obrazovanje čovjeka u odraslom dobu je dobrovoljna aktivnost. Ako obrazovna aktivnost, bilo iz kojih razloga, ne zadovoljava očekivanja odraslih, oni će napustiti proces obrazovanja. Ako je čovjek napustio proces obrazovanja zato što organizacija, sadržaji, ponašanje nastavnika nije zadovoljilo njegova očekivanja, onda je znatno gore nego da uopšte nije bio uključen u obrazovni proces. Negativna slika koju odrasli stiču o obrazovanju predstavlja teškoću i često nepremostivu barijeru za ponovno učestvovanje u epizodama učenja. Napuštanje organizovanog procesa obrazovanja od strane odraslih je jedna od negativnih pojava koja stalno prati rad obrazovnih institucija. To napuštaje u nekim programima obrazovanja dostiže 50 do 60 procenata upisanih polaznika. Zato se u praksi doživotnog obrazovanja javlja problem ne samo privlačenja i uključivanja u određene oblike i programe, već i zadržavanja odraslih, snaženja i potkrepljenja njihove motivacije da »istraju« do kraja. Američki andragog Noks (A. Knox, 1976), ističe da je visoki stepen zadržavanja odraslih u proces obrazovanja povezan sa pažljivim slaganjem između aspiracije učenika i karakteristika programa, nivoa obrazovanja učesnika, investiranja učesnika u program (vremenskog, psihološkog, novčanog) i kratkoće programa.

Razlozi visoke ili niske motivacije, razlozi za zadržavanje ili odustajanje od procesa obrazovanja obično se ne moraju nalaziti samo u programima i organizaciji procesa obrazovanja. Spoljni činioci mogu bitno djelovati na intenzitet motivacije. Radna i životna sredina mogu slabiti ili snažiti motivaciju za obrazovanje. Ako čovjek radi i živi u sredini gdje se uvažavaju znanja, gdje se traga za novinama, kojima se podstiče učenje, to će biti snažno potkrepljenje motivacione osnove za pojedinca. Ako radna organizacija, kao što smo istakli, valja da postane obrazovno-kulturna sredina, onda podstiče za obrazovanje i učenje (materijalni i moralni) biće značajno potkrepljenje motivacije pojedinaca. Razumijevanje u porodičnoj sredini za poduhvate pojedinaca u epizodama učenja dopriniće, takođe, snaženju motivacione osnove. Istraživanja izvršena među studentima Otvorenog univerziteta u Velikoj Britaniji (na kome studiraju odrasli), pokazuju da su studenti najveću podršku da istraju u studijama dobijali od bračnih drugova. Problemi u porodici, nezainteresovanost drugih članova za obrazovne napore i rezultate pojedinaca, može voditi do obeshrabrenja, snižavanja motivacije do stepena napuštanja obrazovne akcije. Istraživanja pokazuju da znatan procenat onih koji napuste proces obrazovanja čine to iz razloga koji

nijesu povezani sa programom ili njegovom organizacijom. Odrasli imaju razvijenije osjećanje duga prema preuzetim ulogama i zadacima na radu, u društvenom i porodičnom životu. Ova psihološka situacija može biti činilac smanjenja motivacije za obrazovanjem. Priroda motivacije pokazuje koliko je ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja složen fenomen i prepliće se sa mnogim aspektima socijalne, psihološke i andragoško-didaktičke prirode. Institucije koje ostvaruju zadatke doživotnog obrazovanja, ako očekuju njihovu efikasnost, valja da proučavaju složene činioce koji utiču na motivacionu strukturu i prilagođavaju svoj rad (vremenski, prostorno, zatim u smislu potkrepljenja) potrebama i mogućnostima čovjeka koji obavlja brojne druge funkcije značajne za egzistenciju njegovog života. Od njih će se tražiti da idu polaznicima kako bi se zadaci uspješno izvršavali.

