

ZAVOD ZA UDŽBENIKE – BEOGRAD

*Andragoška biblioteka
knjiga LX*

Urednik
Dragana Mitrović

Osobnosti učenja odraslih

Dušan M. Savićević

БИБЛИОТЕКА
ОДЕЉНЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ И АНДРАГОГИЈУ
Има. бр. 70998
Сигн. _____
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА,
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

||

ZAVOD ZA UDŽBENIKE – BEOGRAD

2007.

Prvi deo
SOCIJALNI OKVIRI
UČENJA ODRASLIH

1. Učenje kao predmet proučavanja društvenih nauka

U srži čovekovog svesnog delovanja nalazi se učenje. Ono je uslov postanka i preživljavanja čoveka i dinamični faktor razvoja socijalnih grupa i društva kao celine. Za probleme i procese učenja čoveka zainteresovano je više društvenih nauka: sociologija, antropologija, psihologija, pedagogija, andragogija. Problemima učenja bave se i pojedine prirodne i medicinske nauke. Učenje čoveka ima i filozofske i moralne dimenzije. U prošlim vremenima smatralo se da je učenje *isključivi* domen istraživanja psihologije. To ima svoje istorijsko objašnjenje i u ovim okvirima nećemo ga obrazlagati. Ovde samo ističemo da i nauke o vaspitanju imaju poseban interes za proučavanje učenja. U *srži* obrazovanja, na ma kom nivou se ono sprovodilo, nalazi se učenje. Rečju, nema obrazovanja bez učenja. Andragogija za predmet svog proučavanja ima učenje i obrazovanje odraslih ljudi. Bez proučavanja učenja teško bi mogla da uspostavi svoj naučni identitet. Ali, stvari nisu tako jednostavne kako na prvi pogled izgledaju. Andragoške teorije koje su oblikovane u XX veku oslanjale su se, uglavnom, na psihološku perspektivu učenja, počev od Torndajka (Thorndike) tridesetih godina pa dalje. To je bilo i razumljivo jer su se naučnici uglavnom interesovali za *moćnost* učenja u odraslom dobu, za razvoj odraslog čoveka i uticaje tog razvoja na učenje. Obrazovanje i nastava pažnju su usmeravali na psihološki, kognitivni razvoj. Dosta dugo učenje je povezivano s *poučavanjem*, s ličnošću nastavnika koji je imao ulogu da poučava. Institucionalno, ono je vezivano za školu i odnosilo se, pre svega, na decu i omladinu. Razumljivo je da učenje ne možemo svesti samo na poučavanje jer bi to bilo neopravdano njegovo „sažimanje“, ne samo u istorijskom, već i u sociološkom, psihološkom, antropološkom i andragoškom smislu. Učenje je mnogo *širi* pojam i koncepcija od poučavanja. Što mu se nije poklanjala dovoljna pažnja, što nije adekvatno vrednovano, posledica je „infantilizacije“ obrazovne politike koja je dominantna u mnogim sredinama. Razloge možemo naći i u nerazvijenosti nauka koje proučavaju čoveka i njegovo učenje. Iz toga se ne može izuzeti ni andragogija, koja je u ranim godinama njenog konstituisa-

nja svu pažnju usmerila na dokazivanje da odrasli mogu da uče zanemarujući mnoge složenije probleme učenja u njegovim socijalnim, antropološkim, demografskim i iskustvenim dimenzijama. Učenje je andragogija (pa i pedagogija) prepustila psihologiji koja je svoje zaključke temeljila na rezultatima dobijenim proučavajući životinje i decu. Ti zaključci nisu bili *validni* za razumevanje i dalje promišljanje učenja odraslog čoveka. Pedagogija i andragogija koncentrisale su se na probleme poučavanja, probleme instrukcije i preskripcije. Istina je da se andragogiji u zasluge može pripisati formulisanje i utemeljavanje filozofije o doživotnom učenju. Ona je samo naglašavala istorijsku vertikalnu doživotnog učenja. Greše oni autori koji filozofiju o doživotnom učenju žele da predstavljaju kao normu – kao princip obrazovanja i poučavanja, zaboravljajući da je to samo misao (filozofija) koja treba da se nalazi u *osnovi* svakog obrazovnog projekta, svake obrazovne politike bilo na lokalnom, regionalnom ili globalnom nivou. Naučni razvoj poslednjih decenija govori o potrebi revidiranja tradicionalnog pojma učenja, njegovog oslobađanja od doktrinarnih stega poučavanja i stvaranja jedne nove koncepcije učenja, koja više odgovara ljudima koji su *subjekti* radnih, socijalnih i političkih aktivnosti.

Od sedamdesetih godina XX veka pojedini autori u oblasti andragogije kritički se odnose na oslanjanje proučavanja učenja samo na psihologiju i psihološka istraživanja. Među njima posebno se ističe švedski andragog Rubenson (K. Rubenson, 1980). On naglašava da su teorije iz drugih nauka, koje se primenjuju u andragogiji i andragoškoj praksi, zasnovane na rezultatima istraživanja vršenim na subjektima predodraslog doba. Zapostavljano je proučavanje učenja i obrazovanja odraslih kao dela socijalne i ekonomske politike jedne zemlje. U celini posmatrano, može se konstatovati da je zanemaran *socijalni kontekst*, socijalno objašnjavanje učenja odraslih. Nema sumnje da se u drugoj polovini XX veka u Severnoj Americi stvorila značajna suma znanja o učenju odraslih. To je uticalo i na druge delove sveta i andragošku praksu u njima. Američki univerziteti bitno su doprineli konstituisanju andragoške profesije. Istraživanja vršena u ovom području bila su uglavnom okrenuta praksi, što samo po sebi nije negativno. Ali, iz takvih istraživanja nisu rezultirali *temeljni* teorijski zaključci. Profesori za teoriju obrazovanja odraslih (andragogiju) priznaju ovu oblast kao disciplinu, ali joj daju *praktične* i normativne karakteristike. U istraživanjima učenja i obrazovanja odraslih u Severnoj Americi nije bilo ravnoteže između praksi orijentisanog istraživanja i njegove istorijske i teorijske osnove. Razvojna i primenjena istraživanja lišena su interdisciplinarnog konteksta. Glavna svrha takvih istraživanja jeste da se odraslima „pomogne“ u učenju, a ne da se stvara teorija unutar discipline o obrazovanju i učenju odraslih. Učenje i obrazovanje odraslih, ma u kojoj sredini se ono javljalo, ima vrednosne dimenzije. Obrazovanje odraslih ima ne samo unutrašnje, već i spoljne funkcije. Vrednosno suđenje najčešće ne uzima u obzir povezanost internih i eksternih funkcija, što slabi

osnovu za utemeljivanje teorije. Obrazovanje odraslih ima političke, ekonomske i kulturne dimenzije.

Oslanjanje na psihološka istraživanja dovelo je do dominantne uloge pojedinih filozofija obrazovanja, a posebno biheviorizma. Biheviorizam je bio raširena koncepcija nekoliko decenija XX veka i uticao je na praksu obrazovanja i učenja odraslih, posebno u Severnoj Americi. Suština biheviorizma sastoji se u shvatanju o povezanosti organizma između stimulansa i odgovora. Biheviorizam se vezuje za shvatanja Votsona i Torndajka iz prve polovine XX veka. Votson je shvatao ljude kao *pokretne trake*, kao mašine, kao „šrafove“ u mašinama koje dobro funkcionišu. Mišljenje je u ovoj koncepciji manje značajno. Prema ovom shvatanju, ponašanje čoveka određeno je spoljnim snagama nad kojima osoba ima malo ili nimalo kontrole. Biheviorizam od Votsona do Skinnera smatrao je da je ljudsko ponašanje rezultat *prethodnog* uslovljavanja. Najznačajniji predstavnik biheviorizma svakako je Skinner. Njegov kredo je da ljudsko ponašanje oblikuje i kontroliše sredina. Po njegovom shvatanju, uzaludni su naponi da se *promeni* sama ljudska priroda. Na Skinnerovoj filozofiji nastala je čitava jedna oblast u didaktici, poznata pod imenom programirana nastava i programirano učenje. Činjeni su pokušaji njene primene u različitim oblastima znanja. Programirana nastava je prosto cvetala šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka. Ono što je nedostajalo ovim opsežnim poduhvatima jeste dublje filozofsko promišljanje biheviorizma i primena njegovih ideja u oblasti obrazovanja i učenja.

U oblasti učenja Skinner je svojim shvatanjima želeo da doprinese efikasnosti. Predložio je instrumentalno uslovljavanje kao rešenje. Da bi se to postiglo, tražio je usvajanje sledećih principa:

- a) poznavanje rezultata i korišćenje pozitivnog potkrepljenja,
- b) elaboraciju kompleksa ponašanja deljenjem učenja na serije malih koraka i
- c) minimalno odlaganje potkrepljenja.

Ovi principi, prema shvatanju Skinnera, najbolje će se ostvariti ako se nastavnik zameni mašinom za učenje (uporedi Jangmen, 1986, str. 117). U filozofiji biheviorizma nastavnik je *menadžer* procesa učenja, čiji je zadatak da detaljno planira proces učenja da bi se dobilo željeno ponašanje. Prema shvatanju biheviorista, učenje je svojevrsna *promena* u ponašanju učenika.

U andragogiji poslednjih decenija XX veka počelo je da se dovodi u pitanje Skinnerovo shvatanje učenja. Pojedini autori pitali su da li su ljudi *nešto više* od složenih mašina, što diferencira ljude od životinja, kakva veza postoji između obrazovanja i oblikovanja kulture, zar obrazovanje nije nešto više od obučavanja (treninga) i aranžiranja izvesnih stimulusa da se dobiju predviđeni odgovori (Elijas i Merijam, 1984, Džarvis, 1987). Kritika se javila pod uticajem promena koje su se desile u nauči, tehnologiji i ekonomiji. Kritičari su skretali pažnju na potrebu veće modifikacije putem participacije učenika, potreba usmeravanja na

probleme, uvažavanja iskustva u učenju i veće interesovanje za stilove učenja. Autori dovode u pitanje kontinuirano oslanjanje na bihejviorizam kada je u pitanju učenje i obrazovanje odraslih (Mersik, 1988). Dokazuje se da bihejviorizam ne snaži sposobnosti razmišljanja, koje su potrebne da bi se pomoglo ljudima u učenju. Neki autori sumirali su karakteristike savremene bihejviorističke paradigme na sledeći način:

1. To je bihejvioralna orijentacija s izvršavanjem rezultatima koji mogu biti posmatrani, kvantifikovani i pozvani na kriterijume.
2. Lični razvoj i razvoj povezan s radom su odvojeni.
3. Organizacioni ideal za koji je obučavanje određeno je dobro funkcionisanje mašine s jasnom, hijerarhijskom linijom vlasti, poslova koji se ne preklapaju i racionalnim ekstremom ovlašćenja i kontrole.
4. Obučavanje je određeno da zadovolji potrebe individua, ali ne i grupa.
5. Učenje je određeno kao model „deficita“ koji procenjuje individu u prema standardu, normama koje su dali eksperti.
6. Rešavanje problema naglašava objektivnost, racionalnost i procedure korak po korak.
7. Obučavanje se tipično sastoji od razredne osnove, formalnih aktivnosti nastavne grupe.
8. Oni koji obučavaju (treneri) usmeravaju se na „čiste“ probleme učenja, bez pomoći koje obezbeđuje organizacija da se manipuliše sredinom i potpomognu rezultati (Mersik, 1988, str. 188).

Pojedini andragoški teoretičari (Noules, Kolb, Džarvis, Merijam, Kafarela) napustili su ovu bihejviorističku paradigmu. Oni su zastupali tezu o potrebi veće aktivnosti učenika u procesu učenja i veće uvažavanje iskustvenog učenja. Ovi autori više su se usmeravali na učenika, za razliku od bihejviorističke koncepcije koja je zastupala tezu o potrebi *ekspertske* kontrole. U jednom periodu vremena (neposredno posle Drugog svetskog rata) bihejviorizam je zadovoljavao potrebe obučavanja u organizacijama. Organizacije su bile zasnovane na proizvodnoj orijentaciji, obrazovni nivo radne snage bio je znatno niži nego što je to danas, tehnologija zastarela i sa današnjeg stanovišta primitivna. No, protokom vremena došlo je do promena u organizacijama. Organizacije se brinu i interesuju i za neopipljive faktore kao što su, na primer, *ljudske vrednosti*, problemi preuzimanja rizika, za uslužnu orijentaciju, samostalno mišljenje, integraciju među jedinicama unutar organizacija, stvaralaštvo i spoljni uticaji. Mnogi procesi u organizacijama, što se tiče učenja, moraju se ponovo redefinisati. Mnoge promene u organizacijama dešavaju se i pod spoljnim uticajima, kao što su tehnološke promene, povećanje međunarodne utakmice u različitim oblastima proizvodnje i uslužnih delatnosti. Ove promene traže više razmišljanja.

Procesi koje smo opisali imaju neposrednu vezu s andragogijom, s teorijama učenja koje promišlja andragogija. Prema tome, andragogija koristi i promišlja rezultate istraživanja do kojih je došlo u drugim društvenim naukama. Pri tome se kritički odnosi (ili bi trebalo da se odnosi) prema pojedinim filozofijama obrazovanja, ili prema pojedinim paradigmama koje ne uvažavaju ili previđaju osobenosti učenja odraslih. Tako, na primer, paradigma koja je usmerena na poučavanje zasnovana je na *logičkom pozitivizmu*. Obrazovanje u ovoj paradigmi naglašava *transmisiju* (prenošenje) prethodno definisanih znanja i veština. Uloga vaspitača (nastavnika) sastoji se u tome da izabere najbolje, najefikasnije metode da zadovolji ove ciljeve. Suprotno ovoj paradigmi je interpretativna paradigma izvedena iz humanizma i fenomenologije. U ovoj paradigmi učenje se posmatra kao *proces interakcije* koji vodi do boljeg razumevanja iskustva. Vaspitač u ovom procesu nastoji da pomogne učenje. Javlja se i strategijska paradigma nastala pod uticajem kritičke društvene nauke i uticaja Habermasa (1971), koji je smatrao da ljudi uče različito i kada obavljaju radne zadatke i kada uče socijalne norme i kada se trude da razumeju sebe. Ključ za učenje u ovoj paradigmi jeste *razumevanje* načina na koje brojne snage – socijalne, istorijske, ekonomske, kulturne, utiču na pojedince i društvene grupe. U andragogiji je Mezirou (Mezirow, 1981) kreirao teoriju učenja baziranu na kritičkoj socijalnoj nauci Habermasa. Mezirou je isticao potrebu da se razviju veštine za posao i činjenicu da se ovo učenje isprepliće s učenjem o organizaciji i učenjem o sebi. On razlikuje tri oblika učenja – instrumentalno, dijaloško i samorefleksivno. Instrumentalno učenje odnosi se na proces kada ljudi uče kako da obavljaju posao i to je često usmereno na tehničko učenje. Uopšteno posmatrano, ova vrsta učenja je preskriptivna. Dijaloško učenje dešava se kada ljudi uče o kulturi organizacije ili kada tumače različite politike, procedure, ciljeve i zadatke. Samorefleksivno učenje usmereno je na promene ličnosti. Naglasak je na *kritičkoj* refleksiji (promišljanju) o sebi kao delu šire društvene zajednice. Ne treba prevideti da su sve ove oblasti učenja u međusobnoj povezanosti. Pojedini autori (Mersik, 1988) ističu da učenje na radnom mestu ne može biti objašnjeno samo instrumentalnom paradigmom. Neko učenje je efikasnije ako se sprovodi putem strategijske paradigme. Kada je u pitanju učenje u organizaciji, treba reći da je radnicima potrebno znatno više od seta tehnika koje treba da usvoje. Oni treba da nauče da analiziraju situaciju, da odrede prirodu problema koji im je dodeljen i donesu (izvuku) svoja vlastita rešenja za probleme koji se tiču posla.

Iz prethodnih analiza proizlazi da je učenje (pa i učenje odraslih) *multidimenzionalni* problem i proces i da se u njegovom proučavanju i promišljanju susreću više disciplina društvenih i prirodnih nauka. Najoptimalniji rezultati u proučavanju učenja mogu se očekivati ako se obezbedi interdisciplinarni pristup. To znači da učenje nije prerogativ samo psihologije, već i drugih (posebno društvenih) nauka. To nikako ne znači da treba odbaciti ili zanemariti značaj psihološkog pro-

učavanja učenja odraslih. Naprotiv, psihološko i socijalno proučavanje učenja valja posmatrati komplementarno. Naglasak je bio na činjenici da je potrebno izbeći svaki jednostrani pristup proučavanju učenja, pa bio on i psihološki.

2. Socijalni okviri učenja odraslih

U andragoškoj literaturi među autorima postoji saglasnost da učenje ima ne samo individualne, već i *socijalne* dimenzije. U prethodnom periodu pažnja se obraćala individualnom učeniku i individualnom vaspitaču. Socijalne prilike u kojima individue žive ostavljane su po strani. Poslednjih decenija XX veka istraživanja su bila usmerena na razjašnjavanje uticaja socijalnih sredina na učenje odraslih. Tom pravcu razmišljanja poseban doprinos dao je Džarvis (Jarvis, 1987). On je jasno istakao, o čemu smo prethodno raspravljali, da učenje nije samo psihološki problem i proces koji se dešava u *izolaciji* učenika iz sveta u kome on živi. Naprotiv, učenje i onaj koji uči „prisno“ je povezan s tim svetom i *trpi* uticaje svoje bliže i dalje okoline. Džarvis eksplicite kaže „da je svaka osoba rođena u društvu koje je već ustanovilo njegovu vlastitu kulturu, pojmovi koji se mogu smatrati kao zbir ukupnih znanja, vrednosti, uverenja, stavova o društvu. Ova kultura se javlja kao cilj individue i delimično se usvaja od strane svakog pojedinca u društvu putem procesa socijalizacije i putem drugih sličnih procesa kakvo je obrazovanje“ (Džarvis, 1987, str. 12).

Jasno je da ne postoji osoba (pa ni u procesu učenja) u potpunoj izolaciji. Samo u *interakciji* sa drugima osoba usvaja kulturu i kulturne vrednosti. Situacija učenja odraslih je takva da pojedinac može igrati dvojne uloge: i ulogu učenika i ulogu nastavnika. Postoje i drugi putevi uticaja na pojedince, putevi usvajanja znanja i kulturnih vrednosti kao što su, na primer, uticaji medija, čitanje knjiga i to je nešto što se dešava tokom čitavog života. Pojedinac napreduje i sazreva tokom čitavog života unutar određenog kulturnog konteksta. Događaji u društvu na svojevrsan način *prelamaju* se u svesti ljudi i utiču na njihova saznanja i stavove. Kultura koja utiče na pojedince nije izolovani fenomen. On varira i pod uticajem je klasne pripadnosti, pripadnosti etničkoj zajednici, religijskoj zajednici, pa čak i polnoj strukturi. Te razlike u literaturi tretiraju se kao potkulture. Svaki aspekt ličnosti ima *obeležje* društvenosti. Jezik kojim se služe pojedinci i društvene grupe nosi obeležje društvenosti. Programi koje treba usvajati su *izbor* iz ukupnog fonda znanja akumuliranog u određenoj civilizaciji i kulturi. Obrazovanje je put kojim se kultura prenosi na pojedine učenike. Razumljivo je da je kultura *klasno zasnovana*, ali je, takođe, i usmerena ka zanimanju. Program koji nastaje kao deo potkulture treba da je prihvatljiv i za pojedince koji se uključuju u različita zanimanja.

Osoba se *menja* pod uticajem socio-kulturnog života, ali se isto tako menja i socijalna sredina. To govori da su svi individualni aspekti do određenog stepena *refleksija* socijalne strukture. Socijalno mnjenje utiče na to kako osoba opaža i tumači iskustvo stečeno u društvenom životu. Ovaj proces opažanja i primanja društvenog iskustva je dosta složen. Pojedinac ne prima mehanički utiske iz socijalne i kulturne sredine pa ih onda pamti, već on o njima *razmišlja*, promišljeno ih analizira, modifikuje i ta izmenjena verzija putem interakcije prenosi se i na druge ljude. Analize pokazuju da postoji i *socijalna dimenzija* učenja. U sprovođenju obrazovne politike, posebno kada je u pitanju učenje i obrazovanje odraslih, često se previđaju socijalno-klasne dimenzije ovog procesa. Brojni autori govore o učenju odraslih kao o linearnom procesu, kao o procesu bez *konflikta* i suprotstavljanja, bez klasnih suprotnosti. Život i stvarnost su sasvim drugačiji. Socijalna struktura stanovništva, glavne ustanove društva – porodica, škola i šira zajednica deluju u pravcu *potkrepljenja* klasnih razlika i razlika u statusu pojedinaca u društvu. Analizom andragoške literature i raspoloživih podataka može se dokazati da učenje i obrazovanje odraslih funkcioniše na približno isti način. U programima obrazovanja odraslih, u pojedinim zemljama najviše učestvuju pripadnici srednje klase, oni koji imaju viši nivo prethodnog obrazovanja. Obrazovna mobilnost, nažalost, veoma je mala. Tome treba dodati da je u nekim zemljama 80% programa učenja i obrazovanja odraslih samofinansirano. Neutemeljene su tvrdnje pojedinih autora da se oni koji su na niskom obrazovnom nivou ne interesuju za dalje obrazovanje i učenje. Pažnja se ne obraća socijalnim problemima kada je reč o prilikama i mogućnostima učenja odraslih. Zato smer delovanja od pojedinca treba usmeriti na širu društvenu sredinu. Savremeni autori Merijam, Kafarella (Merriam, Caffarella, 1991) kažu da i obrazovanje odraslih na ma kom nivou *se* organizovalo je *vrednosno* opterećeno. U izboru ciljeva učenja odraslih *izvesne* vrednosti imaju prednosti nad drugima. Obrazovanje i učenje odraslih „kao oblik socijalne intervencije“ cilja na promenu karakteristika pojedinaca ili socijalnih grupa. Vrednosti koje se i putem određenih sadržaja nude odraslima često su nepropitane, ali se polazi od pretpostavke da su one zajedničke i za one koji nude programe i za one koji treba da takve programe usvajaju. Dešavaju se i suprotni slučajevi: jedan set vrednosti se ističe prilikom javne promocije programa, a sasvim drugi se primenjuje prilikom implementacije programa. Osim toga, neke vrednosti su usađene u socijalnom i ekonomskom sistemu društva i one utiču na odnos prema učenju, na obuhvat određene kategorije učesnika. Zato pojedini autori Merijam, Kafarella (1991) postavljaju ključna pitanja: ko odlučuje o prilikama za učenje, kojim ciljevima je aktivnost učenja usmerena i ko ima koristi od ovakvih aktivnosti učenja. U suštini, to su filozofska pitanja i od andragogije se očekuje odgovor na njih. U brojnim andragoškim tekstovima ističe se da odrasli treba da odluče o prilikama za učenje. Konstatcija je *privlačna*, ali je ona *utopijska* i, bar za sada, nije u saglasnosti s andragoš-

kom praksom. Polaznici koji treba da uče nemaju moć da odlučuju o prilikama za učenje. Ako su programi učenja odraslih zasnovani na koncepciji ko je voljan da plati, tada je čitavo područje obrazovanja odraslih orijentisano tržištem. Tada će obrazovna „dobra“ koristiti oni koji „imaju“. To znači da odluku o učešću u učenju donosi onaj koji plaća. To mogu biti sami učenici, vlada, obrazovne ustanove ili poslodavci. Oni koji plaćaju su u poziciji „moći“ i odlučuju šta je dobro za ostatak društva. Oni koji nemaju mogućnosti donose odluku da ne učestvuju (isti izvor, str. 273). Prema tome, andragoška teorija da učenici sami odlučuju, da je učenje odraslih dobrovoljna aktivnost, da neće u toj aktivnosti ostati ako to ne odgovara njihovim potrebama u tržišnoj orijentaciji je na staklenim nogama.