Motivacija za obrazovanje je u dosta slučajeva, ne samo individualno, već i socijalno determinisana. Čovjek kao socijalno biće ostvaruje brojne veze sa društvom. U interakcijama sa društvom on i postaje ličnost. Na njegovu djelatnost, pa i onu u oblasti obrazovanja, utiču očekivanja pojedinaca i socijalnih grupa. Takva očekivanja mogu predstavljati motivacionu osnovu i biti izvor novih pretnosti u izvršavanju zadataka učenja i obrazovanja. Potreba povezivanja sa drugim, društveni interesi koje treba ostvarivati u zajednici sa drugima, predstavljaju izvor motivacije. Putem društvenog povezivanja čovjek često ostvaruje sebe kao ličnost. Tako se očekivanja drugih javljaju kao neka vrsta socijalnog pritiska koji ima motivacionu osnovu. Još je Marej (H. Murery, 1938), u svojoj knjizi o ličnosti uveo pojam »pritisak« okoline uporedo sa pojmom potrebe individue. Očekivanja okoline ili »pritisak« koji vrši okolina mogu biti determinanta preuzimanja obrazovnih aktivnosti. Pod uticajem okoline (porodične, radne, društvenih organizacija čiji je pojedinac član), biraju se različiti programi. Mladi često biraju profesiju pod uticajem okoline, a posebno pod uticajem porodice.

Na intenzitet motivacije pojedinaca za učenje i obrazovanje ličnosti bitan uticaj ima pojam o sebi, nivo aspiracija i ciljevi koji se žele postići. Prema Lovell (R. B. Lovell, 1980), pojam o sebi uključuje tri elementa: mišljenje o sebi, što je u stvari utisak koji imamo o sebi, zatim ideal o sebi, što je u stvari zamisao kakvi treba da budemo, i, treći element je samoprocjenjivanje, a ono se sastoji od zamisli koju imamo o sebi i vjerujemo sebi da takvi treba da budemo. Duži prekid u oblasti obrazovanja, prekid u obavljanju profesionalnih aktivnosti može imati štetan uticaj na formiranje pojma o sebi. Kod pojedinaca se javlja zabrinutost u vezi sa mogućnošću ponovnog ispunjavanja zadataka kada se susreće sa situacijama obrazovanja ili rada. To može doprinijeti snižavanju intenziteta motivacije i voditi do potpunog gubljenja povjerenja u svoje sposobnosti. U suštini pojam o sebi izražava prirodu ličnosti čovjeka. On je tijesno povezan sa očekivanjima koja drugi imaju u odnosu na nas. Ta očekivanja, kaže Lovell (R. B. Lovell, 1980), koja dolaze od ličnosti, obrazovnih institucija i sredine u cjelini, internalizovana su u idealu prema kome mi, mislimo da treba sebe da oblikujemo. Ideal o sebi ima porijeklo u našim nastojanjima da modelujemo sebe prema drugim ljudima. Proces obrazovanja i učenja, savjetodavna funkcija koja dolazi do izražaja u procesu doživotnog obrazovanja može pomoći pojedincima da stvore realan pojam o sebi i svojim mogućnostima. Nerealna slika o sebi i svojim sposobnostima, posebno o opadanju sposobnosti u starijem dobu, može sniziti intenzitet motivacije da se preuzme akcija obrazovanja i učenja, iako za to ne postoje realne osnove.

U poređenju sa mladima, odrasli su više zabrinuti za rezultate obrazovanja koje postižu. Takva zabrinutost je jedan od simptoma pogrešnog prilagođavanja situacijama učenja i obrazovanja. U strukturiranim oblicima obrazovanja, gdje postoji povremeno vrednovanje obrazovnih rezultata, odrasli izostaju u znatnom procentu iz obrazovnih aktivnosti kada se vrši provjeravanje. Oni ne žele da pred drugima pokažu propuste u znanju. Koncepcija doživotnog obrazovanja, uvažavajući ove psihološke činjenice traži, posebno kada su u pitanju odrasli ljudi, izmjenu tradicionalnog pristupa vrednovanju rezultata učenja. Vrednovanje valja da podsticajno djeluje na učenje, a ne da doprinosi gašenju motivacije.

U psihologiji i andragogiji su malo proučavane karakteristike ličnosti i njihov uticaj na učenje i obrazovanje. Aspiracije pojedinaca za postizanjem uspjeha u životu u cjelini, pa i u obrazovanju i učenju, jako variraju. Eksperimentalna istraživanja pokazuju da postoje razlike kod onih učesnika koji su u procesu obrazovanja od onih koji ne učestvuju. Razlike ne proizlaze samo iz stepena sposobnosti i godina starosti, već i iz crta ličnosti po kojima se razlikuju visokomotivirani od onih kod kojih je nađen manji intenzitet motivacije. Huberman (A. B. Huberman, 1974), ističe da je snaga motivacije vjerovatno ključna varijabla u doživotnom obrazovanju. U istraživanjima je nađeno (Atikson i MecLeland), da individue sa visokom potrebom za postizanjem teže da uče više kada im se daju komplikovani zadaci nego kada im se daju manje složeni zadaci. Njihov nivo aspiracije se povećava kada od učenja očekuju spoljnu nagradu. Njihovi pogledi na vrednosti života, rada, obrazovanja i učenja itd., su drugačiji u poređenju sa onima koji postižu niže rezultate. Oni čiji je nivo potreba za postizanjem niži su defanzivniji, pokazuju manje osjetljivosti na nepotpune zadatke, ukratko, usmjereni su ne toliko na postizanje uspjeha koliko na sprečavanje grešaka (prema A. B. fHuberman, 1974).

Brojne su varijable motiva za učestvovanje u aktivnostima učenja i obrazovanja odraslih. Jedan od snažnih razloga za učestvovanje u obrazovanju i učenju jeste želja da se iz stečenog znanja izvuče praktična korist, kako izvještavaju više istraživača (Tough, 1969, Johnston i Rivera, 1965, Robinson, 1970). Druga snažna varijabla motiva kod onih sa niskim nivoom obrazovanja, kvalifikacija i zarade jeste da se promijeni posao, dobije novi posao i na taj način izmijeni situacija u kojoj se pojedinac nalazi. Lica sa srednjom i višom spremom uključuju se u obrazovanje da bi im učenje i stečena znanja pomogla u obavljanju posla koga sada imaju (Johnstone i Rivera, 1965, Kamienskii, 1975, i Johnston i Ekerwold, 1976).

U organizaciji doživotnog obrazovanja ne treba gubiti iz vida da su odrasli, znatno više nego djeca, orijentisani prema učenju i obrazovanju jasnim ciljem. Oni žele da što prije vide rezultate vlastitog rada i manje su spremni da se uključe u dugoročne programe, jer vrijeme, kako smo već istakli, doživljavaju na drugi način. Motivacija, spremnost za učenje u odraslom dobu bila je predmet istraživanja više savremenih autora. Iz tih istraživanja izdvajaju se tri značajna socio-ekonomska indikatora koji imaju uticaj na motivaciju za učestvovanje u obrazovanju i učenju. To su prethodni nivo obrazovanja, priroda rada i materijalni položaj. Pomenućemo neke rezultate istraživanja. Istraživači su našli (Husen 1969, Johnstone i Rivera, 1965, Knox, 1970), povezanost roditeljskog statusa i učešća u oblicima obrazovanja odraslih. Utvrđena je veza između interesa koji su pokazivali roditelji za školovanje svoje djece i njihovog kasnijeg učestvovanja u oblici-

ma obrazovanja. Takođe je nađena zavisnost između formalnog školovanja, njegove dužine i kvaliteta, i kasnijeg učestvovanja u oblicima obrazovanja odraslih (Johnstone i Rivera, 1965; Molander, 1973; Rubenson, 1975). Nađena je korelacija između prirode rada i motivacije za obrazovanje. Ličnosti sa zanimanjima koja nijesu manuelna pokazuju tendenciju znatno većeg učešća u oblicima obrazovanja u poređenju sa manuelnim radnicima (Johnstone i Rivera, 1965). Nezadovoljstvo radom u izornoj profesiji javlja se kao motivaciona varijabla za učešće u učenju i obrazovanju, kako bi se dobila nova kvalifikacija i promijenio posao. Ličnosti koje su zadovoljne svojim poslom češće učestvuju u oblicima obrazovanja u poređenju sa ličnostima koje nijesu zadovoljne svojim poslom. Ovi prvi su više motivisani za one sadržaje obrazovanja koji su povezani sa njihovim zanimanjem (Rubenson, 1975).