Slično prethodnom je i pitanje o ciljevima i svrhama učenja odraslih. U andragoškoj literaturi ti ciljevi više predstavljaju ideal do koga se teško stiže. Stvarnost je sasvim drugačija. Više andragoških teoretičara u svojim delima analizira suštinu ciljeva i svrhu učenja i obrazovanja odraslih. Zadržimo se na analizi mišljenja nekih od njih o ovom problemu. Tako Darkenvald i Mirijam (Darkenwald and Merriam, 1982) navode sledeće svrhe obrazovanja odraslih: kultivaciju intelekta, individualnu samoaktuelizaciju, lično i socijalno poboljšanje, socijalnu transformaciju i organizacionu efikasnost.

I drugi autori su pokušali da se bave problemima svrhe obrazovanja i učenja odraslih. Tako je Beder (1989) oblikovao listu od četiri kategorije svrha: pomaganje promena u dinamičnom društvu, pomaže i održava „dobar“ društveni poredak, unapređuje produktivnost i lični rast. I ova lista svrha (ciljeva) očigledno je vrednosno opterećena. Autori koji kritički promišljaju ciljeve (svrhe) učenja odraslih ističu da je ono „aparata društvene kontrole“, da mu je funkcija da čuva postojeće društvo onakvo kakvo jeste, da održava socijalni sistem i postojeće socijalne odnose.

Najviše polemika o ciljevima obrazovanja i učenja odraslih izazvala su shvatanja koja zastupaju ideju da je cilj obrazovanja odraslih pomaganje socijalnih reformi. Srž ovog shvatanja jeste da se putem učenja i obrazovanja *poboljša društvo* ili umanjí socijalna nepravda i da se smanji jaz između onih koji „imaju“ i onih koji „nemaju“. Propovednici ovakvih ciljeva predvideli su tezu da takvo „kompenzaciono“ obrazovanje može biti efikasno u detinjstvu, ali ne i u odraslom dobu, iako je kompenzaciono obrazovanje zadržalo svoju funkciju i u obrazovanju odraslih. Više studija pokazuje, kako smo i prethodno istakli, da od obrazovanja odraslih najviše profitiraju najobrazovaniji. Oni koji imaju najniže obrazovanje (ili koji su imali najniže obrazovanje kada su bili mladi) najčešće odbijaju ponuđeno obrazovanje, videti Radok (Ruddock, 1972. str. 3). Proizlazi da je obrazovanje odraslih „neefikasan oblik socijalnog inženjeringa“. U andragoškoj literaturi se ukazuje da je cilj obrazovanja – smanjenje socijalne deprivacije – prilično naivan. Za postizanje takvog cilja obrazovanje ima *minornu* ulogu. To se može učiniti samo preraspodelom sredstava (kapitala), a vlasnici kapitala nisu

spremní na to. Postizanje takvog cilja zahteva i preraspodelu političkih moći i političke vlasti u jednom društvu. Obrazovanje može olakšati pojedine reforme, ali ako promene u društvu ne idu uporedo s promenama u obrazovanju, takvi naponi će dati *minimalne* rezultate; doprinos obrazovanja reformama društva može biti samo indirektan.

Žestoki protivnici cilja obrazovanja odraslih za društvene promene su britanski filozofi analitičke filozofske orijentacije Peterson i Loson. Oni kritikuju angažovanje andragoga koji u praktičnom redu nameću određene društvene i političke uzore. Peterson kaže da oni to mogu da rade kao privatni građani u određenim političkim organizacijama ili religijskim kongregacijama, što su njihova demokratska prava. Nije na obrazovanju odraslih da utvrđuje koje su društvene i političke promene potrebne i poželjne. U demokratskom društvu ove prerogative ne mogu preuzeti profesionalne grupe, pa bili to i vaspitači odraslih. Neprihvatljivo je da to urade i ostale profesionalne grupe (Peterson, 1973. str. 357). U andragoškoj literaturi vode se rasprave o tome da aktivnosti obrazovanja odraslih ne mogu biti odvojene od drugih aktivnosti društva, pa se od andragoga traži da rade na poželjnim društvenim promenama koje bi dovele do veće socijalne pravde. Ali, to mogu da zahtevaju i ostale profesionalne grupe, čija misao o društvenim promenama nije u saglasnosti s vizijom društvenih promena koje zastupaju andragozi. Peterson se zalaže za obrazovanje odraslih u okviru postojećeg društva, uvažavajući njegove prioritete koji se odnose na obrazovanje. To ne znači da se Peterson zalaže da obrazovanje bude „sluga“ društva, da učenici nemaju kritički stav prema društvu. On prosto odbacuje društvene promene kao cilj obrazovanja odraslih. Društvene promene nisu za andragoga cilj, već predmet istraživanja. Ovakav stav Petersona proizlazi iz njegove filozofije znanja i filozofije obrazovanja. Ali, ovo je samo jedna škola filozofskog mišljenja. Rekonstrukcionizam, na primer, kao filozofski pravac upravo traži da cilj učenja i obrazovanja odraslih bude preuređenje društva. Veći je naglasak na izmeni društva kao cilju nego na sredstvima za postizanje takvog cilja. Ovo pitanje izazvalo je najviše kontroverzi u andragoškoj literaturi. Polemike su se vodile oko toga da li ciljevi obrazovanja treba da budu individualno napredovanje ljudi ili da cilj obrazovanja bude transformacija (preuređenje) društva. Pristalice ovog shvatanja prihvataju radikalnu filozofiju obrazovanja. Oni misle da se menjanjem društva mogu razvijati i napredovati i pojedinci. U celini posmatrano, ovakva dihotomija nema opravdanja. Društvo i pojedince valja posmatrati u međuzavisnosti i dijalektičkom odnosu.

Egzistencijalisti traže da ciljevi obrazovanja budu usmereni prema individualnom samoispunjavanju radi postizanja slobode. U okviru ove filozofije obrazovanja postoji shvatanje koje smatra da ciljevi obrazovanja treba da budu obezbeđivanje maksimuma slobode. Učeniku se ostavlja da uči ako to želi. Drugo shvatanje u okviru ovog filozofskog pravca smatra da ciljevi obrazovanja treba

da budu kombinacija individualne slobode i društvene odgovornosti. U okviru andragogije postavljaju se i druga pitanja u odnosu na ciljeve obrazovanja. Među njima su i pitanja koja se odnose na opšte ciljeve obrazovanja i učenja odraslih. Da li su ovom području potrebni opšti ciljevi kao regulatori, smernice za čitavo područje ili se treba osloniti na individualne ciljeve? Ovom pitanju sledi i pitanje usaglašavanja mnogostrukih i raznovrsnih ciljeva obrazovanja, njihove koordinacije i povezivanja. I ovde se, kada se govori o ciljevima, postavlja pitanje odnosa opšteg, posebnog i pojedinačnog. Na osnovu prethodnih analiza može se zaključiti da ciljevi učenja i obrazovanja odraslih imaju *više dimenzija*. Priroda njihove složenosti traži temeljno proučavanje.

U filozofskoj (pa i andragoškoj) literaturi ciljevi obrazovanja često se označavaju kao intristički. Ovi doprinosi rastu i razvoju ličnosti usmereni su na duhovno i intelektualno. Ovakve ciljeve posebno prihvataju predstavnici filozofije liberalnog obrazovanja. Po njihovom shvatanju, obrazovanje je samo po sebi *dobro i vredno*, suprotno instrumentalnom shvatanju po kome se obrazovanje vidi u funkciji posmatranja nekih drugih, spoljnih ciljeva. Intristički ciljevi obrazovanja doprinose da čovek živi puniji, smisaoniji život i zato oni imaju unutrašnju vrednost. Humanistički i egzistencijalistički pravci u filozofiji i andragogiji ističu da je glavni cilj obrazovanja i učenja odraslih individualna samoaktualizacija. Suština ovog gledanja sastoji se u shvatanju (verovanju) da su ljudska bića u suštini dobra. Ciljevi učenja i obrazovanja treba da budu usmereni na razvoj ličnosti i njenih unutrašnjih snaga. U takvoj filozofiji od ličnosti se traži da bude *otvorena* prema promenama, spremna za nastavljanje učenja, za saradnju sa drugima i pokazuje težnju ka samoaktualizaciji. Kako smo i ranije naglasili, usmerenost je više ka učeniku i njegovom unutrašnjem razvoju nego na sadržaje i kognitivne aspekte tog razvoja. Od brojnih autora koji su podržavali unutrašnji razvoj kao cilj obrazovanja posebno se ističu Maslov i Rodžers (Maslow i Rogers). Oni su posmatrali obrazovanje kao značajno sredstvo samoaktualizacije ličnosti. Andragozi su u većem broju (posebno u Severnoj Americi) prihvatili ovakvu filozofsku orijentaciju – i teoretičari i praktičari. Među njima se svojim doprinosom posebno isticao Noules (Knowles). On je glavni cilj obrazovanja odraslih video u pomaganju odraslih da razviju svoje potencijale. Za njega je andragogija nauka koja pomaže učenicima da uče kako da postignu svoj cilj. Bez obzira na to da li andragozi pristupaju ciljevima obrazovanja i učenja sa stanovišta humanističke ili egzistencijalističke filozofije, oni ih vide u službi individualnog rasta i razvoja. Ovo filozofsko stanovište imalo je poseban uticaj ne samo na ciljeve, već i na izbor sadržaja i programiranje obrazovanja i učenja odraslih. Ono se odrazilo i na shvatanje odnosa između nastavnika i učenika. Ova filozofska orijentacija imala je poseban uticaj na izbor sadržaja obrazovanja. Ako je cilj učenja i obrazovanja razvoj ličnosti, onda su izvori znanja u samom iskustvu učenika, a ne u akumuliranom iskustvu civilizacije. Čvorna tačka gde

se koncentrisala andragoška teorija jeste *prethodno iskustvo* odraslih učenika. Ni ukazivanja da svako iskustvo nije pozitivno i da ne može da posluži kao izvor znanja nije umanjilo značaj iskustva ni u teorijskim raspravama, ni u praktičnoj andragoškoj aktivnosti. Naglašava se da učenik uči sam i to ono što smatra da je potrebno i važno; čak se u tvrdnji išlo dotle (kako je smatrao Noules) da sam sadržaj nije važan, već da je važno i suštinsko „uticaj na učenika“ (Darkenvold i Merijam, 1982, str. 48).

Nasuprot „unutrašnjim“ ciljevima učenja i obrazovanja odraslih, koji stavljaju naglasak na razvoj ličnosti i iskustvo učenika, nalaze se, kako smo već istakli, „spoljni“ ciljevi. Oni se u andragoškoj literaturi označavaju kao *instrumentalni* ciljevi. Njihova suština je u tome što se znanje, obrazovanje i učenje vrednuju kao sredstvo za određeni cilj. Nastoji se da obrazovanje i učenje budu korisni, da imaju istu praktičnu vrednost. Veliki deo obrazovanja i učenja odraslih usmeren je u tom pravcu. Instrumentalni ciljevi pomažu povezivanju opšteg i stručnog obrazovanja više nego što se i pretpostavlja. U oblicima stručnog obrazovanja obezbeđuju se znanja koja učenici mogu koristiti u obavljanju funkcije rada, a i opšteobrazovni sadržaji mogu imati određene praktične koristi. Većina instrumentalnog obrazovanja i učenja odraslih cilja da pomogne, da zadovolji praktične potrebe. Određeno instrumentalno obrazovanje odraslih povezano je i s vlastitim razvojem ličnosti. Spoljni ili instrumentalni ciljevi obrazovanja mogu se naći i u raspravama koje se odnose na „obrazovanje za promenu“. U ovim raspravama o promenama ne misli se na promene koje se dešavaju unutar ličnosti, već više na promene u prirodi i strukturi društva. U andragoškoj literaturi (i ne samo u njoj) ukazuje se na nepredviđene i ubrzane promene u oblasti ekonomije, društva i tehnologije. Retke kritike upućuju se školi da ne sprema učenike za takve promene. Javljaju se alternativni oblici obrazovanja i učenja odraslih pod različitim nazivima.

Obrazovanje i učenje odraslih može doprineti osposobljavanju ljudi da kontrolišu promene. Neki autori, kao Rodžers i Grumbriđ (Groombridge, 1976), posmatraju obrazovanje i učenje odraslih kao vitalno „oruđe za preživljavanje“. Ono može pomoći da se potpunije razumeju promene u svetu u kome živimo. Nasuprot ovom shvatanju može se susresti i drugo, po kome cilj obrazovanja i učenja odraslih *adaptiranje* na promene, a ne njihovo kontrolisanje. Među autorima nema saglasnosti u tome kako odrasle poučavati takvom adaptiranju. Neki traže da se odrasli ponovo vraćaju formalnom obrazovanju, kako to zahteva strategija povratnog obrazovanja ili koncepcija obaveznog kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. To bi odraslima omogućilo da osveže stara znanja i steknu nova. Cilj nije magacioniranje znanja, već osposobljavanje za promene. Ovi ciljevi su očigledno divergentni i dosta ih je teško usaglasiti. Njihovo ostvarivanje vodi do pitanja „o pravim smerovima socijalnog progressa“.

Andragozi stalno ukazuju na korisnost njihove aktivnosti, misleći, pre svega, na spoljnu korisnost koje društvo ima od obrazovanja i učenja odraslih. Dva su razloga – da imaju pristup finansijskim resursima i da uspešnije i lakše organizuju nastavu. U instrumentalne ciljeve obrazovanja ubraja se i koncepcija obrazovanja za *participaciju*. To može biti participacija u političkom životu, građanska participacija u lokalnoj sredini, učešće građana u različitim nevladinim organizacijama itd. Ovim aktivnostima bitno se proširuju ciljevi obrazovanja i učenja odraslih. Ne postoji saglasnost o tome da li nastava namenjena odraslima treba da sadrži elemente političkog izazova. Tome se protive pristalice „neutralnosti“ obrazovanja i učenja odraslih, koje smo prethodno označili. Ovdje se uočavaju razlike u ciljevima obrazovanja dece i ciljevima obrazovanja i učenja odraslih. Cilj obrazovanja dece i omladine, ističu autori, jeste njihova *socijalizacija*, pomaganje da se uklope u društvo. Kod obrazovanja odraslih postoji druga situacija: odrasli treba da se osposobe za *kritičko* posmatranje društva i uočavanje njegovih slabosti, a i pozitivnih strana. Neki andragoški pisci (Radok, 1972) ističu da je cilj obrazovanja odraslih i „socijalna nelagodnost“. Obrazovanje je proizvod društva i od njega ne možemo očekivati da bude neutralno. Može se zaključiti da društvo *oblikuje* obrazovanje isto toliko koliko i obrazovanje oblikuje društvo (uporedi Hostler, 1981, str. 23).

Ciljevi instrumentalnog obrazovanja pretpostavljaju prethodne potrebe da se uči. Iz potreba se izvlače ciljevi, a iz ciljeva sadržaji obrazovanja. Pretpostavlja se da će se učenici u procesu obrazovanja suočiti s problemima koje treba rešavati i ono im nudi znanje kako da te probleme reše i savladaju. U praksi je teško uspostaviti „unutrašnje“ i „spoljne“ granice ciljeva obrazovanja. Oba ova pristupa mogu se kombinovati (u vidu ciljeva). Ono što se uči u oblicima obrazovanja može se koristiti i van tih oblika, a i samo učenje u odgovarajućem obliku treba da predstavlja *proces* koji utiče na razvoj učenika.

Analizirali smo ciljeve (svrhe) učenja odraslih u socijalnom kontekstu. Kako su ciljevi filozofske kategorije, u njihovom formulisanju reflektuju se različite filozofske škole obrazovanja. Pluralizam je njihova osnovna karakteristika. Andragogija ne može zaobići potrebu njihovog temeljnog proučavanja. Teorijski posmatrano, svako može da učestvuje u procesu učenja odraslih: mladi ili stariji, obrazovaniji ili manje obrazovani, oni koji „imaju“ kao i oni koji „nemaju“. Prethodne analize su pokazale da u praksi to nije tako. Više autora ističe (Rubenson, Merijam, Kafarella) da je najveća *razlika* u socijalno-ekonomskom statusu između učesnika i neučesnika u procesu obrazovanja i učenja odraslih. U ovom kontekstu u andragogiji se javlja više teorija. Među njima je i teorija „kulturnog kapitala“ koja objašnjava učešće srednje klase u programima učenja odraslih. Pripadnici ove klase imaju najviše izgleda da budu primaoci dominantne kulture jer su već prethodnim obrazovanjem stekli „kulturni kapital“. Ovom teorijom može se objasniti i neučestvovanje pojedinaca i socijalnih grupa (posebno onih

marginalizovanih) u procesu obrazovanja i učenja odraslih (Merijam i Kafarella, 1991). Andragoška literatura u novije vreme posvećuje dosta pažnje problemima ravnopravnog pristupa svih kategorija odraslih obrazovanju i učenju. Autori predlažu šta se može i treba uraditi da bi se obezbedila veća ravnopravnost učenja odraslih. Predlozi se mogu grupisati u dve kategorije: razvoj kritičkog mišljenja i promocija učenja koje za svoju osnovu ima komunalnu aktivnost (isti izvor, str. 281).

Savremeni autori Brukfeld (Brookfield, 1985) i Despotović (1997) posvetili su znatnu pažnju proučavanju kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje posmatra se kao sredstvo koje može pomoći promenama. Kritičko mišljenje može se razvijati u različitim oblastima života: u porodici, u organizaciji, u lokalnoj zajednici i u vezi s masovnim medijima. Razvijanje kritičkog mišljenja Paulo Freire (Freire) posebno spaja s opismenjavanjem odraslih. On je isticao da znanja koja se usvajaju doprinose kritičkom osvešćivanju onih koji se opismenjavaju. Prema ovoj školi mišljenja, osnovni zadatak andragoškog procesa jeste osposobljavanje pojedinaca da kritički misle. Kritička misao osposobljava pojedinca za propitivanje moralnih vrednosti u svakodnevnom radu. Kritičko mišljenje mora se uzeti u obzir i prilikom pripremanja andragoških kadrova.

Analize pokazuju da se praksa učenja i obrazovanja odraslih može potpuno razumeti ako se posmatra u okviru *socijalnog* konteksta u kome se ostvaruje. Suštinu učenja ne shvatamo samo putem ponuđenih rezultata istraživanja. Priroda društva, aktuelne vrednosti društva utiču na oblikovanje preduzetništva učenja. Polazeći od prihvaćene teze da se učenje *retko javlja* u izolaciji od sveta (društva) u kome učenik živi, andragoška teorija i praksa mora brižljivo propitovati taj svet. Snage koje utiču na učenje (socijalne i kulturne) moraju se brižljivo *proučavati*. „Šta neko želi da uči, šta se nudi i način na koji neko uči su uveliko određene prirodom društva u ma kom posebnom delu vremena“ (Merijam i Kafarella, 1991, str. 5). Razvoj civilizacije pokazuje da je priroda društva određivala i uticala na učenje odraslih. U periodu pre industrijskog društva promene su bile *spore* i sve ono što je pojedinac trebalo da zna da bi funkcionisao u društvu mogao je da nauči u detinjstvu i mladosti. Savremeno društvo ne može da podnese takav luksuz da čeka mlade dok stignu iz škole. Osim toga, ljudi u različitim oblastima života: politici, kulturi, tehnologiji, zaštiti životne sredine itd. odlučuju kako će se društvo razvijati sledećih decada. Te odluke ne mogu biti kvalitetne bez znanja i učenja. Zato se i ističe da najznačajnije potrebe učenja nisu usmerene na decu, već na odrasle, one koji donose odluke i oblikuju pravce kretanja budućeg društva za sledećih nekoliko decada. Od njihovih odluka zavisi da li će društvo biti pravedno, humano, slobodno, produktivno, participativno ili će se u društvu širiti jaz nejednakosti, karakterisati se ubrzanom opasnošću i neizvesnošću, većom marginalizacijom etničkih grupa i u celini većom *alijenacijom* čoveka. Učenje u odrasloj dobi može se potpuno razumeti samo propitivanjem

socijalnog konteksta. Nekoliko naučnih elemenata tog socijalnog konteksta valja pomenuti. To su demografski, ekonomski i tehnološki elementi i njihova konvergencija. Demografske promene prisutne svuda u svetu su socijalna realnost koja utiče na učenje odraslih. Odrasli su skoro u svim društvima savremenog sveta brojnija populacija u poređenju sa mladima (potpunije kod Savićevića, 2004, str. 69–91). Demografske promene utiču na sistem i organizaciju učenja i obrazovanja, na izbor sadržaja, način evaluacije, kao i na puteve prenošenja znanja. Osim toga, sadašnje generacije odraslih, u poređenju s ranijim generacijama su obrazovanije, postoji više kulturnih i etničkih raznolikosti. Ljudi iz različitih razloga (pojedinci i grupe) žele da steknu različita iskustva u učenju, ciljne grupe za učenje su *raznovrsne* i s različitom kulturnom i obrazovnom prošalošću. Prenosnici sadržaja učenja su, takođe, *raznovrsni*. Javljaju se grupe učenika sa specijalnim potrebama. Nude se romidijalni (popravljački) programi namenjeni ovim specijalnim grupama. Među autorima postoji saglasnost da će uticaj *starenja* stanovništva na obrazovanje i učenje biti značajan. Dešava se demografski zaokret: od društva orijentisanog na mlade ka društvu orijentisanom na odrasle. Ovaj proces je podstaknut povećanjem broja starijih ljudi. Ovde ne previđamo činjenicu da prethodne aktivnosti učenja utiču na sadašnju aktivnost. Povećanje broja odrasle populacije, posebno one u odmaklim godinama utiče na aktivnosti učenja. Prethodni nivo obrazovanja je najbolji *prediktor* za učešće u sledećim aktivnostima učenja. Porast kulturne i etničke raznolikosti, takođe, utiče na učenje. Ove promene imaju uticaj i na društvo i na pojedince. Struktura jednog društva u demografskom pogledu ima uticaj na učenje stanovništva.