I u našim istraživanjima (D. Savićević, 1976), našli smo da na intenzitet motivacije utiču sljedeće motivacione varijable: nivo obrazovanja, priroda rada (profesionalna pripadnost), pol i starost. Našli smo, što smatramo značajnim za koncepciju doživotnog obrazovanja, da su ispitanici najснаžnije motivisani za profesionalno obrazovanje. To je razumljivo, jer takva vrsta obrazovanja je najtješnje povezana sa njihovom životnom egzistencijom. Našli smo da što je niži nivo obrazovanja, to je manje učestvovanje u oblicima učenja i manji intenzitet interesovanja za moguće buduće učestvovanje. Ovaj faktor slijede priroda i stepen profesionalne osposobljenosti i položaj čovjeka u društvenoj podjeli rada. Naši istraživački rezultati dobijeni na našoj populaciji poklapaju se sa rezultatima dobijenim u drugim socijalnim sredinama. To znači da se izdvajaju određeni indikatori, zajednički za više socijalnih sredina, od kojih zavisi učestvovanje odraslih u učenju. R. J. Havighurst, (1976), polazi od teze da postoje dva osnovna aspekta: instrumentalni i ekspresivni, značajna za uspješno učenje. U instrumentalnom obrazovanju cilj učenja se nalazi van i mimo akta obrazovanja. Obrazovanje se javlja kao instrument, kao nešto što se mora preuzeti da bi se izmijenila postojeća situacija pojedinca. Pojedinaac investira vrijeme, energiju, a nekada i novac u nešto što će doći u budućnosti pošto se završi obrazovni proces. Suprotno instrumentalnom, ekspresivno obrazovanje nalazi cilj u samom aktu učenja, tako da se obrazovna akcija preuzima zbog zadovoljstva koje će se steći samim procesom učenja. Razumije se, oštra granica između instrumentalnog i ekspresivnog učenja ne može biti uspostavljena, jer čovjek može doživljavati unutrašnje zadovoljstvo i u svakom obliku instrumentalnog obrazovanja i učenja.

Naši rezultati potvrđuju da na prirodu i intenzitet motivacije za učenje i obrazovanje u znatnoj mjeri utiče faktor starosti koji se na specifičan način ispoljava u pojedinim periodima čovjekovog života. To nikako ne znači da je učenje i obrazovanje predodređeno samo za jedan ili dva perioda čovjekovog života, već znači da je ono potrebno u toku čitavog čovjekovog života i da osobenosti koje se manifestuju u pojedinim etapama razvoja bitno utiču na prirodu, intenzitet i kvalitet učenja. Ove osobenosti treba da budu predmet brižljivog proučavanja andragoškog radnika kako bi se što uspješnije uspostavila zavisnost između ličnih karakteristika, osobenosti pojedinih perioda života i sadržaja, oblika, sredstava i metoda nastave i učenja. Za razumijevanje osobenosti učenja značajno je da se shvati da odraslo doba nije homogena cjelina, već da postoje brojne osobenosti fiziološke, socijalne i psihološke, koje utiču na efikasnost učenja i obrazovanja. Osim to-

ga, postoje osobenosti među individuama koje pripadaju jednoj starosnoj kategoriji.

Iako se u teoriji i istraživanjima uviđaju osobenosti učenja odraslih, u samoj praksi malo je inovativnih pokušaja u kojima bi takve osobenosti došle do izražaja, prije svega, zbog činjenice što se organizacija nastave i učenja odraslih oslanja na tradicionalnu praksu formalnog školskog sistema u kome obrazovanje stižu mladi. Pored toga, i odrasli u situacijama učenja više vole tradicionalni način rada, jer su sa njima upoznati još kada su bili mladi pa im je teško da uguše način ponašanja koji su usvojili u mladosti. I u onim slučajevima kada se pokušava da se promijeni način ponašanja odraslih u učenju i obrazovanju, oni radije zadržavaju pasivno posmatračku poziciju na koju su navikli i opiru se svim pokušajima da se promjene. U pokušajima da budu promijenjeni putem učenja i obrazovanja odrasli ispoljavaju u znatnoj mjeri aneksioznost, posebno ako ti pokušaji dolaze spolja i ne konvergiraju sa njihovim ciljevima i željama. U takvim slučajevima oni su gotovi da napuste proces učenja i obrazovanja koji doživljavaju kao dobrovoljnu aktivnost. Zato smatramo da je temeljno pitanje andragogije kako stimulisati odrasle da se angažuju u aktivnostima učenja i obrazovanja. Vidjeli smo da istraživanja pokazuju da želja za učenjem nije podjednako zastupljena kod svakog čovjeka, niti je ona istog intenziteta u svim periodima njegovog života. Što su ljudi na nižem nivou obrazovanja to su želje za učenjem manjeg intenziteta. Sada se javlja značajno andragoško pitanje: kako razviti nezadovoljstvo kod pojedinaca zbog nishog nivoa obrazovanja? Kako pretvoriti potrebe društva i kolektiva za obrazovanjem u unutrašnje potrebe ličnosti. Dolazimo do problema *vaspitanja potreba za učenjem i obrazovanjem*, kao temeljnim pitanjem savremene andragogije. Strano i jugoslovensko andragoško iskustvo pokazuje da nije dovoljno obezbijediti institucionalnu i materijalnu osnovu za učenje, već je kod pojedinaca potrebno vaspitavati spremnost za učenje, stimulirati pojedince na učenje i obrazovanje. Da bi se to postiglo, odrasle valja što potpunije poznavati, oblikovati sliku o njima i mogućnostima njihovog učenja i napredovanja. Za to je potrebna što veća individualizacija procesa učenja i obrazovanja. Istraživanja pokazuju da odrasli postižu bolje rezultate rada kada su oni odgovorni za svoje učenje i obrazovanje. U tom smislu valja organizovati okolinu za učenje od koje oni očekuju pomoć ukoliko nijesu u stanju da sami savladaju zadatke učenja. Pod uticajem obrazovne sredine, prije svega nastavnika i drugih polaznika, zatim izvora i sredstava učenja i obrazovanja, odrasli mogu lakše promijeniti tradicionalno shvatanje i stavove stečene u situacijama obrazovanja kada su bili mladi, iako su takve promjene, kako se godine povećavaju, teže i sporije. Jedan od osnovnih nedostatak dosadašnjih oblika učenja i obrazovanja odraslih sastoji se u činjenici da se uglavnom nastoji da se izazovu promjene u oblasti vještina, a znatno manje u motivima, stavovima, aspiracijama, vrijednosnim orijentacijama, načinima ljudskog ponašanja i življenja. U životu čovjeka postoje brojne situacije u kojima su takve promjene potrebne: promjena rada, zanimanja, stupanje u brak, dobijanje djece, preuzimanje društvenih funkcija, istupanje iz svijeta rada itd. U takvim promjenama dešava se akt učenja, traže se nove sposobnosti prilagođavanja na izmijenjene okolnosti. Sam čin promjene predstavlja motivacionu osnovu za učenje. Međutim, ne treba zaboraviti, kada se radi o odraslima, da oni postaju otporniji na promjene kako se godine povećavaju. Ako žele da se promijene, onda će se to desiti uz veći napor.

Motivacija saznanje djelatnosti čovjeka tijesno je povezana sa njegovim ukupnim životom. Šarlota Biler (Charlotte Bühler, 1961) je dokazivala da je za mnoge ljude život projekat sa punim smislom i obuhvata samode-terminaciju prema ciljevima, sa različitim epizodama samopotvrđivanja, koji rezultiraju u ispunjavanju ciljeva ili njihovom ponašanju. Samostalnost i samoregulacija su bitni mehanizmi u motivaciji saznanje djelatnosti odraslog čovjeka. Oni određuju ponašanje čovjeka kao subjekta saznavanja i subjekta rada. U razumijevanju motivacije bitno je shvatiti kvalitativno nov položaj prema radu, saznavanju, kvalitetu komuniciranja u poređenju sa djetetom. Taj kvalitativno nov položaj čovjeka koji se javlja u svojstvu subjekta i određuje njegov odnos prema problemima saznavanja svijeta. Takva pozicija temeljno mijenja njegov saznanjajni proces. Sovjetski autori Kuljutkin i Suhobskaja (N. Kuljutin, G. S. Suhobskaja, 1977), posebno ističu značaj unutrašnje motivacije kada je u pitanju učenje i obrazovanje odraslog čovjeka. Sam proces obrazovanja, njegova organizacija, posjedovanje znanja i informacija treba da budu organizovani na takav način da omoguće odraslom čovjeku da postane aktivni subjekt saznanje djelatnosti. Položaj čovjeka u procesu obrazovanja i učenja je kvalitativno drugačiji u poređenju sa položajem djeteta. Ispunjavajući svoju ulogu i zadatke u procesu rada u društvenom i porodičnom životu kao aktivni subjekt odrastao čovjek percipira sebe i u procesu obrazovanja i učenja u ulogu subjekta obrazovanja. Kod njega je bitno snažnija unutrašnja motivacija za samostalnu obrazovnu aktivnost, svjesniji i sposobniji upravlja tom aktivnošću. Motivacija za saznavanjem proizlazi iz njegovih životnih planova i zadataka, iz problema sa kojima se susreće i koje mora da rješava, iz unutrašnje potrebe da oblikuje sebe kao ličnost u skladu sa zahtjevima i očekivanjima društva. Iskustvo koje čovjek akumulira u radu i društvenim aktivnostima bitan je činilac koji utiče na načine opažanja obrazovnih sadržaja, na odnose čovjeka prema sredstvima i izvorima učenja, na povezivanje teorije i prakse. Sadržaje koje čovjek usvaja, on procjenjuje sa stanovišta njihove koristi i doprinosa koje mogu dati u rješavanju njegovih životnih i radnih problema. U složenom procesu saznavanja susrećemo kod čovjeka ne samo pozitivne podsticaje koji dolaze iz životnog iskustva, već i različite vrste stereotipije koje mogu biti prepreka u usvajanju novih znanja i pojmova. Organizovani proces obrazovanja valja da doprinese njihovoj zamjeni kako bi se usvojili pojmovi koji imaju naučni sadržaj. U organizovanom procesu doživotnog obrazovanja biće ne mali broj situacija kada valja preoblikovati motive, a tada imamo posla sa složenim procesom vaspitanja i prevaspitavanja. Taj proces će biti uspješniji ukoliko čovjek više postane subjekat obrazovanja i učenja, ukoliko on sam uvidi da su te promjene za njega lično značajne. Unutrašnja pobuda, unutrašnja motivacija, kako je istraživanjima dokazano, bitno je efikasnija od spoljnih podsticaja i potkrepljenja kada je u pitanju učenje odraslog čovjeka. Za motivaciju je bitno da se spoljni ciljevi učenja, ciljevi koji su oblikovani u programu određene epizode učenja internalizuju, da ih ličnost prihvati kao svoje sopstvene ciljeve koji su bitni za njega lično. Samoaktivnost u procesu obrazovanja i učenja doprinosi formiranju psihičkih struktura. Poznato je da se psihičke strukture formiraju samo u procesu djelatnosti čovjeka. Ako je to tako, organizacija doživotnog obrazovanja valja da omogući uključivanje čovjeka u samostalnu obrazovnu aktivnost koja će mu omogućiti da postane subjekat vlastitog obrazovanja, usmjeriti ga da postane ne samo primalac informacija već i organizator vlastitog obrazovanja i