Ekonomska struktura kao deo socijalnog okvira direktno utiče na učenje u odraslom dobu. Da bi se održale na nacionalnom i međunarodnom nivou, savremene ekonomije naglašavaju potrebu obrazovanja radne snage. Savremene ekonomije se zasnivaju na znanju. Prethodno smo analizirali koncepciju organizacije učenja. Organizacije različitih profila (proizvodne, uslužne, obrazovne) isporučuju znatan deo obrazovnih aktivnosti. Promenom ekonomije menjaju se i potrebe učenja u organizacijama. Snaženjem servisne ekonomije dolazi do promene kompozicije radne snage, a samim tim javljaju se i nove potrebe za učenjem. U nekim zemljama razvili su se programi „ekonomskog opismenjavanja“. Globalna ekonomija ima značajan uticaj na učenje. Pravac razvoja je usmeren ka informatičkom društvu. U savremenoj ekonomiji znatan broj radnika je angažovan na generisanju, procesuiranju, analizi i distribuciji informacija. Snažno se razvija informatička industrija. U informatičkoj eri posebno se ceni *ljudski kapital* kojim organizacije raspolažu. Ogromna suma novca troši se na učenje zaposlenih u organizacijama. Menja se struktura zaposlenih u organizacijama. Raste broj zaposlenih u servisnoj delatnosti: programeri, operateri kompjutera, inženjeri, nastavno osoblje itd. Tome treba dodati povećan udeo žena u ukupnoj strukturi zaposlenih. To je novi socijalni fenomen značajan za društvo učenja.

Promene o kojima je reč u velikoj meri su odredile gde se učenje dešava, kakvi se sadržaji nude i ko učestvuje u učenju.

Postoji saglasnost među autorima da tehnologija ima bitan uticaj na društvo i njegov razvoj, pa samim tim i na učenje odraslih. Tehnologija je u osnovi informatičkog društva. Ona stvara nova radna mesta, a druga eliminiše. Tehnologija, elektronika su promenile društvo. Informacije se umnožavaju, ali u isto vreme brzo zastarevaju. Stručnjaci se u roku od pet godina dokvalifikuju. To povećava potrebe za kontinuiranim profesionalnim obrazovanjem. To je posledica umnožavanja znanja. Uticaj tehnologije ogleda se u fleksibilnijem čuvanju (pohranjivanju) znanja, prenošenju znanja i pristupu informacijama. Omogućeno je da se pohrani veliki broj informacija na malom prostoru. Sve ovo, razume se, ima uticaja ne samo na učenje, već i na promenu društvene strukture. Novo učenje utiče i na proširivanje sposobnosti pojedinaca. Kompjuterska tehnologija proširuje mentalne sposobnosti. Mašinska tehnologija proširila je fizičke sposobnosti. Stvaranje materijalnog bogatstva bila je glavna vrednost. U informatičkom društvu stvari se bitno menjaju: znanje i informacija postaju *glavna* vrednost. Menja se socijalna struktura i pravci učenja odraslih. Da bi se u društvu koje se ubrzano menja uspešno funkcionisalo potrebno je učenje. Tehnologija utiče na brojne mehanizme da se učenje pojavi. U ovakvim situacijama andragozi dobijaju posebne uloge, među kojima se posebno ističe njihova savetodavna uloga. Ova uloga odnosi se na pomaganje odraslima da lakše dođu do informacija, zatim se naglašava pomoć odraslima u korišćenju informacija, potreba osposobljavanja da se koriste informacije, posebno u samousmerenom učenju.

Napredovanje u tehnologiji ne možemo odvojiti od promena u ekonomiji. Osim toga, demografija i ekonomije su međusobno povezane. Porast starijeg stanovništva, kako smo prethodno istakli, ima uticaja na ekonomiju. Na pomolu je primetna *konvergencija* demografije, ekonomije i tehnologije. Ove tri snage savremenog društva na svojevrsan način reflektuju se na vrednosni sistem. Sa stanovišta učenja, ova konvergencija manifestuje se u raznovrsnosti sadržaja i raznovrsnosti isporučivanja obrazovnih dobara. Sticanje znanja od obrazovnih ustanova pomera se ka drugim alternativnim oblicima, u lokalnoj sredini stvaraju se različite *mreže* za učenje. Takvo andragoško iskustvo utiče na formalne oblike učenja da budu mnogo fleksibilniji i pristupačniji. Dolazi do međusobnog prožimanja i isprepletenosti formalnog i neformalnog učenja. Neki autori, kao Cros (Cross, 1982), alternativne oblike učenja nazivaju „nevidljivim univerzitetima“. Oblici tih „nevidljivih univerziteta“ veoma su raznovrsni. To se posebno odražava na visokoškolske ustanove. Ranije predominantno namenjene populaciji od 18. do 22. godine, sada su na mnogim visokoškolskim ustanovama i do 50% studenata su „sede glave“. Ta demografska promena bitno menja strukturu, oblike i sadržaje učenja. Promenilo se i vremensko isporučivanje sadržaja. Odrasli učenici susreću se i u dnevnim kursevima, a ne samo u „večernjim“ razredima.

Kompanije saraduju s visokoškolskim ustanovama, a i same kompanije nude kurseve koji vode do diplome. Došlo je do ekvivalencije diploma stečenih u javnim ustanovama i onim stečenim u kompanijama. Čak kompanije osnivaju svoje univerzitete. Ovde se susreću interesi društva, kompanija, učenika i vaspitača. Ova iskustva predstavljaju osnovu u kretanju ka društvu učenja. Sve to govori o tome da se učenje odraslih ne javlja u vakuumu. U pravu su oni autori (Merijam i Kafarela, 1991) koji ističu da je ono što nekom treba ili želi da uči prilika za učenje koja mu stoji na raspolaganju, kao i način na koji pojedinac uči u velikoj meri određeno društvom u kome pojedinac živi.

U novije vreme andragoški pisci (Džarvis, 1987, Medić, 1993) skreću pažnju na probleme socijalizacije i to dovode u vezu s učenjem odraslih. Raniji autori su socijalizaciju povezivali s učenjem dece. Danas se u sociologiji govori o dve vrste socijalizacije – primarnoj i sekundarnoj. Primarna socijalizacija odnosi se na decu. Sekundarna socijalizacija odnosi se na svaki drugi korak u sticanju iskustva i znanja, svaki korak koji uvodi pojedinca u nova područja znanja. Neki andragoški pisci (Džarvis, 1987) smatraju da je socijalizacija proces učenja. Kada individua otkrije da kultura očekuje od nje da se ponaša u skladu s određenim standardima, ona tada *prihvata* takve standarde i za sebe i za ljude sa kojima je u interakciji. Takva ponašanja manifestuju se u sličnim situacijama. Ona postaju deo njih, internalizuju ih i ona postaju druga njihova priroda. To proširivanje socijalizacije na ceo životni tok ima poseban značaj za učenje odraslih. Socio-kulturna sredina nije *statičan* pojam i proces. U celini posmatrano, socijalna situacija može se razumeti kao objektivna dimenzija iskustva. U životnom toku pojedinac se okreće od jedne socijalne situacije do druge. Još je Džon Đuj (1938) isticao značaj povezanosti iskustva i učenja tvrdeći da pravo, istinsko obrazovanje dolazi putem iskustva. Neki andragoški pisci (Noules, 1975) pozivaju se na bogate rezervoare iskustva koje odrasli unose u proces učenja. U proces učenja odrasli unose saznanje stečeno u iskustvu, emocije, fizičke sposobnosti i pojam o sebi kao ličnosti. To se koristi u procesu učenja u određenoj socijalnoj situaciji. Oblikovanje (izgradnja) ličnosti je pod *uticajem* socijalne sredine i društva kao celine. Neki autori kao Kid (Kidd), Noules i Rodžers koriste pojam „self“ („ja“) koje se nalazi u srži „mentalne komponente“ ljudskog bića. Pojam ličnosti znatno prevazilazi pojam „self-a“ i obuhvata ljudsko telo, mišljenje i „self“ oblikuje se pod uticajem društva, pod uticajem ljudskog življenja u odgovarajućoj socijalnoj sredini. Oni su se razvili pod uticajem socijalnog učenja. Mogu se smatrati kao socijalni konstrukti. To znači da su i mišljenje i „self“ proizvod *socijalnih snaga* i u osnovi je promenljiv i razvojni fenomen. To nije konstrukt koji je ličnost donela rađanjem i koji ostaje takav do kraja života. Svest pojedinog čoveka javlja se kao rezultat socijalnog ponašanja. Socijalno delovanje je *preduslov* razvoja svesti čoveka. Svest se razvija samo putem procesa socijalne interakcije (Džarvis, 1987, str. 41). U razvoju mišljenja posebnu ulogu

ima jezik. Jezik je promenljiv fenomen i odražava i vreme i društvenu kulturu. Neki autori (kao Freire) dokazuju da se jezik koristi u cilju postizanja političke dominacije. Sličnost u jeziku vodi do sličnosti u mišljenju. Te sličnosti kontrolišu socijalne snage. Mišljenje ljudi može se proučavati preko njihovih biografija. Ljudi koji su imali sličnu socijalnu prošlost imaju izgleda da poseduju slično iskustvo, slično razvijen jezik, pa i slične načine delovanja. Ljudi sa drugačijom socijalnom prošlošću razvijaju drugačiji način mišljenja. Postoji saglasnost da se mišljenje i inteligencija menjaju tokom života. To nikako ne znači negiranje njene biološke i neurološke osnove. Na osnovu analiza proizlazi da je ličnost *socijalni* konstrukt. U andragoškoj literaturi ima dosta podataka da se „self“ može razvijati putem učenja i obrazovanja. Nijedna osoba nije rođena sa „self-om“. već samo s potencijalnim razvojem putem socijalne interakcije. Masiov je razvio koncepciju potreba, a one su se javile pre pojave „self-a“. Radovi Maslova uticali su na pojedine andragoške teoretičare (posebno na Kida i Noulesa). Snažan uticaj na andragoške teoretičare, posebno u Severnoj Americi, imao je Rodžers. On nije pravio razliku između obrazovanja i terapije.

Život odraslih ljudi odvija se u različitim socijalnim situacijama. To se dešava i s učenjem. Odrasli uče u različitim socijalnim grupama. Sociolozi ih dele na primarne i sekundarne. Primarna grupa je ona koja je dovoljno mala da njeni članovi mogu biti uključeni u interakciju sa drugima i da se mogu identifikovati jedni sa drugima. Te grupe su, na primer, porodica, vršnjaci, bliži prijatelji, a ponekad grupe s kojima radimo poprimiti obeležje primarnih grupa. Sekundarne grupe po svom sastavu mogu biti različite i mogu da obuhvataju određene ugovorne asocijacije radi postizanja specifičnih ciljeva. Povezivanje među članstvom nije tako lično kao u primarnim grupama. Navode se primeri sekundarnih grupa – sindikalne grupe, političke partije, profesionalne grupe. Sekundarne grupe usvajaju pravila i norme ponašanja. U delovanju sekundarnih grupa poseban značaj imaju *uloge* koje se dodeljuju pojedinim članovima. Ispunjavanje uloga predstavlja ponašanje pojedinih članova koje se očekuje od pojedinaca, a to zavisi od njegove pozicije u strukturi grupe. U svakodnevnom životu odrasli su članovi brojnih primarnih i sekundarnih grupa. Oni povremeno preuzimaju nove uloge. Sve promene koje se dešavaju u primarnim i sekundarnim grupama uključuju učenje. Čitav taj proces koji se dešava u grupama u vidu prihvatanja stavova, vrednosti i normi socijalnih grupa nazivaju se socijalizacija. Kako smo ranije naglasili, socijalizacija je kontinuirani proces. Svaka faza u životu odraslog čoveka traži da učimo nove uloge. Grupe kojima pripadamo utiču na naše socijalno učenje, na naše pripadanje, omogućuju zadovoljavanje naših potreba i povezivanje sa drugim ljudima. U grupama često vršimo socijalnu komparaciju, procenjujemo kako se socijalno ponašamo. Grupe kojima pripadamo utiču na naše stavove, vrednosti i na naše mišljenje. Naše stavove i vrednosti modifikujemo pod uticajem socijalizacije u grupama čiji smo članovi.

Za učenje u grupi od posebnog je značaja socijalna klima. I sama obrazovna ustanova stvara socijalnu klimu. Na stvaranje socijalne klime utiču brojni faktori. Neki autori (Bakman i Seserd, 1968) navodili su tri faktora koja utiču na stvaranje socijalne klime u obrazovnoj ustanovi. Prvi faktor su karakteristike učenika/studenata koji su se uključili u obrazovnu ustanovu. Te karakteristike obuhvataju sledeće varijable: sposobnosti, motive, vrednosti, obrazovne aspiracije i posebno iskustvo stečeno u drugim ustanovama. Drugi faktor su karakteristike same obrazovne ustanove. Ove karakteristike obuhvataju veličinu obrazovne ustanove, prirodu sredine u kojoj obrazovna ustanova deluje, način moći koje upražnjavaju, raspoložive uslove za rad, norme, vrednosti i uloge koje se zahtevaju od obrazovne ustanove. Treći faktor su neformalne organizacije koje deluju unutar obrazovne ustanove (navedeno prema Lovelu, 1980). Ova tri faktora međusobno deluju. Klima može imati poseban uticaj na to kako pojedinac pristupa učenju. Kada se odrasli posle mnogo godina vraćaju učenju, posebno su *osetljivi* na klimu koja vlada u obrazovnoj ustanovi. Oni imaju (u većini) neprijatna iskustva iz procesa učenja kada su bili mladi. Podsećaju se na atmosferu, klimu koju nisu voleli. U prvom kontaktu s obrazovnom ustanovom oni procenjuju da li je ta klima identična ranijoj ili je ona promenjena. Ako osete, primete da je klima drugačija, oni su relaksiraniji i spremniji da prihvate nove zadatke učenja. Rukovođenje procesom učenja umnogome utiče na stvaranje povoljne socijalne klime. U tom procesu nastavnik koji rukovodi obrazovnom grupom ima posebno značajnu ulogu. Njegov bitan zadatak jeste da stvara *jedinstvo* grupe, održava njen moral, smanji tenzije i proširuje komunikacije među članovima grupe. Pri tome se ukazuje na značaj stilova rukovođenja. Različite situacije učenja traže različite stilove rukovođenja. U formalnoj obrazovnoj sredini postoje različiti pristupi nastavi i učenju. U praksi se javljaju različiti oblici i metode nastave. Svi oni obuhvataju određenu interakciju između nastavnika i učenika.

Prethodne analize pokazuju veliki značaj učenja za život, rad i socijalno delovanje čoveka. Proces učenja kao istraživačko područje nije samo prerogativ psihologije. Za probleme učenja kao istraživačko i teorijsko pitanje interesuje se više društvenih nauka, pa naravno i pedagogija i andragogija. U ranijem periodu razvoja ove dve discipline su propuštale da temeljno proučavaju učenje. Andragoške teorije u XX veku oslanjale su se na psihološku perspektivu učenja. Učenje je dugo povezivano s *poučavanjem* i odnosilo se na školu i nastavnika. Razume se da je učenje širi pojam od koncepcije poučavanja. Zato se osetila potreba da se *revidira* tradicionalna paradigma učenja, da se stvori nova koncepcija učenja koja više odgovara odraslim ljudima koji su subjekti radnih, socijalnih i političkih aktivnosti. Pojedini autori u oblasti andragogije počeli su da se kritički odnose u pogledu oslanjanja samo na psihologiju. Oni su ukazivali da se zapostavlja proučavanje učenja kao dela *socijalnog* konteksta. Na to su delovale pojedine filozofske škole obrazovanja, a naročito bihejviorizam. Zanimarivane su

druge filozofske škole obrazovanja. Od sedamdesetih godina XX veka pojedini andragoški teoretičari počeli su da napuštaju bihejviorističku školu učenja. U andragogiji se promišljaju i istraživanja do kojih se dolazilo i u drugim naukama. Uviđa se da je učenje *multidimenzionalni* problem i proces i interdisciplinarnost njegovog proučavanja je najispravniji pristup. To znači da se istraživačima preporučuje izbegavanje svakog jednostranog pristupa proučavanju učenja, pa bio to i psihološki.

Zanimarivane su i *socijalne dimenzije* proučavanja učenja, razjašnjavanja uticaja socijalne sredine na učenje odraslih. U novije vreme skreće se pažnja na socijalne dimenzije učenja. Svaki aspekt ličnosti ima obeležje društvenosti. Odluku o prilikama za učenje donosi onaj koji plaća. U ovom pitanju prepliće se demokratičnost i dostupnost prilikama za učenje. Odluka se odnosi i na formulisanje ciljeva učenja i obrazovanja. Ciljevi su filozofska kategorija i u njihovom proučavanju prepliću se različite škole mišljenja. Andragogija ne može zaobići potrebu njihovog temeljnog proučavanja. Nekoliko ključnih elemenata socijalnog konteksta utiče na učenje odraslih: demografske promene, ekonomski i tehnološki elementi i njihova konvergencija. U socijalnom kontekstu razmatraju se relacije socijalizacije i učenjem odraslih. Učenje se sprovodi i praktikuje u različitim socijalnim grupama – primarnim i sekundarnim. U tom kontekstu posebno je značajno *razumeti* i proučavati relacije stvaranja socijalne klime i učenja odraslih. Iz prethodnih analiza može se zaključiti koliki je značaj socijalnog konteksta za učenje odraslih.

Beleške

1. K. Rubenson (1980). *Background and Theoretical Context* in R. Högheim and K. Rubenson (ed.). *Adult Education and Social Change*, CWK Gleerup, Stockholm.
2. J. L. Elias and Sh. B. Merriam (1984). *Philosophical Foundation of Adult Education*, Kriger, Malabar.
3. P. Jarvis (1987). *Adult Education in Social Context*, Croom Helm, London.
4. V. J. Marsick (1988). *Learning in the Workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 38, No. 4.
5. J. Mezirow (1981), *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, *Adult Education*, Vol. 32, No. 1.
6. Sh. B. Merriam, R. S. Caffarella (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
7. G. G. Darkenwald, Sh. B. Merriam (1982), *Adult Education: Foundation of Practice*, Harper and Row, New York.
8. R. Rudork (1972), *Sociological Perspectives of Adult Education*, Department of Adult Education, University of Manchester.
9. C. H. Patterson (1973), *Humanistic Education*, Prentice Hall, Englewood.
10. J. Rogers and B. Groombridge (1976), *Right to Learn – The Case for Adult Equality*, Arrow Books, London.

11. J. Hostler (1981), *The Aims of Adult Education*. Manchester Monographs, No. 17. UM.
12. S. Brookfield (1985), *A Critical Definition of Adult Education*. Adult Education Quarterly, Vol. 36, No. 1.
13. M. Деспотовић (1997), *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*. ИПА Филозофски факултет, Београд.
14. Д. Савићевић (2004), *Учење и старење*. ИПА, Београд.
15. P. Cross (1979), *Adult Learners: Characteristics, Needs and Interests*. Jossey-Bass, San Francisco.
16. С. Меднић (1993), *Образовање и социјализација одраслих*. Завод за уџбенике, Београд.
17. M. Knowles (1975), *Self-Directed Learning*. Follet, Chicago.
18. R. B. Lovell (1980), *Adult Learning*. Croom Helm, London.

Drugi deo
**DOPRINOS PSIHOLOGIJE
RAZUMEVANJU UČENJA ODRASLIH**

==

1. Ranija psihološka istraživanja o učenju odraslih

U prethodnom delu ove studije kritički smo ocenili nastojanje da se proučavanje učenja oslanja samo na psihologiju. To nikako ne znači zanemarivanje doprinosa psihologije razumevanju fenomena učenja odraslih. Može se konstatovati, upoređujući sa drugim disciplinama društvenih nauka, da je doprinos psihologije razumevanju učenja odraslih *najveći*. Ovom tvrdnjom ne predviđamo pojedine propuste koji su se javljali u psihološkim istraživanjima fenomena učenja odraslih. To se može primetiti ako se pažljivo analiziraju ranija psihološka istraživanja učenja odraslih.

Jedan od prvih istraživača koji se interesovao za varijable starosti na obrazovno izvršavanje bio je Galton (1883). Galtonovo tumačenje „nasleđivanja“ bilo je pod snažnim uticajem društvene klime koja je u to vreme 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 naslednu superiornost. To govori o činjenici da je tumačenje psiholoških nalaženja bilo pod snažnim uticajem društvenih i političkih činilaca (videti Kruplej, 1977).