učenja. Osamostaljivanje u procesu obrazovanja i učenja čovjeka bitno je i zbog činjenice da postoje brojne epizode učenja kada odrastao čovjek nije u neposrednom kontaktu sa nastavnikom, kada nije u stanju da dobije neposrednu povratnu vezu i kada se ne nalazi pod uticajem kontrole izvršavanja zadataka od strane nastavnika. Samostalnost je bitan uslov javljanja unutrašnje motivacije i činilac vlastite samokontrole. Ako je to tako, onda valja da nastanu bitne izmjene u organizaciji i metodama nastave. Drugi izvori učenja i obrazovanja dobijaju prednost u odnosu na nastavnikovu živu riječ. Ovi drugi izvori valja da budu tako oblikovani da podsticajno djeluju na saznanjnu aktivnost odraslih, da pobuđuju njihova interesovanja za nove oblasti znanja, da mu omogućuju da se javlja kao subjekt saznanje djelatnosti. Doživotno obrazovanje biće znatno bliže ostvarenju svojih ciljeva ako je svojom organizacijom i metodama djelovanja doprinijelo da čovjek aktivno i samostalno postavlja ciljeve, izabere najbolje puteve njihovog dostizanja, stvara plan i program vlastitog učenja i obrazovanja i ostvaruje samokontrolu vlastitog rada. Samokontrolom čovjek stvara uvid u efikasnost vlastitog obrazovanja rada. Uviđanje efikasnosti, sa druge strane, čini jednu varijablu motivisane osnove učenja i obrazovanja. Sama činjenica saznavanja, bez spoljnog potkrepljenja kakvo je potrebno djeci, javlja se u svojstvu unutrašnje procjene usvojenih sadržaja.

Motivacija saznanje aktivnosti povezana je, svakako, i sa svojstvima ličnosti. Ličnost je motivisana specifičnim saznanjnim potrebama, kao i onim potrebama koje nemaju specifičan karakter. Potrebe mogu biti posrednog i neposrednog karaktera. Ako potreba ima neposredan karakter, javiće se kao unutrašnja motivacija, kao težnja da se sazna novo, da se obogati unutrašnji život. Saznanjna aktivnost može biti podstaknuta posrednim potrebama. U takvim slučajevima ličnost nije motivisana težnjom za novim znanjima, već su znanja posredno sredstvo za zadovoljavanje ili rješavanje nekih drugih zadataka i problema sa kojima se čovjek susreće u svijetu rada i društvenom i političkom životu. Ova dva vidia motivacije ne djeluju potpuno odvojeno jedan od drugog.

Motivaciona osnova doživljava izmjenu u pojedinim periodima života čovjeka. To je, pored ostalog, uslovljeno brojnim činiocima socijalnog i individualnog karaktera. U organizovanom procesu doživotnog obrazovanja snaženju motiva može doprinijeti ličnost nastavnika, nastavna grupa kao socijalni organizam, priroda sadržaja i upotrijebljene procedure i načini komuniciranja u procesu učenja i obrazovanja. Pobrojani činioci djeluju i na preoblikovanje motiva, U odraslom dobu dolazi do stabilizacije nekih motiva, ali isto tako ovaj period života čovjeka odlikuje se raznovrsnošću motivacione osnove, dolazi do izmjene karaktera i sadržaja motivacione djelatnosti. Snažniji motivi koji su dominantni u čovjekovom ponašanju imaju bitni uticaj na čovjekovo učenje i obrazovanje. Na osnovu takvih motiva čovjek prilazi sadržajima obrazovanja selektivno, procjenjujući vrijednost sadržaja sa stanovišta postizanja postavljenih ciljeva. Jasnost postavljenih ciljeva, njihova stalnost pozitivno se odražavaju na rezultate obrazovanja i učenja. U pripremanju i izvođenju procesa obrazovanja bitno je saznati dominirajuću orijentaciju pojedinaca, jer će to određivati i odnos prema učenju. Istraživanja vršena u NDR pokazuju uticaj opštih orijentacija i vremenski usmjerenih motiva na rezultate učenja i obrazovanja odraslih. Odrasli su pokazali veći stepen snage motiva i usmjerenosti interesovanja u poređenju sa učenicima redovnih škola (E. Harke, 1966).

U prethodnim analizama smo istakli da je motivaciona osnova učenja i obrazovanje čovjeka raznovrsna, da je povezana sa potrebama, interesima, sklonostima, aspiracijama, sa određenim osjećanjima i odnosima prema stvarnosti koja čovjeka okružuje. To potvrđuju i empirijska istraživanja. Takvo jedno istraživanje obavila je i sovjetski autor Tankonogaja (E. P. Tonkonogoj, 1976), na uzorku od 1200 učenika večernih škola. Motivi pohađanja ovih škola, kako je nađeno, različiti su: proširivanje obrazovnog vidokruga i kulturnog nivoa, povećanje kvalifikacija i poboljšanje kvaliteta rada, produžavanje daljeg obrazovanja, izjednačavanje u obrazovnom nivou sa ostalim članovima porodice, sticanje znanja da bi se pomoglo djeci u učenju itd. Nađeno je da se sa godinama povećava težnja ka opšteobrazovnim znanjima kao bitna pretpostavka za povećanje kvalifikacija. Kako se povećavaju godine, javlja se povećana individualizacija i socijalna diferencijacija interesa, javljaju se profesionalna interesovanja, posebno u dobu do 40 ili 45 godina. Obje osobenosti valjalo bi saznati i uvažavati u organizovanom procesu učenja i obrazovanja.

Motivi i motivacione promjene koje se dešavaju u životu zrelog čovjeka imaju veliki značaj za organizaciju doživotnog obrazovanja. Brojni su činioци koji prouzrokuju dobne promjene u motivaciji odraslih. Na neke od tih činilaca mi smo ukazali u prethodnim analizama. Sa ostvarenjem koncepcije doživotnog obrazovanja sve će više biti prilika za snaženje motiva učenja i obrazovanja čovjeka. Obrazovanje će biti motivisano i potrebama rada i potrebama društvenog, porodičnog i ličnog života čovjeka. U kasnijim godinama, kada rad ne vrši toliki pritisak na čovjeka, obrazovanje može biti izvor zadovoljavanja unutrašnjih potreba i sredstvo u napredovanju i samo-realizaciji čovjekove ličnosti. Proučavanje motivacione osnove čovjeka, izmjena i diferencijacija koje se javljaju u pojedinim periodima njegovog života biće posebno korisno za ostvarenje koncepcije doživotnog obrazovanja.

P E T I D I O

Obrazovne potrebe u koncepciji doživotnog obrazovanja