Zašto nauka nije ranije vršila ozbiljnija istraživanja o tajni učenja čoveka? Iz prostog razloga što je učenje i obrazovanje bilo koncentrisano na *period detinjstva*. Novoformirana međugranična disciplina – pedagoška psihologija dugo je svojim istraživačkim poduhvatima bila okrenuta detinjstvu i delimično mladosti. Istraživanje sposobnosti i mogućnosti učenja odraslih bilo je zanemareno. Rasprave koje su se vodile u okvirima psihologije i pedagogije nisu bile nimalo *optimističke* u pogledu mogućnosti intelektualnog razvoja čoveka. Neki raniji autori kao, na primer, Klapared, smatrali su zrelost „psihičkom okamenjenošću“, a osnivač pedagoške psihologije Džems (William James) smatrao je da posle zrelosti ne vredi ulagati napore u učenje i obrazovanje. Na osnovama takve orijentacije stvarane su određene psihološke teorije, kao što je „teorija plastičnosti“ i „teorija oslerizma“ koje su zastupale gledišta da je sa stanovišta učenja odraslo doba *nepromenjeno stanje*, da se intelektualni razvitak čoveka prekida

nastupanjem zrelosti ili, još drastičnije, da su ljudi od 40 godina u poređenju sa mladima nekorisni, a ljudi od šezdeset godina potpuno nekorisni (*Research in Adult Education*, 1970). Engleski pedagog Adams (John Adams, 1912) dokazivao je da posle perioda mladosti, ako neko i postigne uspeh u učenju, to je toliko jedva primetno da se ne isplati uloženi napor. Ovakve tvrdnje i „teorije“ bile su zasnovane *a priori* bez naučnog proveravanja i potvrđivanja. Iz takvih shvatanja, pored ostalog, proistekao je i široko prihvaćen i jako ukorenjen stav da su učenje i obrazovanje *monopol mladosti* i da se naporu u učenju i obrazovanju posle ovog perioda ne isplate. Među naučnicima u psihologiji i pedagogiji dugo je vladalo mišljenje da mentalno opadanje prati fizičko opadanje. Ipak, u drugoj i trećoj deceniji XX veka dolazi do bitnih promena u odnosu na gledanja o mogućnosti učenja odraslih. Promene u gledanjima javile su se i u Evropi i u Americi. Šta je uticalo da dođe do takvih promena? Bitan uticaj bio je nastojanje da se šire objasni i prihvati filozofija doživotnog obrazovanja. U Evropi, pre svega u Engleskoj i bivšem Sovjetskom Savezu, počinju teorijska razmatranja mogućnosti učenja odraslih. Podsticaj takvom razmatranju u Engleskoj bio je usvajanje čuvenog *Izveštaja o obrazovanju odraslih* (1919) u čijoj osnovi se nalazi filozofija o doživotnom obrazovanju. Većina rasprava ovog vremena ukazivala je na nedostatke *jedinstva* u naukama o vaspitanju. U tome se posebno isticao Robert Pirs (R. Peers, 1926). Po njemu, učenje i obrazovanje obuhvata čitav život i nema tog perioda čovekovog života u kome bi učenje bilo neadekvatno. On navodi podatke da pojedinci koji se vraćaju obrazovanju ispoljavaju veću *zrelost* u učenju, doživljavaju zadovoljstvo nakon postignutih rezultata, poseduju snagu za koordinaciju i primenu znatno veću nego deca. Svoje mišljenje potkrepljuje shvatanjima Djuja (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. Čovek u zreloom dobu postaje svestan širih horizonata koji se otvaraju pred njim. Pirs je isticao da se neposredni ciljevi učenja odraslih razlikuju od ciljeva učenja dece. Takve razlike on uviđa i u metodama učenja i obrazovanja i ističe da *aktivnost* odraslih treba da čini suštinu njihovog učenja. Učenje odraslih je u suštini saradnički odnos, bez autoritarne pozicije nastavnika. To je, u stvari, oblikovanje znanja na osnovu iskustva („interakcija mišljenja s mišljenjem“ (Pirs, 1926).

Pirsovo mišljenje o učenju odraslih izazvalo je reakciju zvaničnih psihologa, pre svega Spirmana (Spearman, 1927) koji ga kritikuje zato što se kao „ne-stručnjak“ upušta u rasprave o problemima i mogućnostima učenja odraslih kada za to postoje stručnjaci – psiholozi. Spirman je bio autoritet u psihološkoj nauci i njegovo mišljenje imalo je bitnu težinu. Istorija psihologije i andragogije pokazala je da Spirman u nekim elementima njegovih zaključaka nije bio u pravu. On se oslanjao na rezultate ispitivanja američkih vojnika u Prvom svetskom ratu koja je pokazivala da je prosečna mentalna starost vojnika bila 12 do 13 godina.

Ako su testovi merili sposobnosti za učenje, onda proizlazi da te sposobnosti prestaju da se šire u iznenađujuće ranom periodu. Ove sposobnosti, po mišljenju Spirmana, ne mogu biti povećane dodatnim obrazovanjem. One u suštini nisu proizvod obrazovanja, već su više sredstvo obrazovanja i samo doprinose blagom „rašćenju drveta znanja“. Doba kao varijabla utiče na primenu opštih snaga na posebne slučajeve učenja. On svoje tvrdnje potkrepljuje istraživanjima poznatog psihologa Borislava Stevanovića (koji je kod Spirmana radio doktorsku disertaciju) o uključivanju mentalnih procesa i suđenja. Inicijalna i ponovljena istraživanja pokazala su uticaj prethodnog iskustva u saznanju i interpretiranju opaženih materijala. Spirman izvodi jedan prilično značajan zaključak koji andragozi (teoretičari i praktičari) često previdaju kada se pozivaju na iskustvo 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. Spirman preporučuje da se odgovor potraži istraživanjem. Skala kojom je Spirman merio iskustvo dobija prevagu na suprotnu – negativnu stranu. Spirman zaključuje da odrasli, s obzirom na njihove fundamentalne snage učenja, ostaju otprilike jednaki deci u srednjim školama, a značajno su iznad dece u osnovnim školama. Ako se ove snage posmatraju sa stanovišta primene u specijalnim vrstama mentalnih operacija, onda su odrasli mnogo više nego deca izloženi različitim vrstama uticaja (saznajnim i voljnim), koji mogu pomoći učenje, ali isto tako mogu ga i sprečavati. Spirman plastično kaže da su odrasli mnogo više nego deca u prilici da nose plodove žetve svog vaspitanja (Spirman, 1927).

Na drugom kraju Evrope, u bivšem Sovjetskom Savezu, vrše se naporu da se teorijski osvetle i uopšte problemi učenja odraslih. Nastale su nove ustanove i organizacije za učenje i obrazovanje odraslih. Značajan doprinos teorijskom uopštavanju učenja odraslih dao je Medinski (Мединский, 1913) svojom studijom *Vanškolsko obrazovanje, njegovo značenje, organizacija i tehnika*. Medinski se zalaže za konstituisanje posebne discipline koja bi imala za zadatak da proučava probleme učenja i obrazovanja odraslih. Stvara se suma znanja bitna za konstituisanje teorija učenja i obrazovanja odraslih. Nažalost, naporu Medinskog kasnije će biti potisnuti u onom stepenu u kome je obrazovanje odraslih bilo uključeno u okvire ideološkog rada. Ipak, tridesetih godina XX veka ukazuje se na psihološke osobenosti odraslog doba. Rubnikov se (1928) zalaže za konstituisanje nove oblasti psiholoških znanja – psihologije zrelosti. Početkom tridesetih godina XX veka Ananjev je izneo konkretne predloge za razradu ove oblasti psihologije. Prevodi se i knjiga američkog autora Torndajka (Thorndike), pod naslovom *Psihologija obrazovanja odraslih* (1931). Ali, i pored tih napora, život i praksa su išli ispred nauke (Stepanova, 1972).

I dok se u Evropi u drugoj deceniji XX veka vode rasprave na teorijskom nivou o mogućnostima učenja odraslih, o potrebi konstituisanja posebne disci-

pline sa zadatkom da proučava ovu oblast, u Americi se pristupa empirijskom istraživanju mogućnosti i granica učenja odraslih. Istraživanja se vezuju za ime čuvenog (u to vreme) psihologa Torndajka. Istraživanje je iniciralo Američko udruženje za obrazovanje odraslih. Pre ovog perioda, kako s pravom ističe Lordž (Lorge, 1966), misao o učenju i obrazovanju odraslih bila je zasnovana na činjenicama o *učenju dece* i adolescenata ili je bila anegdotskog karaktera o uspešnom iskustvu učenja odraslih. Torndajkova istraživanja predstavljala su *pionirski* poduhvat i bitan doprinos naučnom zasnivanju andragogije. Tridesete godine XX veka označavaju se kao vreme kada andragogija u svom razvoju ulazi u fazu relativne samostalnosti. Torndajkova istraživanja učenja odraslih bitno su uticala na dalja istraživanja u ovom području i pre i posle Drugog svetskog 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 danas ona u nauci označavaju kao *klasična* istraživanja o granicama i mogućnostima učenja odraslih. Pošto smo i ranije pisali o prirodi i suštinski Torndajkovih istraživanja (Savićević, 1983, 1992, 2000), ovde nećemo ulaziti u njihovu analizu. Ističemo samo da Torndajk zaključuje da godine same za sebe predstavljaju *mali* faktor u postizanju uspeha u učenju. Čvorni njegov zaključak, baziran na empirijskim istraživanjima, jeste: niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima mnogo godina. Neuspeh u učenju pre bi se mogao objasniti drugim okolnostima: nedostatkom motivacije, socijalnim okolnostima u kojima čovek živi, nedostatkom interesovanja, kristalizacijom stavova, odbojnošću prema promenama itd.

Iako se s pravom ističu zasluge Torndajka za eksperimentalno istraživanje sposobnosti učenja i za proučavanje interesa odraslih, raniji, a i savremeni autori upućuju Torndajku kritičke primedbe njegovim istraživanjima. Primedbe su u suštini *metodološke* prirode i odnose se na primenjenu proceduru, instrumente i izbor uzorka.

Rana istraživanja, kako naglašava i Kid (1973), polazila su od pretpostavke da testovi inteligencije mere nešto što je konstantno, nešto što se ne menja, pa se očekivalo da će pojedinci imati isti IQ (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. Više autora koji su se bavili problemima učenja odraslih (Kid, 1973, Noks (Knox) 1977), kritički se odnose prema testovima primenjenim u istraživanju intelektualnih sposobnosti odraslih. Kritike su upućene ne samo vremenskoj ograničenosti, već i sadržajima koji odgovaraju deci, a ne odraslima, motivaciji itd. Raniji testovi inteligencije bili su zasnovani na školskim predmetima, a to je više odgovaralo deci nego odraslima. Polazilo se od pretpostavke da svi mlađi ljudi imaju isti pristup informacijama u fondu znanja i iskustva i kada im se ponude testovi inteligencije, sposobniji, bistriji će poznavati više stavki iz testova, a nepoznato će rešavati

brže i spretnije. U tim testovima malo je stavki odgovaralo vrsti sposobnosti koje odrasli stvarno pokušavaju da steknu (Noks, 1977).

Tradicionalno posmatranje intelektualnih sposobnosti sastojalo se u činjenici da postoji njihov brz rast u detinjstvu i dostiže vrhunac u ranom periodu mladosti. Zatim dolazi period platoa. Kasnije, posebno u starijem dobu, nastaje ubrzano opadanje intelektualnih sposobnosti. Izvršene analize pokazuju da među autorima ne postoji saglasnost u tome koji je to period kada se završava intelektualno napredovanje, a počinje opadanje ovih sposobnosti. Rangiranje vremena kada počinje opadanje ovih sposobnosti je različito. Različito se određuje i vreme kada se postiže najveći uspeh u intelektualnom razvitku. Klasične studije o razvoju intelektualnih sposobnosti obavljene između dva svetska rata imale su bitan uticaj na formiranje *stereotipnog* mišljenja o intelektualnim sposobnostima odraslih.

U utvrđivanju povezanosti između razvoja intelektualnih sposobnosti i doba, kao dimenzije doživotnog obrazovanja, javljaju se brojni metodološki problemi. Među njima je i problem *metoda* istraživanja, odabiranje uzorka, problem prosečno dobijenih vrednosti u odnosu na individualne razlike unutar pojedinih starosnih grupa, problem ritma promena u odraslom dobu u poređenju s onima koje se dešavaju u detinjstvu. Ističe se da je godina dug interval u ranom periodu života, ali kratak u kasnijem životu, te 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 promena na zaključivanje na osnovu podataka dobijenih longitudinalnim istraživanjima. U dosadašnjim istraživanjima sposobnosti odraslih, koja se odnose na učenje, malo je bilo longitudinalnih istraživanja koja bi dozvoljavala izvođenje opštevažećih zaključaka. Longitudinalne studije pretpostavljaju proučavanje istih ličnosti u različitim vremenskim okvirima, praćenje njihovog razvoja i na osnovu dobijenih podataka izvođenje zaključaka koji bi s više verovatnoće bili validni. Takvih studija ne samo što je malo, već je njih teško preuzimati zato što je čovek *vremenom* ograničeno biće. Istraživači su svesni ovih činjenica uprkos saznanju da longitudinalne studije omogućuju praćenje i analiziranje promena koje se javljaju sa dobom, praćenje starenja kao činioca učenja, upoređivanje individualnih razlika koje se javljaju sa dobom itd. Zato istraživači sve više pribegavaju *unakrsnim* studijama (Cross-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, pre svega, u nivou obrazovanja koje su dobili u formalnom školskom sistemu. Mlađi, 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 koje, razume se, nisu zanemarljive proizlaze i iz *kvaliteta zdravlja* različitih starosnih grupa. Kod starijih starosnih grupa zdravlje se bitno pogoršava, a to može da ima primetan uticaj kako na sposobnosti, tako i na stvarno angažovanje u aktivnostima učenja. Kako da se izade iz ovih metodoloških teškoća koje se odnose na proučavanje zavisnosti doba i razvoja intelektualnih sposobnosti? Američki andragog Noks (1977) preporučuje *kombinaciju* longitudinalnih i unakrsnih studija i na osnovama tako dobijenih podataka moguće je steći potpunije razumevanje stabilnosti učenja odraslih koje su povezane sa dobom. Analize pokazuju da je većina longitudinalnih studija mentalnih sposobnosti bilo zasnovano na uzorku onih koji su pohađali koledž ili neku drugu visokoškolsku ustanovu, ili su, s 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 s 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 s opštom populacijom odraslih (Noks, 1977).

Više istraživanja ukazuje na individualne razlike u sposobnostima učenja. Ako se inteligencija definiše kao „opšta sposobnost individue da postupa namerno, misli racionalno i deluje efikasno sa svojom okolinom“ (Huberman, 1974, str. 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 održanja intelektualnih sposobnosti. U takvim slučajevima ljudi sa 65 godina starosti mogu isto tako uspešno rešavati zadatke kao i subjekti od 15 ili 25 godina. Oni koji nisu podvrgnuti procesu učenja, čija situacija rada ne zahteva mentalno naprezanje, kod njih će se svakako sniziti rezultati na testovima inteligencije. Kod ljudi koji obavljaju rutinske i monotone poslove postoji više uslova i verovatnoće da pre dođe do *mentalne atrofije* nego što je to slučaj s onima čija situacija rada zahteva učenje i intelektualno naprezanje. I ranija i novija istraživanja ukazuju na značaj *održavanja* mentalne kondicije kao uslova da se spreči opadanje mentalnih sposobnosti. Suštinsko je pitanje kako da se obezbede uslovi za konstantnu intelektualnu stimulaciju u toku čitavog čovekovog života. Potpunije ostvarivanje filozofije o doživotnom obrazovanju je *conditio sine qua non* za takvu stimulaciju. To pokazuju i neka longitudinalna istraživanja Owens (Owens, 1953). Noks pravi razliku između sposobnih i manje sposobnih. Sposobni brže povećavaju svoje sposobnosti učenja u toku detinjstva i mladosti, a zatim zadržavaju sposobnosti ili nastavljaju s postepenim povećanjem u odraslom dobu. Nasuprot njima, manje intelektualno sposobni povećavaju sposobnosti učenja laganije i ranije dostižu plato i kod njih se opadanje sposobnosti dešava brže (Noks, 1977).

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

Istraživanje upućuje na *opreznost* u zaključivanju da sve sposobnosti opadaju sa godinama. Neke sposobnosti, kao što su pokazala i rana istraživanja, mogu da se zadrže do kasnije ili uopšte ne opadaju. To je slučaj s *verbalnim* sposobnostima. Ove tendencije u intelektualnom razvoju čoveka dovele su Vekslera (Weckler) da napravi razliku između „održanih“ i „neodržanih“ sposobnosti. „Održane“ sposobnosti bitnije ne opadaju sa godinama, dok se to ne dešava s „neodržanim“ sposobnostima. Istraživanja pokazuju da ne postoji pogoršavanje koje nastupa sa godinama u učenju složenijeg materijala ako je on smisaon. Sposobnosti *sudjenja* dostižu vrhunac u kasnijim godinama. Vežbanje doprinosi održavanju takvih sposobnosti. Analizama istraživačkih nalaženja pokazali smo da čovek u odraslom dobu ima solidnu fiziološku i psihološku osnovu i sposobnost za učenje u toku čitavog života. I više od toga – učenje se javlja kao uslov održavanja intelektualnih sposobnosti, snažna brana protiv „rdanja uma“.

Ispitivanje mogućnosti učenja odraslih nikako ne znači da se kod čoveka ne dešavaju postepene organske promene koje mogu imati uticaj na efikasno funkcionisanje intelekta: promene u kapacitetu pluća, krvnom pritisku, digestivnom traktu, promene u tkivu ćelija, opadanje u snazi i brzini, intenzitetu neuromuskularnih reakcija koje pokazuju da je centralni nervni sistem manje osetljiv na spoljne stimulanse. U tim promenama, kako ističe švajcarski autor Huberman (1974), najznačajnije su za učenje one koje se dešavaju u mozgu. On naglašava da smanjenje težine mozga, koje dolazi sa godinama, govori o opadanju u neurološkoj sferi, a to može da utiče na funkcionisanje intelekta. Prekidanje kontinuiteta u učenju i intelektualnom radu u celini teže podnose odrasli ljudi. Iz ovih biofizioloških i psiholoških činjenica proizlaze značajni zaključci za ostvarivanje zamisli o doživotnom obrazovanju. Oni govore o tome da doživotno učenje nije utopijska misao nastala u glavama pojedinaca, već temeljna potreba društva i savremenog života čoveka. Bila bi zabluda negirati opadanje koje se dešava u nervnom sistemu i u brzini reakcije kod čoveka posle određenog perioda vremena. Sa godinama se smanjuje venski pritisak krvi, zatim dolazi do usporenja neuralnih poruka kroz nervni sistem. Ove promene vode do smanjenja obuhvatnosti materijala, smanjenja obima percepcije, smanjenja brzine mišljenja i reakcije. Posle određenog broja godina dolazi do smanjenja tačnosti čula sluha i vida. Sposobnost čula sluha i vida počinje relativno rano da opada, ali je to opadanje primetnije, posebno kod vida, posle četrdesete godine života. Više autora ukazuje 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 poverenja u tradicionalnu organizaciju nastave i učenja, manje im odgovara tradicionalno organizovana obrazovna sredina koja ne omogućuje direktno komuniciranje u procesu učenja, niti korišćenje više izvora saznavanja. Istraživačka nalaženja skrenula su pažnju organizatorima procesa učenja na nekoliko bitnih momenata od kojih zavisi postizanje uspeha u učenju starijih subjekata: bolje osvetljenje, direktno komuniciranje nastavnika sa učenicima, laganije i razgovetnije izlaganje, potpunije objašnjavanje nepoznatih informacija itd. Ova analiza pokazuje da je fiziološko funkcionisanje ljudskog organizma povezano sa sposobnošću učenja, naročito onih zadataka koji traže brzinu izvršavanja i uključuju senzorno-motorne veštine. Razumevanje ovih promena korisno je kako za odrasle koji učesvuju u procesu učenja, tako i za andragoške radnike koji planiraju, organizuju i vrednuju rezultate njihovog rada. Ovim problemima u ranijoj andragoškoj praksi nije se poklanjala potrebna pažnja. Odrasli su *tretirani* kao deca u osnovnoj školi.

2. Novija psihološka istraživanja o učenju odraslih

S istorijskog stanovišta posmatrano, bilo bi nepravilno odbaciti doprinose ranijih istraživanja vršenih u oblasti učenja odraslih. Ona su proizvod vremena u kome su nastala i odražavaju stepen razvoja do kojeg je došla nauka, posebno psihologija, pedagogija i andragogija. Ona reflektuju stepen društvenog i ekonomskog razvoja, a posebno demokratizaciju obrazovanja kao opšteg ljudskog dobra. Naučni i tehnički napredak nije ostao bez uticaja na razvoj nauka koje proučavaju učenje i obrazovanje čoveka. Sredinom XX veka rezultati naučno-tehničke revolucije vršili su pritisak na sve nauke koje su proučavale čoveka. Više nauka je usmerilo pažnju u nameri da stekne što više znanja o potencijalnim resursima čovekovog razvoja ne samo da bi upoznale njegove proizvodne sposobnosti, već da bi upoznale čoveka kao predmet vaspitanja, kao subjekta učenja i saznavanja. Toliko interesovanje o čoveku nauka do tada nije spoznala u istoriji svog razvoja. U pravu je ruski autor Ananjev (Ананьев, 1977) kada tvrdi da je sistem teorijskih i praktičnih znanja o čoveku isto tako značajan koliko i znanja do kojih se dolazi fundamentalnim istraživanjima o prirodi, njenim snagama, izvorima i sredstvima. Bitna osobenost naučnog duha savremenog sveta ogleda se u nastojanju da se istraživanjem obuhvate raznovrsne veze čoveka s prirodom, tehnikom, društvom, kulturom do okretanja novim zadacima čoveka u kosmosu. Ove mnogostruke veze čoveka s pobrojenim činionicima nikako ne mogu da mimođu njegovo učenje, saznavanje i u celini njegovo vaspitanje. Za svako planiranje prodora u nepoznato potrebna su znanja o potencijalnim mogućnostima čoveka. Ta znanja su još uvek skromna. Ananjev smatra da je jedna od bitnih

karakteristika naučnog razvitka našeg vremena u tome što se problem čoveka pretvara u *opšti problem* svih nauka u celini. U nastojanjima da se što više sazna o čoveku i mogućnostima njegovog saznavanja i razvoja, nauke se prepliću i dopunjuju. Neki autori koji se bave istraživanjem u oblasti doživotnog učenja (Kid, Hul), ističu da glavne doprinose razumevanju problema učenja čoveka možemo očekivati ne iz društvenih, već iz prirodnih nauka, iz hemije, fiziologije, biologije, nauke o ishrani, iz istraživanja čovekovog mozga. Brojne su discipline koje mogu doprineti razumevanju problema učenja čoveka. Javlja se problem kako rezultate različitih nauka, koje su ranije bile udaljene jedna od druge, *sjediniti* da bi se što potpunije razumela priroda učenja čoveka. Već smo istakli da ima više disciplina (psihologija, fiziologija, biohemija, genetika, biofizika) koje mogu doprineti razumevanju procesa učenja. 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 čoveka. Vaspitanje ima bitno šire značenje. U okviru njega učenje se odnosi i na nastavu i na formiranje individualnih svojstava. Ako se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijacijom u pojedinim periodima razvoja, onda će se učenje zasnivati na principima diferencijacije, razume se, ne gubeći iz vida totalitet čovekovog razvitka.

Razvoj nauke i tehnike omogućava čoveku da se susretne sa brojnim informacijama. Tehnička sredstva omogućuju čoveku njihovo apsorbovanje. Međutim, problem postaje znatno složeniji kada putem vaspitanja želimo da utičemo na čoveka kao subjekta saznavanja, kao stvaraoca novih intelektualnih i estetskih vrednosti. Zato je razvoj umnih sposobnosti bio i ostaje jedan od glavnih interesa nauka koje proučavaju čoveka. Umne sposobnosti dolaze do izražaja ne samo u procesu nastave i organizovanog obrazovanja, već i u mnogostrukim vezama koje čovek ostvaruje sa društvom i prirodom. Život je postao znatno složeniji u svim aspektima njegovog ispoljavanja i traži od čoveka razvijene sposobnosti da bi se snašao 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 dugovečnosti života čoveka. Intelektualni rad sproveden u vidovima učenja suprotstavlja se involutivnim procesima koji nastupaju u toku života čoveka. Sa stanovišta razumevanja doživotnog učenja, 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 da stare s rođenjem, dok druge zahvata taj proces kad dostignu svoj najviši nivo, a treće čak i u starosti pokazuju tendenciju poboljšanja (Stepanova, 1972). Gerontolozi smatraju da obrazovanje i učenje imaju posebno značajnu funkciju u održavanju opštih snaga čoveka. Oni govore o socijalnim faktorima produžavanja života, a među njima učenje zauzima zna-

čajno mesto. To znači da se učenje i obrazovanje, posebno u odrasloj dobi, javlja kao činilac *produžavanja* radne sposobnosti, koji omogućuju čoveku i podstiču ga da učestvuje u društvenim i individualnim aktivnostima. Najnovija istraživanja, kao i ona ranija, a neka od njih smo prethodno analizirali, pokazuju da se neupotreba intelektualnih funkcija *negativno* odražava na sposobnosti učenja, opada pamćenje, mišljenje i pažnja. To znači da vežbanje intelektualnih funkcija doprinosi intelektualnom razvoju, prolongira i zaustavlja intelektualno opadanje u srednjim i kasnijim godinama. Mogu li se naći ubedljiviji argumenti da obrazovanje i učenje treba da budu doživotni proces? Doživotno učenje doprinosi vaspitanju intelektualnih sposobnosti i podstiče čoveka na intelektualne aktivnosti i naprežanja. Gerontološka istraživanja pokazuju da imamo novu situaciju koja se sastoji u potrebi, kako ističe Ananjev, spajanja učenja s higijenom i profilaktikom prevremenog starenja. U tom okviru zadaci doživotnog učenja postaju neodvojivi od medicinskih zadataka u najširem smislu reči. I ovde se takođe ističe potreba povezivanja nauka kako u razumevanju čoveka i njegovog delovanja, tako i u održavanju njegovih životnih snaga (potpunije u Savičević, 2004).

U poslednjim dekadama XX veka stvorena je na osnovu istraživanja solidna količina znanja u okviru psihologije i andragogije o mogućnostima učenja u periodu čovekovog života posle adolescencije. Istraživanja su intenzivirana, pored ostalog, zahvaljujući nastojanjima da se oživotvori filozofija doživotnog obrazovanja. Šezdesete godine XX veka označavaju vreme 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 analiza faktora. Prema njegovom shvatanju, fluidna inteligencija je nepromenljiva i relativno nezavisna od obrazovanja i iskustva. Osnova fluidne inteligencije nalazi se u neurološkoj strukturi ličnosti koja delimično zavisi i od nasleđa. Fluidna inteligencija, kako ističe Lovel (Lovell, 1980), odnosi se na sposobnosti da obuhvatimo kompleksne odnose, da prepoznamo i zadržimo u svesti neposrednu okolinu, da formiramo pojmove i angažujemo se u neposrednom rezonovanju. Prema ovoj teoriji, inteligencija kod mladih je neoformljena i visoko plastična, tj. „fluidna“. Fluidna inteligencija obuhvata one sposobnosti kod kojih formalno obrazovanje i praktično iskustvo igraju malu ulogu. Noks (Knox, 1977) smatra da fluidna inteligencija može „učiti“ u različite intelektualne aktivnosti. Lovel smatra da je kristalizovana inteligencija rezultat koji je pomešan s kulturnim saznanjem. Naziv je dobila zbog toga što je nataožena iz iskustva. Kristalizovana inteligencija se povećava s individualnim životnim iskustvom i formalnim obrazovanjem. Sposobnosti koje se mogu označiti kao kristalizovana inteligencija obuhvataju opšte informacije, verbalnu razvijenost, sposobnost delovanja i aritmetičko rezonovanje. Više autora (Lovel, Huberman, Kruplej) ukazuje na povezanost fluidne

i kristalizovane inteligencije. Delujući zajedno, one su uključene u mnoge zadatke učenja odraslih. One mogu delovati zajedno, ali mogu biti posebno uključene u 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 posle dvadesete godine starosti. Istraživanja pokazuju da se kristalizovana inteligencija postepeno povećava u toku skoro čitavog života odraslog doba. Po Hubermanu, to je otprilike do 70 godina starosti, pod pretpostavkom da postoji stalna mentalna stimulacija, da se čovek bavi učenjem, da održava mentalnu kondiciju. Huberman zaključuje da ono što odrasli gube opadanjem koje nastupa sa godinama oni nadoknađuju onim što dobijaju iz okoline, iskustvom, znanjem stečenim u profesionalnom i društvenom radu, razboritošću, bogatstvu rečima 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 umesto na puku briljantnost (Lovel, 1980). Više autora, i ranijih i savremenih, dokazuju postepeno povećanje kristalizovane inteligencije. Stariji nastoje da gubitak fluidne inteligencije nadoknade većim oslanjanjem na kristalizovanu inteligenciju.

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 čoveka u životnom kontinuumu valja vršiti s 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 odraslog za učenje, kao što smo analizama pokazali, povezani su s nivoom obrazovanja, korišćenjem intelektualnih funkcija, prirodom rada i kvalifikacija i drugim okolnostima života čoveka. Doživotno učenje ima za zadatak da spreči uticaj ovih drugih činilaca na izvršavanje zadataka učenja u starijem periodu. Kada se pominje opadanje u sposobnostima učenja, ne bi trebalo prevideti činioce zdravlja i njihov uticaj na izvršavanje intelektualnih zadataka.

Istorija razvoja nauke pokazuje da je poznatih stvaralaca bilo i u najpoznatijim godinama. Da li kod običnih ljudi dolazi do opadanja intelektualnih sposobnosti kao što je to slučaj s fizičkim sposobnostima? Mnogi misle da je to tako, ali to su predrasude i mitovi. Kid tvrdi da su rast, sazrevanje i opadanje intelektualnih snaga drugačiji od fizičkih i senzornih snaga (Kid, 1959).

Starost sama po sebi ne utiče na sposobnosti odraslih da uče. Poznato je da postoji veći broj definicija inteligencije. Neke definicije ističu u prvi plan učenje, druge memoriju, treće usklađivanje i prilagođavanje, četvrte konceptualizaciju i

uopštavanje. Nekritička primena testova inteligencije dovela je do definicije da je „inteligencija ono što se meri testovima inteligencije“ (Kid, 1959, str. 121). Gilford je razvio tezu o raznolikostima mentalnih sposobnosti. Merenje inteligencije razvilo se uglavnom u obrazovanju za predviđanja uspešnosti studiranja. Pojedini andragozi (Kid) isticali su da postoje mentalne sposobnosti koje ne pokazuju nikakve ili pokazuju vrlo male veze s akademskim uspehom, a većina njih su sposobnosti koje su svojstvene ulogama koje imaju odrasli. Jedan od problema u istraživanju učenja odraslih jeste da se utvrde i oblikuju oblici merenja koji će predvideti stepen merenja uspeha odraslih osoba u vezi s intelektualnim problemima i ulogama svih vrsta, a ne samo u vezi sa sposobnošću studiranja. Ako odrasli u sve većem broju počinju da studiraju u skladu sa svojim potrebama i ulogama, u ma kom dobu starosti, biće potrebna *adekvatnija* dijagnostika merenja od onih koje sada postoje, tako da bi se odrasli učenik mogao prikladno da orijentiše s obzirom na veštine i na sadržaj koji će izučavati (Kid, 1959). I ruska autorka Borisova (1974) raspravlja o tendencijama razvitka intelekta odraslih u povezanosti sa dobom i obrazovanjem. Vršena su eksperimentalna istraživanja na prilično velikom uzorku (2.300 ispitanika). Analiza eksperimentalnih podataka ostvarivala se kako po integriranim pokazateljima intelekta, verbalnim, neverbalnim i opštim, tako i na nivou razvitka pojedinih intelektualnih svojstava. Ustanovljeno je da opšti nivo razvitka intelekta ima *kolebljiv* karakter. Najintenzivnije kolebanje je u periodu od 18. do 25. godine. Pri tom maksimalni razvitak postižu devetnaestogodišnjaci. U dobu od 25. do 45. godine uočava se podizanje intelekta kako verbalnog, tako i neverbalnog. Dobne promene u tom periodu razlikuju se od prethodnih. Period podizanja i opadanja u razvitku veoma je složen (isti izvor). U procesu učenja čovek se nalazi u stalnoj spremnosti za intelektualnim naprezanjem što ga vodi da upražnjava različite strane psihičkih funkcija i intelekta. Obrazovanje predstavlja izvestan zbir procesa učenja koji karakteriše određeni nivo. To nije toliki nivo znanja kojim čovek ovladava u saglasnosti s nastavnim planom i programom, kao ni nivo intelektualnog razvitka unutrašnjih mehanizama umne delatnosti. Završetkom sazrevanja organizma ne završava se intelektualni razvitak. Razvitak intelekta se produžava, ali to se dešava različitim tempom (isti izvor, str. 61).

U novije vreme inteligencija se često povezuje s mišljenjem i rešavanjem problema. Tako pojedini autori (Stemberg, 1981) definišu inteligenciju kao „set razvijenog mišljenja i veština učenja koji se koriste u akademskom i u svakodnevnom rešavanju problema“ (E. de Corte, 1992, str. 18). Sticanje i primena ovih veština cilj je učenja i obrazovanja na različitim nivoima. U prethodnoj eri obrazovanja koje se označavalo kao masovno imalo je za cilj sticanje „niskog nivoa pismenosti“, tj. sticanje osnovnih veština čitanja, računanja, elementarnih znanja o zdravlju i obučavanja za građanstvo, a sada se javlja obrazovni izazov

koji cilja na „visoku pismenost za sve“. Adekvatan odgovor na ove nove izazove traži odgovore na sledeća pitanja:

1. Šta precizno obuhvata vešto mišljenje, učenje i rešavanje problema?
2. Kako može sticanje ovih veština biti osnaženo putem sistematskog učenja i obrazovanja?
3. Koji su uslovi potrebni da se dobije traženje kognitivnih veština u situacijama učenja koje se razlikuju od originalnog konteksta učenja? (isti izvor, str. 91).

Poslednjih decenija XX veka obavljen je značajan broj istraživanja koja su imala za cilj da se identifikuju znanja i veštine uključene u kompetentno učenje i rešavanje problema. Ranije je takva vrsta poučavanja obavljena u laboratorijskim uslovima koristeći uglavnom zadatke oslonjene na znanje. Od sredine sedamdesetih godina XX veka pojedini autori počeli su da postavljaju pitanje da li principi koji naglašavaju rešavanje ovih zadataka mogu biti uopšteniji i kompleksniji i u manje dobro formulisanim problemima i u semantički bogatim oblastima. Veliki broj istraživanja obavljen je u oblasti fizike, matematike, kompjuterskog programiranja, medicinske dijagnoze, ekologije itd. Rezultati istraživanja omogućili su da se oblikuju četiri kategorije veština koje onaj koji uči treba da usavrši kako bi pristupio problemu ili zadatku učenja. To su:

1. fleksibilna primena dobro organizovane osnovne oblasti znanja, obuhvaćenih pojmova, pravila, principa, formula i algoritama;
2. heurističke metode, a to je sistematsko traženje strategija za probleme analize i transformacije, kao što je pažljiva analiza problema specifično poznatih i nepoznatih; dekompoziciju problema u potciljeve, vizualizaciju problema i koristeći dijagrame ili crteže;
3. metakognitivne veštine, obuhvatajući znanje koje se tiče vlastitog kognitivnog funkcionisanja i aktivnosti povezane sa samonadgledanjem i regulacijom vlastitih kognitivnih procesa kao što su planiranje rešenja procesa i refleksiju na vlastite aktivnosti učenja i mišljenja i
4. strategije učenja, a to su aktivnosti u kojima su učesnici angažovani za vreme učenja kako bi stekli neki od ova dva prethodna tipa veština (isti izvor, str. 92).

I pored dobijenih novih rezultata istraživanja, oni teško nalaze primenu u andragoškoj praksi. Još uvek preovlađuje informacio-transmisioni model. Ovaj model preovlađuje uprkos saznanju da je učenje aktivan i konstruktivan proces. Učenici (posebno odrasli učenici) nisu pasivni primaoci informacija, već aktivni stvaraoci njihovih znanja i veština na osnovu njihovog prethodnog znanja i putem interakcije s njihovom okolinom. Savremeni autori nisu toliko skeptični prema iskustvu kao što je bio Spirman tridesetih godina XX veka.

Uloga prethodnog znanja i iskustva sadržana je u konstruktivističkom gledanju na učenje. Iskustvo je osnova za ono što već znaju i to im pomaže da aktivno procesuiraju informacije s kojima se sreću. U ovom procesu naglašava se značaj kontekstualizacije procesa učenja. I sredina ima značajan uticaj na proces učenja. Ona pomaže i stimuliše proces konstruktivnog sticanja kod učenika, nastoji da razvije i poveća aktivnosti, probudi strategiju učenja kod pasivnih i neaktivnih učenika. Učenje se opaža kao aktivan proces, ali to ne isključuje mogućnost konstrukcija znanja i veština ne mogu biti posredovani putem odgovarajućih intervencija i vođeni od strane nastavnika, višnjaka ili obrazovnih medija. Adekvatna okolina za učenje odlikuje se ravnotežom između otkrivanja učenja i ličnog traženja s jedne strane i sistematske instrukcije i vođenja sa druge strane. Pri tome se uzimaju u obzir individualne razlike u prethodnim znanjima, sposobnostima, potrebama pristupima učenju i motivacionim orijentacijama učenika. Pojedini autori E. de Korte (E. de Corte, 1992) zalažu se da odrasli učenici treba da postanu autonomniji preuzimajući time odgovornost za vlastito učenje. Da bi nove sredine postale snažan faktor za učenje, autori predlažu da se koriste sledeći principi:

a) sredine treba da otkriju i pomažu aktivno i konstruktivno sticanje znanja kod učenika; b) proces sticanja znanja može se posredovati od strane višnjaka, nastavnika ili obrazovnih medija; c) učenje, koliko je to god moguće, treba da bude situirano i socijalno uokvireno u datu sredinu. Da bi učenik postao autonoman, treba da se kod njega razvije sposobnost da se prenesu znanje i veštine na nove zadatke učenja i problemske situacije. To znači da se koristi transfer u učenju (isti izvor, str. 105).

Pojam usmerenost učenja posebno je značajan za organizaciju procesa nastave i za razumevanje procesa učenja odraslog čoveka. Preporučuje se da se posebna pažnja obrati *uslovima* učenja jer neuspeh u učenju kod odraslih često nije rezultat njihove nesposobnosti, već neadekvatnih uslova učenja, neadekvatno primenjenih metoda, neadekvatnog izbora sadržaja, kako to pokazuju i ranija i novija istraživanja. S koncepcijom usmerenosti u učenju tesno je povezana i koncepcija *posredovanja* u učenju. Na takav zaključak upućuju eksperimentalna ispitivanja. Rezultati ispitivanja pokazuju da je kod starijih subjekata vizuelno i verbalno posredovanje doprinelo boljem izvršavanju zadataka. Eksperiment je izveden na znatno starijim subjektima od onih koja se mogu susresti u organizovanim oblicima učenja odraslih. Utvrđeno je da starije osobe imaju veću potrebu za specifičnim uputstvima u korišćenju medijatora nego što to imaju mlađi. Kada stariji dobiju takva uputstva, oni postižu znatno poboljšanje u učenju (prema Jamiesonu, 1970).

U andragoškoj literaturi, neki autori (Vagner, 1992) govore o akademskoj inteligenciji i praktičnoj inteligenciji. Postoji razlika između učenja u školi i učenja na radu, razlika između vrste problema okruženih svakodnevnim životom,

uključujući i svet rada i vrste problema s kojima se susrećemo u školi na tradicionalnim testovima. Problemi u školi imenuju se kao akademski problemi i imaju neke zajedničke karakteristike: dobro su definisani, formulisani, obezbeđene su potpune informacije, pojedinačna tačna rešenja, neučvršćeni su u redovnom iskustvu (isti izvor, str. 116). Problemi s kojima se susrećemo u svakodnevnom životu (uključujući i rad) imaju različite karakteristike: slabo su definisani, neformulisani, ne obezbeđuju se potpune informacije, nema jednog tačnog rešenja, koristi se više metoda da se dobije rešenje, učvršćena su u običnom iskustvu.

Kada je u pitanju praktična inteligencija, njena suština se odnosi na vrstu intelektualnih kompetencija koje se traže za rešavanje praktičnih problema. Takvo znanje, kako iskustvo pokazuje, stiče se neformalno kao posledica iskustva pojedinca, mada u nekim slučajevima ono može biti obezbeđeno i od strane drugih kao što su mentori (isto, str. 112).

Na osnovu analiza empirijskih i teorijskih istraživanja može se zaključiti da je inteligencija značajna *mera* proizvoda učenja i iskustva. Naivna vera o urođenoj sposobnosti pogrešno je usmeravala teoretičare i praktičare. Ovo uverenje potkrepljavano je pogrešnom interpretacijom rezultata istraživanja o naslednoj sposobnosti. Razume se da su genetski faktori značajni. Međutim, ograničenja koja se postavljaju razvoju putem genetike su neutemeljena, variraju u životnom toku i nepoznata su unapred. Na svim nivoima i u svim oblastima korisno je praviti razliku između sposobnosti da se rešavaju relativno poznati problemi i sposobnosti da se rešavaju relativno novi problemi. Teorija o razvoju odraslih opisuje jednu ili više dodatnih faza razvoja, koje idu mimo nivoa formalnih operacija opisanih u teoriji Pijažea. Ove faze karakterišu se razumevanjem znanja više kao konstruisanog nego kao apsolutnog, i više promenljivog nego kao fiksiranog. Odrasli nastavljaju da razvijaju sposobnosti kako one povezane s fluidom, tako i one povezane s kristalizovanom inteligencijom. Neupotreba sposobnosti može biti značajan faktor opadanja, mada su uključeni i drugi faktori. Savremena istraživanja o inteligenciji odraslih pokazuju vrednost učenja za održavanje ranijih sposobnosti i u razvoju novih. Novija istraživanja sposobnosti odraslih pokazuju mogućnost većine odraslih da uče u toku čitavog života. U mnogim društvima lansira se mnoštvo programa, stvaraju se prilike za učenje i formiraju resursi za njihovo sprovođenje. U istraživanjima je nađeno da su mnogi odrasli (pa i oni u odmaklim godinama) spremni da preuzmu mišljenje i obrazovne pristupe kako bi se prilagodili individualizovanim, samousmerenim potrebama učenja. Neke studije istraživale su fiziološke probleme koje odrasli mogu sresti tokom starenja, na primer, gubitak u tačnosti viđenja, gubitak u tačnosti čujenja i uticaju ovih gubitaka na učenje. Tako, na primer, Vilijams (Williams, 1990) izveštava da tekuće epidemiološke studije nekoliko starijih populacija otkrivaju interesantne razlike o uticaju vizuelnog nasuprot slušnom opadanju na takve funkcije kao što je, na primer, pamćenje. Sa slabljenjem vida ljudi imaju teškoće u pamćenju

skoro dobijenih informacija. Slušni gubici blisko su povezani sa dugoročnim pamćenjem, a vizuelne percepcije s kratkotrajnim pamćenjem.

Istraživači su proučavali kako procesuiranje informacija, kratkotrajno i dugotrajno pamćenje, merenje inteligencije, motivacija može uticati na učenje u pojedinim životnim fazama. Tako Stenberg (1985, 1986, 1991) razmatra inteligenciju u pojmovima takozvane „triarhične teorije“ i selektivne kombinacije i kombinacije koje vrše ljudi. On smatra da postoji znatno više saznanja o inteligenciji (bilo da je to inteligencija odraslih ili praktična inteligencija) nego što to može biti mereno standardnim IQ testovima. Ovaj autor smatra da postoji spoljni ili socijalni aspekt inteligentnog ponašanja gde ljudi mogu da uče da se prilagode ili oblikuju njihov svet. Drugi je aspekt onaj koji se označava kao „iskustvena inteligencija“. Ona se odnosi na ulogu koje iskustvo može igrati u razvoju sposobnosti ličnosti da se nosi s novim ili automatski poznatim zadacima. Drugi aspekt je povezan s uobičajenim internim ili mentalnim procesima planiranja, dekodiranja i rešavanja problema (prema Himestru, 1992).

U poslednje dve-tri decade XX veka bilo je više istraživanja kognitivnih stilova odraslih (posebno starijih) koja objašnjavaju potrebu da se uči i koncepciju učenja da se uči. U tim istraživanjima konstatovano je da stariji učenici nisu *homogena celina*, da među njima postoje individualne razlike. Stariji učenici su heterogeni, multidimenzionalni u karakteristikama, variraju u pojmovima potreba i sposobnosti. Oni se značajno angažuju u aktivnostima koje Tof naziva projektima učenja. Ove probleme opsežno smo analizirali u studiji *Učenje i starenje* (2004).

U novija istraživanja ubrajamo i ona koja su sprovedena u Sovjetskom Savezu. Istraživanja su imala za cilj da se proveriti tok intelektualnog razvoja odraslog čoveka. Njihovi rezultati pokazuju da se intelektualni razvitak čoveka ne dešava po logici uspona, koji dostiže kulminaciju oko dvadeset pet godina i postepenog opadanja posle tog perioda, kako je to Torndajk konstatovao u svojim istraživanjima tridesetih godina XX veka. Taj razvitak karakteriše se *smenjivanjem* uspona i padova. Razvitak intelekta, zaključuju ruski istraživači, ne teče ravnomerno, već se karakteriše ritmičnošću (Ananjev i Stepanova, 1972). Nevolja je u tome što ovi rezultati nisu poznati u literaturi o učenju odraslih engleskog jezičkog područja, što toj literaturi smanjuje komparativne dimenzije. Veoma su interesantni nalazi ruskih istraživača koji se odnose na uticaj učenja i obrazovanja na intelektualni razvitak čoveka. Oni potvrđuju i proširuju ranija nalaženja o zavisnosti mentalnog razvoja od nivoa učenja i obrazovanja. Ruska istraživanja pokazuju da učenje i obrazovanje povoljno utiče na održavanje intelektualne *svežine*, kao i na izazivanje novih potreba za učenjem i nastojanje da se te potrebe zadovolje. One grupe ispitanika od kojih situacija rada zahteva stalno umno naprezanje (nastavnici, inženjeri, racionalizatori itd.) pokazale su znatno bolje rezultate u razvitku mišljenja, pamćenja i pažnje. Subjekti s višim nivoom obrazovanja i lica čiji rad zahteva umno naprezanje brže izlaze iz okvira ustaljenog

načina rada i mišljenja, dok oni sa završenom osmogodišnjom školom pokazuju veći stepen rigidnosti u mišljenju; u rešavanju zadataka vezuju se za neposrednu datu situaciju i kod njih se ređe i s teškoćama javljaju nove varijante u rešavanju problema.

Istraživanja pokazuju da se uticaj učenja 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 javlja kao značajan faktor intelektualnog razvoja. Značaj ruskih istraživanja ogleda se u tome što ona daju novu sliku o mogućnostima razvoja čoveka u periodu od 18. do 40. godine. Oni su pokazali da je vežbanje intelektualnih funkcija, koje se postiže učenjem i obrazovanjem, glavni činilac čvrstine, razvoja sposobnosti, a gerontolozi kažu i dugovečnosti čoveka. Umna aktivnost koja se obezbeđuje učenjem suprotstavlja se involutivnim procesima. Posebno je značajno da rezultati ukazuju na dijalektiku psihičkog razvoja, na integralnost psihičkih funkcija, na javljanje celovite strukture intelekta. Dobljeni rezultati predstavljaju osnovu za prestrukturiranje dotadašnjih teorija intelektualnog razvoja čoveka. Oni pokazuju ne samo mogućnost učenja u odrasloj dobi, već iz njihovih nalaženja proizlazi da je učenje i obrazovanje *conditio sine qua non* održavanja čoveka i razvoja njegovih sposobnosti.

Ranija i novija istraživanja pokazuju opadanje u izvršavanju onih zadataka koji zahtevaju brzinu i manuelnu spretnost. To je navelo neke autore (Belbin, 1973) da traže da se u razmatranju osobenosti i mogućnosti učenja odraslih pođe od biološkog stanovišta jer se čitavo učenje „dešava u mozgu“. Belbin traži da se imaju u vidu tri vrste učenja. Prva vrsta učenja koja nije uslovljavanje je imitiranje. Imitiranje je efikasan način asimilovanja ponašanja odraslih, ali ne traži toliko svesno razmišljanje. U praktičnom obrazovnom radu nastavnici traže takav način ponašanja učenika koji obezbeđuje „sleđenje“ nastavnika. Što su učenici mlađi, takav način ponašanja im odgovara. Istraživanja pokazuju da odrasli nepovoljno reaguju na „infantilne“ oblike nastave i učenja (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 činjenica da je postojala opasnost da se poruka zaboravi, ili netačno ili delimično prenese, jako je negovana tačnost verbalne rekapitulacije. Takav način ponašanja dosta se dugo održao i posle pronalaska pisma i štampanja knjige. Kulturne vrednosti obuhvatale su sposobnost recitovanja poezije, citiranja antičkih tekstova. Brzo verbalno učenje pogodovalo je periodu života od četvrte do 16. godine. U tom periodu života, naglašava Belbin, ova vrsta učenja dostiže najveći uspon.

Treća vrsta učenja, kaže Belbin, odnosi se na učenje senzorno-motornih veština. Ova vrsta učenja bitna je za osposobljavanje i manipulaciju sredstvima i oruđima rada. Prema shvatanju Belbina, napredak u ovoj vrsti učenja postiže se

završetkom puberteta. Posle ovog perioda, zaključuje Belbin, opada sposobnost učenja senzorno-motornih veština. Ruska istraživanja pružaju drugačiju sliku o perceptivnom razvoju čoveka. 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, značajni su u poređenju s mogućnostima da se efikasno koristi ono što je već naučeno. Traženje, istraživanje, proveravanje i primena 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.

Razmatrajući probleme učenja u kontekstu humanističke psihologije, Maslov (Maslow, 1968) podvrgava oštroj kritici postojeće stilove učenja i posebno teorije učenja. Po njegovom shvatanju, većina teoriju učenja objašnjava kao spoljno učenje, učenje koje je zahtevano od nekog spolja, nastavnika ili eksperimentatora. U ovoj vrsti učenja aktivan je onaj koji *poučava*, daje uputstva, a pasivan je onaj koji oblikuje i uči. U takvom stilu učenja sam proces doživljava se kao nešto što je spolja nametnuto, nešto što se mora akumulirati.

Maslov napominje da se 90% teorije učenja odnosi na učenje koje nema ništa zajedničko s unutrašnjim bićem onoga koji uči. Takvo učenje održava ciljeve nastavnika, a ignoriše ciljeve i vrednosti učenika. Maslov zaključuje da je opravdano takvo učenje nazvati amoralnim (Maslov, 1968).

Prethodno opisanom učenju 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: opredeljenje za životni poziv, ženidba, dobijanje deteta, smrt u porodici, gubitak prijatelja itd. Na osnovu takvog iskustva čovek otkriva identitet, upoznaje sebe, nauči da voli, mrzi, uči šta je vredno, 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 drila i repeticije. Ovakva koncepcija traži menjanje slike o nastavniku kao ličnosti koja „vodi“, koja „trenira“ druge. Koncepcija „trenaža“ (obučavanja) uhvatila je dublje korene u pojedinim oblastima obrazovanja odraslih, a nju posebno forsira industrijska psihologija. Trenaža i dril ne odgovara 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 uspešnije oslanjaju na vlastite snage i sposobnosti, da uspešnije sarađuju sa drugima u izvršavanju zadataka učenja. Ovakav stil učenja usmeren je na to da se pojedincu pomogne da postane ličnost. Problemu postajanja ličnosti u svojim radovima posebnu pažnju poklanja Džarvis (1992). Postajanje ličnosti je proces. Ličnost deluje, kako smo i prethodno naglasili, u socijalnom svetu. U njemu se razvija „ja“ (self) kao rezultat učenja. Novo shvatanje o stilu učenja prevazilazi tradicionalnu percepciju nastavnika kao prenosioca i učenika kao primaoca informacija, tim pre što su

se i izvori informacija jako umnožili. Od učenja za život se krećemo, kako smo analizama pokazali, ka učenju u toku čitavog života. To znači da učenje treba da bude pomagano i snaženo u toku čitavog života. U ovom smislu učenje nije samo usmereno na funkciju rada i pripremanja za profesiju, već i na razvoj čovekovih sposobnosti i ličnosti u najširem smislu.

Analizom ranijih i novijih istraživanja pokazali smo da odrasli imaju dovoljno sposobnosti za učenje tokom čitavog života. Pokazali smo kako su u ovom području naučna nalaženja prevazilazila ona ranija i donosila se nova saznanja o mogućnostima učenja čoveka. Istraživanja koja su vršena, posebno u drugoj polovini XX veka, pokazuju da se različite funkcije ravijaju *progresivno* i različitim tempom u skladu s izabranim područjima aktivnosti i delovima života čoveka. Postignuća u jednom području delatnosti pružaju osnove da se nastavi u drugim područjima. Istraživanja, takođe, pokazuju da postoji ritmičnost, dijalektika razvoja i integralnost delovanja psihičkih funkcija čoveka. Snižavanje nivoa sposobnosti u pojedinim oblastima može biti nadoknađen povećanjem sposobnosti u drugim oblastima. Istraživanja pokazuju i da se kompleksnije ljudske sposobnosti razvijaju u dužem vremenskom periodu čovekovog života. Ako istraživanja pružaju takve rezultate, onda nema opravdanja da se sposobnost učenja vezuje samo za jedan period čovekovog života. Stara šema po kojoj se odvijao život – učenje, rad, penzionisanje, treba da ustupi mesto novoj, koja sadrži učenje, rad i s njim kontinuirano pripremanje. Kontinuirano učenje je važna dimenzija kvaliteta života čoveka. Kvalitet života čoveka može se označiti kao *srećan život* koji ima puno smisla i donosi ljudske radosti. Naglašava se kontinuitet kao bitan činilac čovekovog razvoja. Istraživanja pokazuju da je doživotno učenje bitna potreba društva, njegovog napredovanja i bogaćenja i u isto vreme suštinska potreba svestranog razvoja individue. Zaustavljanje učenja ne samo što označava zaustavljanje razvoja, već utiče na opadanje sposobnosti za čovekov dalji razvoj. Stimulacija učenja valja da bude *snažena* u svim periodima čovekovog života. Stimulacija će biti diferencirana u sadržajima, metodama i oblicima učenja u skladu s pojedinim fazama života, ali će nositi osnovno obeležje – *kontinuitet*. Stimulacija učenja ne samo što će uvažiti osobenosti pojedinih perioda života, već valja da bude usmeravana i koordinirana.

Da bi se prihvatili rezultati naučnih istraživanja koji podupiru koncepciju doživotnog učenja, biće potrebni ogromni naponi, promena u mišljenju i stavovima. Najznačajnija promena koja se desila u XX veku jeste promena stava da obrazovanje nije priprema za život, već da označava *način* života savremenog čoveka. To je, kako je isticao Maslov potpuna promena pravca; kao kada pođemo na sever i umesto toga okrenemo se da idemo na jug. Zato je u koncepciji doživotnog učenja posebno značajno *vaspitanje mišljenja* kao bitnog činioca učenja. Vaspitanje mišljenja cilja da dovede do samoinicijativnog kontinuiranog učenja. Istraživanja pokazuju da nivo kvaliteta formalnog obrazovanja, stečenog

u detinjstvu i mladosti, bitno utiče na stepen i kvalitet kontinuiranog samoinicijativnog učenja u odrasloj dobi. 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 stekao u mladosti. Formalno obrazovanje stečeno u mladosti može ne samo podstaći, već i *inhibirati* učenje u odrasloj dobi.

3. Kognitivna osnova učenja odraslih

U prethodnom delu ove studije ukazivali smo na kognitivne procese u odrasloj dobi. Kognitivni procesi obuhvataju sistematsku interpretaciju i reorganizaciju informacija putem učenja, pamćenja i mišljenja, tumačenja iskustva koje čovek stiče iz svoje okoline. Više autora (Huberman, Kruplej, Lovel) govore o kognitivnim stilovima u odrasloj dobi. Oni, takođe, ističu da su kod odraslih moguće različite varijante kognitivnih stilova. Kognitivni stilovi mogu biti modifikovani, izmenjeni pod uticajem dejstva okoline gde ubrajamo i kontinuirano obrazovanje. Kognitivni razvoj, kako smo analizama pokazali, bitno je interaktivan. Prethodno učenje, način 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 poznatih psihologa (Pijaže, Bruner, Vigotski) bavili su se problemom kognitivnog razvoja. Poznata su Pijažeova (Piaget) četiri perioda kognitivnog razvoja: senzorno-motorni period, period preorijentacije, period konkretne operacije i period formalne operacije. Učenje, kako je primećivao i Vigotski, javlja se kao značajno sredstvo intelektualnog razvitka ako je ono u stanju da izmeni unutarfunkcionalnu strukturu intelekta. Čovek u interakciji s radnom i društvenom sredinom usvaja ogromnu količinu informacija, prerađuje ih, klasifikuje i uopštava, što se bez sumnje odražava na razvoj intelekta. Iz pregleda psihološke literature može se zaključiti da je kognitivni razvoj međusobno visokopovezan proces. Neki autori (Cropley, 1977) ističu da je kognitivni razvoj čoveka vertikalno integrisan, da je svaki stepen razvoja povezan sa sledećim i da sledeći nastaje iz prethodnih. Druga bitna karakteristika kognitivnog razvoja jeste da je to doživotni proces. Kognitivni razvoj povezan je s iskustvom i putem njega može biti modifikovan. Integracija čoveka sa sredinom se razlikuje, a iz tih razlika proizlaze drugačiji uslovi kognitivnog funkcionisanja. S naučnog stanovišta posebno je značajno proučavanje i upoznavanje kognitivnih osobina subjekata procesa učenja.

Poznato je da odrasli ljudi uče u formalno organizovanim obrazovnim situacijama, ali oni isto tako uče i u brojnim drugima situacijama (na radnom mestu, socijalnim aktivnostima, u dokolici) i u svim onim prilikama u kojima se proširuje životno iskustvo čoveka. U tim nestrukturiranim aktivnostima odrasli

usvajaju informacije, ideje, veštine, stavove koji su vredni pažnje kada analiziramo interakciju čoveka s njegovom okolinom. Neki autori (Lovel, 1980) to označavaju kao „slučajno“ učenje. Mislimo da to nije adekvatna odrednica za ovu vrstu učenja. To je učenje iz života i putem socijalnog i radnog delovanja. Ne možemo označiti da život živimo slučajno. Da li ćemo živeti, to nije bio naš izbor, ali kako ćemo živeti umnogome zavisi od nas i našeg odnosa prema svetu. U te odnose uključujemo i učenje kao svesnu aktivnost.

Glavni rad s kognicijom bio je urađen sa decom u osnovnoj školi i učenjem putem kompjutera (rad u oblasti veštačke inteligencije), pa su ti radovi (rezultati) uopštavani i primenjivani i na učenje odraslih, bez potrebne verifikacije prethodnih studija. Neki autori definišu kogniciju (saznanje) kao proučavanje kako ljudi primaju, pohranjuju, stižu, transformišu i prenose informacije (Stilings i drugi, prema Merijam i Kafarela, 1991). Za razumevanje relacija kognicije i učenja odraslih od posebnog su značaja pamćenje, pažnja i mišljenje. Njihovom promišljanju posvetićemo pažnju u ovom delu studije. Čitavo učenje u različitim periodima života usmereno 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 jednostavnih do najsloženijih. Belbin ističe da iako poruka može biti složena, osnovna mreža procesa učenja je relativno jednostavna. Po njegovom shvatanju, neuropsihološki podaci pokazuju da impulsi koje dobijamo putem receptora prelaze u kružni sistem koji deluje na bazi paljenja i gašenja, a to označava prelaz impulsa koji sadrži poruku.

Pamćenje su proučavali rani istraživači (Ebenhauz, 1912, Mojman, 1913). Oni su delili pamćenje čoveka na tri perioda: progresivni razvitak koji je povezan sa biološkim sazrevanjem i dešava se otprilike do 20. ili 25. godine, perioda relativne stabilizacije koji traje do otprilike 55. ili 60. godine i treći period je starenje u kome dolazi do „raspada“ pamćenja (prema Ananjevu i Stepanovoj, 1972). Novija naučna istraživanja, kako smo analizama pokazali, ne prihvataju ovakvu šemu razvitka pamćenja čoveka. Rezultati fiziologije, biohemije, gerontologije pokazuju da razvoj pojedinih funkcija organizma čoveka teče od rođenja do starosti, s tim što ne teče linearno, već ima *ritmički* karakter. Istraživači kažu da se to dešava i s pamćenjem. Dešava se neravnomerni razvitak pamćenja. U savremenim istraživanjima pamćenje se izučava s različitim aspektima i na različitim nivoima. Jedni izučavaju socijalno-istorijsku i procesualnu prirodu pamćenja, drugi biohemijsku, a treći funkcionalnu. Ali, u svim slučajevima, kaže ruski autor Petrov (1974), predmet pažnje istraživača su tri karakteristike – utiskivanje (urezivanje), čuvanje i reprodukcija. Petrov je razmatrao izmene pamćenja kao mnemičke funkcije pod kojima se podrazumeva rezultat slivanja prirodnog i so-

cijalnog izražavanja u stepen razvitka kompleksa mnemičnih svojstava mozga, tj. različitih vidova utiskivanja, čuvanja i reprodukovanja. Ovaj aspekt, prema mišljenju Petrova, nije se u psihologiji dugo razmatrao jer se smatralo da se razvitak pamćenja kao funkcije završava u periodu školovanja i biološkog sazrevanja organizma, a kod odraslog razvitak pamćenja se ne dešava. Takvo shvatanje imao je i osnivač eksperimentalnog proučavanja pamćenja. I ruski psiholozi (Vigotski, Leontijev, Zajčenko, Šardanov i drugi) u najvećem broju slučajeva proučavali su pamćenje u periodu predškolskog i školskog uzrasta. Razvitak pamćenja u periodu zrelosti nedovoljno je proučavan i poznat. Tek četrdesetih godina XX veka ruski psiholozi Rubinštajn i Ananjev izneli su ideju o složenosti i neprekidnom razvitku pamćenja kod odraslih u uslovima stalne aktivnosti intelektualne delatnosti (Petrov, 1974, str. 20). Polazeći od ovih postavki ruski psiholozi pristupili su proučavanju osobenosti mnemičkih funkcija utiskivanja (urezivanja) i čuvanja kod odraslih ljudi u periodu od 18. do 40. godine. Podeljene su funkcije utiskivanja (kratkotrajno i dugotrajno), svojevoljno i nesvojevoljno, slikovito. Istraživači su došli do podataka i konstatovali da izmena pamćenja u periodu od 18. do 40. godine ima niz osobenosti:

prva se izražava u tome što razvitak ne nosi neprekidno povećanje ili neprekidno sniženje;

druga osobenost sastoji se u tome da se razvitak pamćenja produžava i posle biološkog sazrevanja, koje se obično odnosi na period od 18. do 24. godine;

treća osobenost pamćenja sastoji se u tome što se dele periodi njegovog razvitka mnemičkih funkcija;

četvrta osobenost razvitka pamćenja sastoji se u tome što je razvitak po fazama povezan s određenim ritmičkim izmenama pamćenja u periodu zrelosti. Faznost objedinjuje niz dobnih snižavanja u razvitku pamćenja. Ritmičnost se izražava u smenjivanju faza „povećanja“ i faza „opadanja“ u razvitku pamćenja;

peta osobenost razvitka pamćenja sastoji se u tome što se mehanizmi tih izmena javljaju u strukturi preobražaja mnemičkih funkcija. Njemu se približava slikovito pamćenje i spontano urezivanje reči. Na periferiji veza nalazi se kratkotrajno pamćenje (Petrov, 1974, str. 31).

Nađeno je da odsustvo učenja ili aktivne intelektualne delatnosti kod odraslih vodi do pogoršanja strukture pamćenja i snižavanju nivoa njegovog razvitka. Pri tome više strada verbalno dugoročno pamćenje nego verbalno kratkoročno i slikovito pamćenje. Dobijeni istraživački podaci potvrđuju hipotezu Ananjeva o kontinuiranom razvitku psihičkih funkcija (posebno pamćenja) posle biološkog sazrevanja. Iz ovih nalaza proizlaze neka andragoška shvatanja koja je potrebno uvažavati u procesu učenja odraslih.

1) Ako se uzrast od 18. do 40. godine karakteriše kao period visokog razvitka slikovitog pamćenja, to ne znači da se u obrazovanju odraslih treba orijentisati samo na usmene (govorne) metode. Tradicionalna shvatanja u psihologiji i

pedagogiji bila su da očigledno, slikovito pamćenje odlikuje predškolsku i mlađu školsku decu. Istraživanja koja su vršili ruski istraživači pokazuju da je očigledno slikovito pamćenje visoko razvijeno i kod odraslih ljudi.

2) Odsustvo obrazovanja ili aktivnog intelektualnog rada odražava se pre svega na snižavanje verbalnog dugoročnog zapamćivanja i skoro neprimetno u slikovitom urezivanju. Kod organizovanja učenja odraslih koji su imali prekid u učenju važno je obratiti pažnju na razvitak dugoročnog verbalnog pamćenja.

3) Da bi urezivanje novog slikovitog pamćenja bilo uspešno, neophodno je predviđati raznovrstan rad u urezivanju tih vidova materijala.

4) U procesu učenja odraslih potrebno je imati u vidu da se verbalno pohranjivanje kod njih pogoršava ranije nego verbalno urezivanje. To znači da brzo urezivanje donetog materijala još ne svedoči o visokom nivou njegovog čuvanja i potrebna je posebna pažnja andragoga u posebnom radu na učvršćivanju i aktivizaciji već usvojenog materijala od strane odraslih.

5) Ukoliko se kod odraslih javlja veoma rano snižavanje nehotimičnog pamćenja reči, potrebno je čitav proces učenja odraslih orijentisati na organizaciju hotimičnog zapamćivanja.

6) Postojanje heteronomnog razvitka različitih mnemičkih svojstava s jedne strane otežava momenat njihovog snižavanja, a s druge strane stvara povoljne mogućnosti za razvitak mnemičkih funkcija.

7) U procesu učenja potrebno je uvažavati period senzitivnog razvitka pamćenja. To je produktivnije za usvajanje i čuvanje novog materijala.

8) Posmatranje snižavanja nivoa pamćenja kod odraslih učenika ne treba razmatrati kao princip isprekidanog snižavanja pamćenja jer posle svakog opadanja dolazi period povećanja njegovog razvitka.

9) Stalno korišćenje pamćenja, osobito korišćenje dugoročnog zapamćivanja povezano je s procesom obrazovanja i s aktivnom intelektualnom delatnošću; čuva pamćenje kod odraslih ljudi na visokom nivou razvoja i podržava „mlađu“ ili progresivniju strukturu pamćenja u produžetku svih nivoa zrelosti od 18 do 40 godina (Petrov, 1974, str. 34).

Ruski istraživači produžili su da istražuju karakteristike pamćenja u periodu od 41. do 46. godine. U novije vreme izučavaju se tri pravca – biohemijski, neurofiziološki i psihološki. Biohemijska i neurofiziološka istraživanja usmerena su na otkrivanje materijalnih tragova pamćenja. Psihološka istraživanja usmerena su na izučavanje pamćenja u konkretnoj saznanjivosti čoveka. Ta istraživanja imaju dva pravca: procesualni ili operacioni i funkcionalni. Kod istraživanja procesualne ili racionalne strane pamćenja u prvi plan dolazi izučavanje racionalnih prijemna i načina delovanja, a takođe i motivaciono-ličnih komponenti koje povećavaju produktivnost pamćenja odraslog čoveka, na primer, ulogu smisaonih grupisanja ili deljenja podgrupnih tačaka u procesu zapamćivanja. Kod izučavanja funkcionalnih aspekata pamćenja u prvi plan dolazi proučavanje stepena osobeno-

stu razvitka „prvobitnih“ mnemičkih svojstava karakterističnih za čoveka, na primer takvih kao što je obim i brzina zapamćivanja, trajnost i tačnost zadržavanja, punoća reprodukcija itd. Oba aspekta pamćenja isprepletana su i nalaze se u jedinstvu kod svakog čoveka i u celini izučavanja mogu biti raščlanjeni (Petrov, 1984, str. 7). U istraživanju perioda pamćenja od 41. do 46. godine utvrđene su opšte osobenosti s prethodnim periodima razvoja. Povećanjem godina utvrđeno je da postoje individualne razlike u nivou pamćenja. Time je potvrđena teza Ananjeva da se individualne razlike u psihičkom razvitku sa dobom povećavaju. Razvitak pamćenja kod odraslih vodi do strukturalnog preobražaja kako unutar same funkcije, tako i u međufunkcionalnim vezama (isti izvor, str. 16).

U istraživanjima na populaciji od 41. do 46. godine ruski istraživači su našli, kao i na populaciji od 18. do 40, da obrazovanje bitno utiče na *kvalitet* pamćenja. Upoređivani su ispitanici s osmogodišnjim, srednjim i višim obrazovanjem. Rezultati pokazuju da oni s najnižim obrazovanjem imaju najniži nivo pamćenja. U strukturi pamćenja u grupi s višim obrazovanjem uočava se više izdvajanja obrazovnih i verbalnih komponenti nego u grupama s osmogodišnjim obrazovanjem. Istraživači zaključuju da najviše uticaj na razvitak pamćenja imaju faktori obrazovanja, samoobrazovanja i različiti oblici obučavanja odraslih i njihove proizvodne i društvene delatnosti, povezane s intelektualnom delatnošću i aktivnom pozicijom ličnosti (isto, str. 24).

U celini posmatrano, nauka je najviše proučavala pamćenje u detinjstvu i starijem dobu pod uticajem razvoja subdiscipline andragogije koja proučava učenje starijih (videti Savićević, 2004). Iz svih tih proučavanja može se izvesti jedan zaključak: razvitak pamćenja ima *heteronoman* karakter. Pamćenje je u tesnom spoju s prirodom sadržaja, motivacijom, vrednosnim orijentacijama, kao i usvojenim metodama i tehnikama pamćenja materijala, o čemu ćemo više podataka pružiti u narednim delovima ove studije.

Pregledajući literaturu nastalu na osnovu istraživanja može se zaključiti da postoje tri stepena procesa pamćenja – senzorno, kratkotrajno i dugotrajno pamćenje. Neki autori (Lovel, 1980) ističu da su fiziološki aspekti pamćenja delimično jasni, a pamćenje se distribuira preko širokog područja našeg mozga. Ljudsko pamćenje s naučnog stanovišta krije mnogo tajni.

Funkcija senzornog pamćenja jeste održavanje informacija dok one ne budu prenete do kratkotrajnog pamćenja. Senzorno pamćenje može da opada, a uzrok tog opadanja može da bude ili tok vremena ili uticaj novih informacija i materijala. Prilikom učenja odrasli koriste senzorno pamćenje. Odrasli su izloženi mnoštvu informacija. One prosto bombarduju savremenog čoveka. Mnoštvo informacija koje pamtimo su od kratkotrajnog značenja za nas. Međutim, s tim informacijama čovek živi svakodnevni život i prinuđen je da ih zadržava u kratkotrajnom pamćenju. Zbog obilja informacija kojima je izložen, čovek poseduje ograničene sposobnosti kratkotrajnog pamćenja. On prima ograničeni broj infor-

macija. Iz tih razloga informacije koje se zadržavaju u kratkotrajnom pamćenju podložne su brzom gubitku. Razlog za tako brz gubitak informacija su nove informacije koje nadiru iz senzornog pamćenja. Kako primećuje Lovel, informacije će se zadržati u kratkotrajnom pamćenju sve dok obraćamo pažnju na njih.

Sasvim drugi karakter ima dugoročno pamćenje. Po mišljenjima većine istraživača, izgleda da se dugotrajno pamćenje odlikuje velikim sposobnostima i neodređenim vremenskim trajanjem. Poznato je da ljudi u starijem dobu održavaju informacije koje su primili u detinjstvu i mladosti. Kod ljudi se javlja strah od gubitka pamćenja tokom starenja. Mnogi pamte događaje iz detinjstva, ali imaju teškoće da se sete šta su radili juče i prekjue. Ove opservacije podržavaju ideju da je gubitak pamćenja rezultat starenja. Ta ideja se normalno prihvata. Pitanje se postavlja da li su ove ideje o gubitku pamćenja tačne i ako su tačne, kakav efekat one imaju na učenje u odraslom dobu. Neki autori (Merijam i Kafarella, 1991) ističu da ako odrasli pate od intelektualnih promena, posebno opadanja funkcije pamćenja, iz toga sledi da i proces učenja, takode, može biti oslabljen. Da bi se razumelo, kažu autori, kako pamćenje može biti pod uticajem procesa starenja, mora se razumeti kako se sam proces starenja shvata. Ljudi ponekad nisu ni svesni koliki su broj informacija uskladištili u dugotrajno pamćenje. Poslovične su reakcije starijih ljudi u nastojanjima da izazovu uskladištenu informaciju: ne mogu da se setim, još malo pa ću se setiti, na vrhu mi je jezika itd. Stepenu lakoće kojom izazivamo informaciju iz dugotrajnog pamćenja zavisi od toga kako je informacija organizovana i u kom je stepenu integrisana sa drugim informacijama.

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. Svakome ko je u situaciji da usvaja nove informacije i zadržava nove sadržaje biće od koristi da savlada principe analiziranja i zadržavanja informacija u pamćenju. Ako nove informacije možemo da uklopimo u određene principe i da ih razvrstamo po određenim pravilima da među njima uspostavljam 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 s nekom prethodno usvojenom, lakše ćemo se nje prisetiti. Ako takav proces ne može biti uspostavljen, nova informacija mora u celini biti naučena ako želimo da je zadržimo u dugotrajnom pamćenju.

Proces pamćenja koji smo prethodno analizirali deluje na ljudsko učenje u celini. Ipak, postoje neke osobenosti pamćenja i učenja odraslih. Neki andragozisti često dolaze do dileme da li odrasli uče različito u odnosu na decu. Među andragozima ima i onih koji shvataju da odrasli različito procesuiraju informacije i prema tome treba oblikovati andragošku praksu, posebno nastavu. Razume se da ima i onih koji izražavaju skepticizam u odnosu na ove značajne razlike i traže dalja istraživanja i elaboraciju. Razlike koje se naglašavaju ne tiču se više

sposobnosti čiji rezultat opadanja su godine, već se više tiču uslova učenja, prirode ranije doživljenog iskustva u oblasti učenja, prekida u održavanju mentalne kondicije, prirode rada i obaveza koje čovek nastoji da izvrši, prirode sadržaja koje valja usvajati itd. Odrasli u učenju pokazuju težnju da precene vrednost formalnog obrazovanja stečenog u mladosti, a potcene znanja i informacije stečene u obavljanju radnih i društvenih funkcija. Odrasli će savladati sadržaje do maksimuma svojih kapaciteta ako su im ciljevi jasni, ako su materijali koje usvajaju smisaoni. Iako kapacitet kratkotrajnog pamćenja ne opada sa godinama, ono je više izloženo prekidima pod uticajem zadataka i obaveza koje čovek ispunjava. Nedovoljna koncentracija, ometana pomenutim uticajima dok se informacija prima utiče da odrasli brže zaborave primljenu informaciju. Ako je vreme ograničeno za prijem informacija, ako posredovanje u vidu uputstava nije adekvatno, odrasli će imati teškoće sa zadržavanjem informacije 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.

Hijerarhijski model učenja oblikovao je Ganje (Gagne). On je 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 rešavanje problema učenja na svakom nivou zavisi od uspešnog učenja koje je obavljeno na prethodnom nivou. Ganje je razlikovao unutrašnje i spoljašnje uslove učenja. U unutrašnje uslove ubrajao je ono što učenik mora prethodno da uradi pre nego što novi nivo učenja počne. Spoljni uslovi su one radnje koje mogu biti podsticane i potkrepljivane od strane nastavnika a nalaze se na raspolaganju učenika.

I u procesu učenja odraslih znatan deo 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 (Kreik i Lokart, 1972) smatraju da se informacija pre nego što se uskladišti u dugotrajno pamćenje analizira na nekoliko nivoa. Zadržavanje materijala u dugotrajnom pamćenju, kako je već istaknuto, zavisi od prethodno uskladištenih informacija.

U razmatranju problema učenja, neki autori (Ausubel i drugi, 1978) suprotstavljaju smisaono i mehaničko učenje. Suština učenja sa smislom sastoji se u zahtevu da se nove ideje povezuju s postojećim aspektima učenikove kognitivne strukture. Mehaničko pamćenje odlikuje se po tome što se definicije pojmova, ideja, pamte bez znanja značenja njihove suštine. Odraslima će biti olakšano učenje ako im nastavnik prezentira i organizuje materijal na takav način da oni mogu uvideti i proceniti njihove veze s onim što se već nalazi u njihovoj memoriji. Tako usvojeni materijal ima više šansi da se zadrži u sećanju.

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

Sledeći istraživanja psihologa pojedini andragoški teoretičari (Verner, Davison, Merijan, Kafarela) razmatraju pojedine psihološke faktore učenja odraslih. pažnju, kogniciju i stilove učenja. Tako Verner i Davison govore o zadržavanju materijala koji se uči, iako većina odraslih zaboravi ono što su naučili. Materijal koji se uči uskladuje se u pamćenju. Zadržavanje naučenog materijala je pod uticajem brojnih faktora. Nastavnik može uticati na retenciju načinima kojim on upravlja situacijama učenja (Verner i Davison, 1971). Prema njihovom shvaćanju, memorija je „pohranjivanje (ostavljanje) materijala“ i taj materijal se zadržava sve dok je to učeniku potrebno, ili dok to učenik želi. Ovo pohranjivanje deluje na dva nivoa. Na jednoj strani deluje mehanizam kratkotrajnog pamćenja, a to je privremeno zadržavanje u pregradi (kutiji) ograničenog kapaciteta. U toku tog vremenskog perioda može se zadržati velika količina materijala, ali u bilo kom drugom momentu vremena njegov kapacitet je ograničen. Ako je materijal koji se uči potreban samo za kratko vreme ili treba da se koristi samo jedanput, on se zadržava samo za to vreme, posle čega može biti odbačen. Ako je materijal od suštinskog značaja i treba ga duže zadržati, on se može prebaciti u dugotrajno pamćenje radi kontinuiranog pohranjivanja. Za ove autore zapamćivanje je proces putem koga se elementi prošlog učenja manifestuju u sadašnjosti. Zapamćivanje se javlja na dva načina. Prvi je rekognicija. To je sposobnost da se prepoznaju stvari koje su se ranije saznale putem prethodnog učenja i čine najveći deo memorije odraslih. Zapamćivanje putem prisećanja javlja se kada individua reprodukuje prethodno naučeni materijal. Sećanje i prepoznavanje su dva značajna aspekta zapamćivanja. Sećanje je proces zapamćivanja kompleksnih događanja koji se javljaju za vreme učenja, dok je rekonstrukcija reprodukovanje ne samo materijala, već i reda kojim je on originalno prezentiran. Autori ističu da je sposobnost zapamćivanja putem rekonstrukcije veća nego putem prisećanja. Istakli smo da je retencija materijala koji se uči pod uticajem brojnih faktora. Zato je retencija od najveće važnosti.

Verner konstatuje da se neki materijali uče brže i duže se zadržavaju. Ma koja vrsta manipulativnog učenja duže se zadržava nego verbalne informacije u ma kojim okolnostima, ali zašto je to tako nije sa sigurnošću poznato. Smisaoni materijali duže se zadržavaju nego materijali bez smisla. Ako su materijali razumljivi, ako se uvide njegove veze s prethodnim učenjem, ako se uvidi praktična korist materijala koji treba učiti, to povećava retenciju. Nove reči koje će proširiti rečnik pojedinca pamtiće se duže nego besmisleni slogovi ili nejasni termini. Smisaonost može biti stvar prethodne poznatosti, ali može biti posredovana od strane nastavnika putem verbalnog usmeravanja ili vizuelnim ilustraci-

jama, ili povezivanjem novog materijala s onim što učenik već zna. Smisaonost se može nalaziti u samom materijalu koji se uči. Ako odrasli učenik češće koristi ono što je naučio, duže će to pamti. Razume se i da će zanimanje odraslih uticati na retenciju zato što će materijal, koji je naučen za primenu u zanimanju, češće koristiti i on se ne zaboravlja brzo. Znači, češće korišćenje materijala povećava retenciju, materijal koji se ne koristi mora se, ako je to potrebno, ponovo učiti. Ukoliko je materijal tačnije bio naučen, lakše će ga biti ponovo naučiti. Ako je protekao duži period od inicijalnog učenja, više će vremena biti potrebno za ponovno učenje (Verner i Davison, 1971).

Za razumevanje učenja naglašava se značaj proaktivne i retroaktivne inhibicije. Suština proaktivne inhibicije je u tome da neki prethodno naučeni materijal inhibira sticanje novog materijala koji se uči. S druge strane, retroaktivna inhibicija javlja se onda kada se neki novi materijal pojavi između inicijalnog učenja i prisećanja ili korišćenja drugih materijala za učenje. Interferencija podstaknuta proaktivnom ili retroaktivnom inhibicijom može biti kontrolisana načinom na koji su zadaci učenja organizovani za vreme učenja. U slučaju proaktivne inhibicije zadaci treba da se završe, a zatim sledi period odmora pre nego što se novi zadatak prihvati. Ovo će smanjiti interferenciju stvorenu i održavanu drugim zadatkom. Retroaktivna inhibicija može biti izbegnuta osiguranjem da je dati zadatak učenja završen, a da novi zadatak nije došao između inicijalnog učenja i primene prvog zadatka. Autori smatraju da što je veća sličnost između dva zadatka učenja, veća je interferencija i proaktivne i retroaktivne inhibicije. Zato se preporučuju sekvence što je moguće više različitih zadataka (isti izvor, str. 67).

U psihološkoj i andragoškoj teoriji razmatra se uloga i značaj *transfera* učenja. Suština transfera učenja sastoji se u prenošenju iz jedne situacije ili događaja u drugi, ako je to odgovarajuće. Transfer učenja može se javiti automatski, ali je obično potrebno da nastavnik osigura transfer unoseći izvesne događaje u situaciju učenja koji će to postići. Transfer učenja može biti vodoravan ili vertikalni. Vodoravan transfer obuhvata primenu sposobnosti naučenog iz jedne situacije učenja na različite situacije. Vertikalni transfer javlja se kada se posebne sposobnosti učenja koriste u učenju višeg reda sposobnosti (isto, str. 18).

U andragoškoj praksi javlja se praktično pitanje kako nastavnici mogu pomoći retenciju i transfer učenja? Verner i Davison smatraju da se to može učiniti sledećim aktivnostima:

1. Podsticanjem učenika da traži vezu između onoga što sada uči i njegovog prošlog učenja. Mogućnost transfera se povećava ako učenik aktivno traži tačke sličnosti i razlika u dve ili više situacija. Retencija se povećava kako učenik uvažava činjenice, pojmove i principe u smisaonoj strukturi.
2. Obezbeđivanje pregleda (ponavljanja) u kome učenik uzima u obzir prethodno učenje materijal unutar novih aktivnosti. Preklapanje i strukturiranje sta-

rog učenja i nove situacije pomaže i retenciji i transferu. Istraživački podaci pokazuju da je stepen originalnog učenja čvoran za varijablu retencije.

3. Obezbeđivanje dobro raspoređene prakse u rešavanju problema. Rešavanje problema je samo jedna vežba u transferu, kad učenik nastoji da poveže ono što zna u problemskoj situaciji i veštini rešavanja problema.
4. Pozivanje materijala proučavanog u nastavi sa sposobnostima, potrebama i interesima učenika. Više studija pokazuje vezu između nivoa inteligencije i količine transfera i retencije. Učenik nastoji da tačnije opaža i pamti materijal za koji je zainteresovan.
5. Naglašavanje generalizacija znači da učenik treba da bude siguran da razume značenje za svako generalizovano mišljenje.
6. Planiranje češćih testova ili drugog kreativnog „seta“ za pamćenje.
7. Održavanje uspeha ili anticipacija uspeha u iskustvu učenja (Verner i Davison, 1971, str. 19).

Andragoški teoretičari i istraživači, posebno u Severnoj Americi, značajnu pažnju posvetili su pamćenju i starenju. Postoji približna saglasnost među istraživačima da izvesne funkcije pamćenja opadaju sa dobom. Vršena su upoređivanja mladih odraslih sa starijim odraslima. Ovi rezultati, kako primećuju neki autori (Merijam i Kafarella, 1991), podvrgnuti su kritici. Kasnija istraživanja govore da je malo jasno definisanih promena u senzornom i kratkotrajnom pamćenju ljudi tokom starenja. Glavne promene kod ljudi sa godinama su u viđenju i čujanju. Može se očekivati da će te promene uticati i na senzornu memoriju. Međutim, u istraživanjima je nađen mali deficit. U nekim istraživanjima je nađeno da stariji ljudi, u slučaju kada zadaci pamćenja postaju kompleksniji ili su povezani sa brzinom njihovog izvršavanja, mogu biti u nepovoljnijem položaju kada je reč o kratkotrajnom pamćenju. Kod dugotrajnog pamćenja imamo drugu situaciju. Postoje razlike u dugotrajnom pamćenju između starijih kada ih upoređuju sa mlađima. Te razlike se manifestuju u primeni u prikupljanju materijala, izazivanju informacija, u nivou procesuiranja i u načinima procesuiranja. Kritike koje su se upućivale istraživanjima pamćenja starijih odnosile su se i na izbor uzorka i odvajanja istraživanja od stvarnog života odraslih učenika. Kasnija istraživanja potrudila su se da zadatke zapamćivanja postave u kontekst svakodnevnog života odraslih. Njihovi rezultati pokazuju da je manje opadanje procesa pamćenja sa starenjem kada se koristi kontekstualni pristup. Sposobnost pamćenja i veština formiranja jedan je od ugaonih kamenova učenja odraslih. U nekim istraživanjima obavljali su formalno obučavanje u pamćenju, pomagali su ispitanicima da izgrade strategije zapamćivanja. Granice istraživanja pamćenja u novije vreme usmeravaju se na anatomske i hemijske osnove pamćenja i učenja (Long, 1983, Bukovalis (Baucouvolas), 1988, Katel (Cattell), 1987). Iako su ova istraživanja u začetku, njihov uticaj može da bude veći u narednom periodu. Saznanju o prirodi mozga bitno su doprineli naučnici iz neuroloških nauka. Veoma je teško da

se kontrolišu različiti faktori u ovim istraživanjima kao što su: starost, genetska istorija, pol, vreme povrede ili bolesti i socio-ekonomski status. Ova istraživanja odnosila su se na bolesne ili povređene subjekte. Način na koji mozak stvarno funkcioniše kod zdravih ljudi često je kontradiktoran i nejasan.

Merijam i Kafarela (1991) ističu da je u proučavanju saznanja (kognicije) naglasak na onome što učenik već zna, nasuprot onome kako se ponaša. Ovo saznanje obuhvata i sticanje znanja i stvarnu strukturu znanja. U andragoškom procesu veliki značaj pridaje se prethodnom znanju, kao i novom znanju koje se prikuplja. Pretpostavlja se da većina odraslih imaju veće zalihe prethodnog znanja nego deca. Andragoški teoretičari naglašavaju ulogu ovih znanja. Da bi se razumela veza novih znanja s prethodnim znanjima oblikovana je teorija sheme (mape, dijagrama). Ove sheme mogu biti ugrađene unutar drugih shema ili biti same. Neki autori kažu (Merijam i Kafarela) da svi mi nosimo sa sobom individualan set shema koji odražava i lično iskustvo i sopstveni pogled na svet. Svaki odrasli ulazi u situaciju učenja s nešto različitom konfiguracijom znanja i načinom kako ono može biti korišćeno. Neki autori (Anderson, 1982) razlikuju dve vrste znanja – deklarativno znanje i proceduralno znanje. Deklarativno znanje jeste ono što mi znamo o stvarima i činjenicama. Proceduralno znanje je lično znanje o tome kako da izvršavamo različite zadatke i veštine. Govori se o tri različita modela učenja koji se uklapaju u shematski okvir. To su porast, usklađivanje i restrukturiranje. Porast znači dnevnu akumulaciju informacija i to se obično izjednačava s učenjem činjenica. Usklađivanje obuhvata lagane i postepene promene u tekućim šemama. Restrukturiranje obuhvata i stvaranje novih shema i reorganizaciju onih koje su već uskladištene. Većina savremenih modela pamćenja odražava učenje putem porasta ili procesa sakupljanja činjenica. Od odraslih se očekuje da ove činjenice upotrebe u svakodnevnom životu i različitim ulogama: radnika, roditelja, bračnog druga, prijatelja itd. Procesi usklađivanja i restrukture informacija, kao i deklarativnog i procesualnog znanja postoje značajno u učenju odraslih. Nema ozbiljnog razmatranja osobenosti učenja odraslih koje ne obuhvata analizu uloge prethodnog znanja i iskustva. Mnogi se pozivaju na misao Djuja, koji je isticao da ništa nema značajnije od prethodnog iskustva. Ili niko ne može misliti o nečemu bez iskustva i informacija. Ove misli Djuja vodile su istraživače da postave hipoteze o značaju prethodnog znanja i iskustva u učenju novog materijala. Najznačajnije kognitivne promene su verovatno rezultat iskustva. Ove kognitivne promene odnose se većinom na suđenje, stavove i uverenja, na veštine i informacije i većinom su veoma individualne. Neki andragoški teoretičari (Noules, 1980, Mezirov, 1981, Freire, 1970, Džarvis, 1987) uključili su značaj iskustva u njihove teorije učenja u odrasлом dobu. U istraživanju prethodnog iskustva i prethodnog znanja značajne su još dve ideje – suma (količina) prethodnog znanja i iskustva i njihova priroda. Razlika između onih koji imaju dosta znanja o predmetu (stručnjaci) i onih koji znaju veoma

malo (novajlije, početnici) je ključna razlika. Stručnjaci ne samo što imaju veću količinu znanja, već oni i misle na drugačiji način nego početnici. Njihovo znanje je organizovano oko principa i apstrakcija. Znanje početnika je organizovano oko samih objekata datih u problemskoj situaciji. Znanje stručnjaka uključuje i znanje o primeni onoga što znaju (Merijam i Kafarela, 1991).

U poslednje vreme andragozi se interesuju za proučavanje kognitivnih stilova učenja. Ranije je bilo dosta istraživanja kognitivnih stilova, ali su ta istraživanja vršena na populaciji mladih i nije jasno da li se ova nalazjenja mogu primeniti i na odrasle. S ovim je povezan i fenomen *stila* učenja. U profesionalnoj literaturi nije dovoljno razjašnjen odnos kognitivnih stilova i stilova učenja. Neki autori koriste ova dva termina naizmenično, dok drugi smatraju kognitivni stil obuhvatnijim terminom. Ne postoji zajednička definicija stila učenja. Najviše se navodi definicija stila učenja koju je dao Smit (Smith, 1982), a ona glasi da je stil učenja „način na koji individua procesira informacije, osećanja i ponašanje u situacijama učenja“ (navedeno prema Merijam i Kafarela, 1991). Pojedini andragoški teoretičari naglašavaju da je naglasak na učeniku i na sredini za učenje kada se proučavaju stilovi učenja (Himstra i Sisco, 1990). Oni teoretičari u andragogiji koji se interesuju za socijalne dimenzije učenja odraslih naglašavaju kako te dimenzije mogu uticati na kognitivno funkcionisanje. Tako britanski andragog Džarvis (1987) polazi od pretpostavke da je saznanje (kognicija) više nego interni psihološki proces. Ovakvo shvatanje problema kognicije ima trostruke implikacije. Prvo, potrebno nam je da interpretiramo prošlost i sadašnjost u svetlu konteksta proučavanja. Drugo, treba direktno da posmatramo uticaj „kognitivne socijalizacije“ u izvršavanju i merenju kognitivnih zadataka. Kognitivna socijalizacija odnosi se na uticaj porodice, obrazovnog sistema i kulture na ono što mi znamo i kako smo do tih znanja došli. Može se zaključiti da se kognicija (saznavanje) opisuje kako ljudi primaju, pohranjuju, izazivaju, transformišu i prenose informacije. Većina istraživačkih radova o kogniciji u odrasлом dobu usmereno je na pamćenje i starenje i većinom se zaključuje da postoji gubitak prvenstveno u dugotrajnom pamćenju kako mi starimo. Nema odgovora kako ovaj gubitak utiče na svakodnevne aktivnosti učenja odraslih. Potrebna su nova istraživanja.

Mišljenje odraslih posebno je značajno u kognitivnoj strukturi. Ono obuhvata formiranje pojmova, sudova, zaključaka i generalizacija. Pojmovi, sudovi, zaključci i generalizacije formiraju naše mišljenje. Njihovim usvajanjem smanjuje se broj informacija koje ne moramo da zadržimo u dugotrajnom pamćenju. Znanje, informacije, podaci su neophodni 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 skladištimo u pamćenju. Uzajamno delovanje 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 čoveka

da misli, ispušta se *veza* između znanja i mišljenja. Kvalitet mišljenja pretpostavlja relevantne informacije i znanje. U procesu saznavanja posebnu vrednost ima *oblikovanje* pojmova. Pojmovi nam omogućavaju da organizujemo, klasifikujemo, selekcionišemo i tumačimo podatke. Usvajanje pojmova putem učenja pomaže nam da razvijemo predmete i pojave i da efikasno odgovorimo na izazove sveta i života. Putem usvajanja pojmova, od onih prostih do najsloženijih, razvijaju se intelektualne sposobnosti čoveka.

U psihološkim razmatranjima moguće je razlikovati tri osnovna vida mišljenja: a) predmetno, očigledno – aktivno i praktično, b) očigledno slikovito, c) verbalno-logično. Ovi vidovi se razlikuju po karakteru objekata (predmeta, slika ili znanja) na koje se oslanjaju i koji, u stvari, čine sadržaj mišljenja (Ananjev, Stepanova, 1972). Između ovih vidova mišljenja postoji međusobna povezanost. Ranija istraživanja su dokazivala da odrasli imaju veće sposobnosti za logičko i apstraktno mišljenje, dok deca imaju prednost u slikovitom mišljenju. Kakav će vid mišljenja ispoljiti pojedinci umnogome zavisi od okolnosti u kojima teče misaoni proces. Istraživanja u Poljskoj pokazala su da je mišljenje nepismenog odraslog bliže mišljenju deteta nego mišljenju obrazovanog odraslog. U učenju i obrazovanju prilikom rešavanja zadataka dolazi, ili bi trebalo da dođe, do saradnje različitih komponenta mišljenja. Odnos među pojedinih vidovima mišljenja, kao što su pokazali ruski 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 čoveka predstavljaju probleme. Rešavanje problema ima temeljni značaj u kognitivnoj strukturi čoveka.

Psiholozi su utvrdili dva puta misaonog procesa koji primenjujemo pri rešavanju problema. To je *reproduktivno* i *produktivno* mišljenje. Ako problem koji rešavamo ima sličnosti s problemima koje smo ranije rešavali, primenićemo postupke koje smo primenjivali ranije. Takav postupak naziva se reproduktivno mišljenje. U slučaju da u rešavanju problema ima mnogo novih elemenata, ili je problem potpuno nov, primenjuje se produktivno mišljenje. Da bismo odgovorili na izazove novih situacija, mi rekonstruišemo prethodno znanje i iskustvo; koristimo strategije u rešavanju novih problema. Čitav taj proces označava se kao produktivno mišljenje. Ganje (Gagne, 1977) smatra da rešavanje problema nije samo pitanje primene pravila koja su ranije naučena, već da rešavanje problema može voditi do novog učenja. Zato je Ganje postavio učenje putem rešavanja problema na *vrh hijerarhije* učenja.

Interesantan istraživački razvoj u području učenja odraslih poslednjih godina odnosi se na metode otkrivanja i rešavanja problema. Teorijski koncept koji se nalazi u pozadini otkrivanja i tzv. aktivnih metoda u nastavi nije bio primenjivan u učenju odraslih do novijeg vremena. U poslednje vreme preduzimaju se

istraživački radovi kako bi se dokazala prednost učenja pomoću novih metoda. Problem učenja otkrivanjem sa stanovišta učenja odraslih još nije dovoljno istražen. U okviru proučavanja kognitivnog razvoja odraslih valjalo bi se orijentisati na potpunije istraživanje ovog fenomena. Učenje odraslih, u celini posmatrano, više je povezano s pojmovima i jezičkim sposobnostima, nego s učenjem senzorno-motornih veština.

Kod rešavanja problema kao procesa učenja, posebno odrasli primenjuju plan po kome se operacije odvijaju. Rad po određenom planu bitna je karakteristika čoveka kao generičkog bića. Plan kao generalnu strategiju koristimo za rešavanje problema. Pošto se plan oblikuje, on se uskladištuje u dugotrajno pamćenje kako bi se koristio u budućnosti za rešavanje istih ili sličnih problema. Lovel (1980) konstatuje da je u većini zanimanja uopšte prihvatljivo da su starije, iskusnije ličnosti efikasije u rešavanju kompleksnih i suptilnih problema u odnosu na mlađe koji imaju manje iskustva. Takve razlike su bar delimično rezultat postojećih planova koje iskusniji imaju na raspolaganju. Proces učenja treba da doprinese da čovek prihvati planirano izvršavanje zadataka kao način života. U svakodnevnom životu planovi su temeljna pretpostavka efikasnog izvršavanja zadataka. Čovek u svakodnevnom životu, bez obzira na plan, saznaje i identifikuje probleme. I u učenju uspešno identifikovanje problema znači pola rešenja. Ako od odraslih tražimo rešavanje problema, onda im treba obezbediti informacije koje će im pomoći da stvore potpuniju sliku o problemu, ili im se moraju dati uputstva kako do njih sami da dođu. Rasprave o rešavanju problema kao procesa učenja dovele su do pitanja o uticaju iskustva na efikasno rešavanje problema. Lovel konstatuje da izgleda da je veći uticaj onoga šta je učio u prošlosti nego da li je naučio. To određuje pozitivan transfer u rešavanju novih zadataka. Ipak, postoji *kognitivno slaganje* o bitnoj ulozi prethodnog iskustva u rešavanju problema jer se nova rešenja i nivo stvaralaštva ne mogu događati u vakuumu. U pravu su oni autori koji ističu da su za mišljenje potrebne činjenice. Činjenice se ne akumuliraju u izolaciji, već u određenoj sredini i mogu biti primenjene na šire rešavanje problema. Iako se bez činjenica ne može, ono što je vredno u učenju je proces mišljenja, proces rešavanja problema. Razlikuju se četiri faze u rešavanju problema: 1) razumevanje prirode problema; 2) oblikovanje plana rešavanja problema, 3) ostvarivanje plana; 4) evaluacija rešenja problema.

Rešavanje problema kao način učenja ima svoje osobenosti u odnosu na dob čoveka. Stariji su skloni da primene neproduktivne strategije prilikom identifikovanja problema. Zbog identifikacije u kratkotrajnom pamćenju stariji se suočavaju s problemom *održavanja* podataka neophodnih za rešavanje problema, posebno posle sedamdesete godine. Kako godine prolaze, izgleda da stariji pokazuju veću sklonost da koriste postojeće, ustaljene i saznate varijante za rešavanje problema nego da pronalaze nove. Biren (Birren, 1964) je našao da odrasli sa godinama, kako se repertoar povećava, efikasnije rešavaju probleme, ali kada

nove situacije zahtevaju produktivno mišljenje, onda su *stariji* manje efikasni nego što su bili ranije. Njima je potrebno *posredovanje* u učenju, pomoć u prikupljanju informacija za rešavanje problema u novim situacijama.

Učenje odraslih nije koncentrisano samo na prikupljanju informacija, već, takođe, i na učenje različitih vrsta veština. Veštine se mogu odnositi na fizičku i mentalnu aktivnost i njihova zajednička odlika jeste da su naučene. Veštine se po svojoj prirodi javljaju jedna posle druge. Sposobnost čoveka za učenje veština u toku čitavog života je velika. S promenama uslova i okolnosti života, čovek *usavršava* nove veštine. Veštine omogućuju čoveku da uspešnije nauči odgovore na podsticaje koji dolaze iz sredine. Izvršavanje ma koje veštine povezano je s fiziološko-psihološkim procesima ljudskog organizma. Među njima posebnu ulogu ima nervni sistem. Nervni sistem prima informacije, donosi odluke o njihovoj važnosti i po potrebi prouzrokuje izvesne telesne akcije koje će nužno preuzeti. Receptori obezbeđuju ulazne senzorne informacije. Lovel opisuje da pored pet čula postoji i šesto – kinestetičko čulo, koje obezbeđuje informacije. Lovel kaže da bez kinestetičkog čula ne bi bilo moguće izvesti nijedan od naših pažljivo kontrolisanih fizičkih pokreta, koji su karakteristični za mnoge veštine (Lovel, 1980). Ovo čulo javlja se kao primarni *izvor* informacija potrebnih za izvršavanje veština.

Ruski istraživači (Kanatov, 1984, 1988) izučavali su mišljenje odraslih u relacijama s učenjem. Oni su istraživanje usmerili na tri vida mišljenja – verbalno-logično mišljenje, slikovito mišljenje i praktično mišljenje. Proučavanje mišljenja omogućava andragogu da uvidi njegovu snagu, a služi mu i kao orijentir u procesu učenja. Za razvijanje elokventnog mišljenja andragozima se preporučuje češće korišćenje očiglednih materijala pribegavajući primeni ilustracije i shematske očiglednosti materijala, pribegavajući primeni ilustracije, aktivirajući slikovitu komponentu mišljenja. Verbalno-logičko mišljenje, prema rezultatima ruskih istraživača, razvija se, pre svega, logički dobrim promišljanjem, strukturiranim, doslednim izlaganjem obrazovnog materijala. Mišljenje se razvija samo ako se čovek stavlja u problemsku situaciju i ako se aktivno uključuje u rešavanje problema. Razvoj praktičnog mišljenja dešava se ako se čovek obučava i uključuje se u rešavanje neposrednih praktičnih zadataka. Očekuje se da andragozi kod odraslih učenika razviju sposobnost odabiranja, orijentisanja u andragoškoj situaciji. Kod odraslog učenika andragozi treba da stvaraju konkretne navike da mogu da se reše kako tipični, tako i nestandardni andragoški problemi (Kanatov, 1988). Ruski istraživači, na osnovu dobijenih podataka, zaključili su da se nivo pojedinih vidova mišljenja *menja* iz godine u godinu. Nivo razvitka mišljenja u celini, takođe, doživljava izmene. Istraživači su posebnu pažnju obratili zavisnosti mišljenja od nivoa obrazovanja. Dobijeni podaci svedoče o tome da povećanje nivoa obrazovanja povećava integritet mišljenja.

Pioniri u proučavanju uzročnih osobenosti umnog rada u Rusiji bili su Ananjev i Stepanova. Autori koje sam prethodno pominjao, a koji su nastavili delo Ananjeva i Stepanove u Rusiji bili su njihovi saradnici. Autor ove studije imao je priliku da u dva navrata razgovara sa Stepanovom u ranijem Lenjingradu, krajem osamdesetih godina XX veka. Mada je bila u poodmaklim godinama, ona je veoma jezgrovito tumačila koncepciju intelektualnog razvitka odraslih. Posebno je isticala ulogu sazajnih delatnosti ne samo u odnosu na odraz sveta, već i o uticaju na njega. U procesu uticaja na svet koji okružuje čoveka proizlazi i njegov preobražaj. Za razliku od čulnog saznanja, u mišljenju proizlazi odraz suštinskih, uzročno-posledičnih veza i odnosa među predmetima i pojavama, uključujući i prirodu i život čoveka (Stepanova, 1974).

Još je Vigotski isticao da „u mišljenju odraslog čoveka mi na svakom koraku posmatramo prelaz od mišljenja u pojmovima ka konkretnom mišljenju“ (isti izvor, str. 9). Unutar misaonog akta odraslog čoveka ogledaju se različiti nivoi odraza sveta koji ga okružuje. Kod odraslih ljudi proizlazi stalno preuređenje u odnosima vidova mišljenja, snabdevanje elastičnijim, gipkijim prilazom i najvećom pokretljivošću u međusobnim vezama očiglednih, verbalno-logičkih i delatnih komponenti, zaključuje Stepanova. Potreba da se reše praktični zadaci u uslovima života i rada odraslih sleduje očekivanje uzročne uloge u praktičnom mišljenju. Uspesno rešavanje mogućih zadataka, naglašava Stepanova, zavisi od gipkosti međusobnih veza komponenti mišljenja. Teorijska misao ne samo što se proverava u praksi, već se i obogaćuje, zaključuje Stepanova. Psihološka literatura nije dovoljno osvetlila pitanje *dinamike* razvitka mišljenja kod odraslih. Nedostaje jedinstveno mišljenje što se tiče raspolaganja optimalnih mogućnosti razvitka misaonih funkcija. Rezultati istraživanja ruskih autora predstavljaju ozbiljan naučni prilog koncepcija intelektualnog razvitka odraslih. Šteta je što s tim rezultatima nije upoznata andragoška javnost zapadnog sveta. Proizlazi da ono što nije objavljeno na engleskom jeziku ono i ne postoji.

Razmatranje relacija mišljenja i formiranja pogleda na svet od posebnog značaja je i s naučnog i filozofskog stanovišta. Ni pedagogija ni andragogija ne mogu svoje ciljeve da formulišu, a još manje da ostvaruju a da se ne dotaknu fenomena *pogleda na svet*. Razumevanju pogleda na svet posebno je doprineo američki autor Mekenzi (Mc Kenzie, 1991). Pogled na svet je filozofsko pitanje koje se na specifičan način prelama u andragoškom mišljenju. Mekenzi ističe da pogled na svet obuhvata *stalni razvoj* i sazrevanje razumevanja svesti, drugih, svoga „ja“ (self), sebe samog. Razumevanje je fundamentalno za ljudsko biće. Razmatranje relacija pogleda na svet i učenja odraslih ima osoben značaj jer proširuje područje andragogije, a andragozima otvara nove mogućnosti za teorijska istraživanja. Kod svakog čoveka pogled na svet kao prirodni proces može biti potpomognut i podstaknut obrazovnom intervencijom. Ako posmatramo razvoj andragoških ideja u bližoj i daljoj prošlosti, kao i u savremenosti, dolazimo do

saznanja da su brojni autori razmatrali formiranje pogleda na svet. Oni su se doticali *suštine* ljudskog bića, potrebe da čovek teži boljitku i izvrsnosti do one mere do koje mu to vlastite sposobnosti dozvoljavaju.

Kad se kaže pogled na svet, javljaju se različite asocijacije koje se odnose na znanje, ideje, osećanja, vrednosti, pretpostavke, uverenja itd. Asocijacije nastupaju u odnosu na kulturnu tradiciju, narodne običaje, stepen razvijenosti kulture, pripadnosti određenom sloju, klasi, religijskom verovanju. Znači, pogled na svet nastaje iz dodira s nizom shvatanja i akumuliranog životnog iskustva. Pa šta je onda pogled na svet? Prema shvatanju Mekenzija, pogled na svet „znači razmišljanje o svetu. U ovom smislu razmišljanje o svetu slično je posmatranju sveta. U drugom smislu pogled na svet znači sistem uverenja koja proizlaze iz razmišljanja o svetu ili delovanja u svetu na osnovu vlastitog razmišljanja“ (Mekenzi, 1991. str. 1).

U iskustvima ljudi nailazimo na različita shvatanja termina pogled na svet – pesimistički pogled na svet, optimistički pogled na svet, estetski, religijski itd. Ovakvo korišćenje pogleda na svet povezuje se s *vrednostima* i vrednosnim orijentacijama. Za formiranje pogleda na svet kod odraslih poseban značaj ima lično *iskustvo* iz kojeg se svet posmatra i doživljava. Odrasli i proces učenja doživljavaju i procenjuju na osnovu ličnog iskustva, pa i „viđenje“ sveta, i to ne samo u fizičkom, već znatno šire i u duhovnom smislu. Na osnovu vlastitog iskustva čovek tumači, interpretira svet. Tako pogled na svet pomaže ličnosti da potpunije shvati različite aspekte života i da ih međusobno povezuje. Iz analiza proizlazi da se pogled na svet ne može svesti samo na spekulacije, razmišljanja o svetu, već se tome dodaje i lično *razumevanje* koje nastaje iz ličnog iskustva. U dodiru s tim iskustvom, korak po korak, parče po parče, formira se pogled na svet.

Sam pojam svet ima znatno šire značenje. To nije samo fizički svet, već on obuhvata i druge ljude, njihovo viđenje sveta i vlastitu subjektivnost. Svet se javlja i u ljudskoj svesti i on postoji nezavisno od mišljenja pojedinca. Kako možemo spoznati pogled na svet kod druge osobe? Pre svega na osnovu posmatranja i akcije, u govoru. Pogled na svet može biti „usađen“ u mladosti sistemom učenja i obrazovanja. To se često dešava jer svi nastavni sistemi ističu da je njihov zadatak formiranje pogleda na svet. Kada ličnost stekne novo iskustvo i novo shvatanje i razumevanje sveta, kada sazri, javlja se problem „odbacivanja“ već usvojenog pogleda na svet.

U savremenoj literaturi (više onoj sociološke prirode) vode se rasprave o odnosu tradicije i pogleda na svet. Neki sociološki i filozofski pravci ne odnose se kritički prema tradiciji i njenoj ulozi u učenju i obrazovanju. Takva mišljenja smatraju da su tradicija i istorija prepreka daljem razvoju i „uključivanju u savremeni svet“. Oni preporučuju da se iz programa izbace svi oni sadržaji koji govore o ratovima i borbi našeg naroda za opstanak, s tezom da će takvi sadržaji emocionalno negativno delovati na mlade generacije. Samo narodi bez korena

moгу prihvatiti takvu orijentaciju. U oblasti obrazovanja nužna je *rehabilitacija tradicije*, koja predstavlja temelj ne samo formiranja pogleda na svet, već i formiranja celovite ličnosti. Samo pojam tradicije ima šire značenje i ne odnosi se samo na prenošenje informacija o ratovima, već obuhvata materijale, objekte i ideje njihovog stvaranja, zatim uverenja, praksu, ustanove, poznate ličnosti itd. Prenošnje iskustva iz prošlosti pretpostavlja njihovo *kritičko promišljanje* i ne znači njihovu eksplicitnu obavezu njihovog prihvatanja. U razmatranju relacije tradicije i učenja treba napustiti negativno značenje tradicije, koje podrazumeva da je tradicija „uvek deo nas“, vrsta znanja koje može da obogati sadašnje i buduće generacije. Tradicija nam kazuje da imamo korene, uliva nam poverenje i osećanje pripadanja, ona je prosto faktor *ujedinjavanja*. Tradiciju valja razumeti kao dinamičan proces. Ona se uvek iznova „popravlja“, tumači od generacija koje je nasleduju, stara značenja se pročišćuju, relativizuju i obnavljaju. Kao što tradicija utiče na pojedince, tako i pojedinci modifikuju tradiciju zato što je viđenje tradicije uvek subjektivno. Često se u svakodnevnom životu čuje iskaz: ja sam bez predrasuda. Moguća je i druga tvrdnja i samo osoba bez tradicije može reći da nije opterećena predrasadama. Tradicija se povezuje s iskustvom, a to ima poseban značaj u procesu formiranja pogleda na svet. Iskustvo ima šire značenje i obuhvata mentalni sklop ličnosti. Ono se manifestuje na različite načine: u pojmovima, sudnjima, osećanjima, nadama, idealima, intuiciji itd. Iskustvo može da promeni celokupnu orijentaciju ličnosti; može biti integrisano s prethodnim iskustvom, voditi do promena u ponašanju i učvrstiti postojeće ponašanje. Razume se da je iskustvo stečeno u određenim socijalnim okvirima, pa je u tom smislu i tradicija određena vrsta iskustva. Ako se prihvati novo iskustvo, ono se asimiluje u postojeći pogled na svet, a postojeći pogled na svet se reorganizuje i reinterpretira u skladu i u svetlu novog iskustva. To znači da se postojeći pogled na svet menja sa doživljavanjem novog iskustva. Mnoge varijable utiču na pogled na svet. To je prosto *proces*, a ne konačni rezultat, a manifestuje se proširivanjem, napredovanjem i menjanjem ili stagnacijom i nazadovanjem. Često dolazi do suprotnosti između pogleda na svet i novih iskustava. Pogled na svet može biti privremen ili fiksiran. Fiksiran pogled na svet odlikuje se time što ne prima nove ideje i prikriva suprotne ideale i vrednosti.

Novo iskustvo se ne prihvata ako nije u skladu s postojećim pogledom na svet. Nasuprot ovom, privremeni pogled na svet ispoljava razumevanje, prihvata nova znanja i integriše ih s postojećim. Ovaj pogled na svet pokazuje spremnost da se promeni u skladu s novim iskustvom i novim učenjem.

Po svojoj obuhvatnosti, pogled na svet može biti širi ili uži. Širi pogled na svet razmatra i evaluira sva stanovišta; užu pogled na svet usmerava se samo u jednom pravcu i odbacuje sve ono što mu ne odgovara. On odbacuje izvore, informacije, ideje koje nisu u skladu s njegovim shvatanjima. U andragoškoj literaturi raspravlja se o aktivnom i pasivnom pogledu na svet. Odluka pasivnog po-

gleda na svet sastoji se u činjenici da on ideje, mišljenja, saznanja prihvata ako dolaze od nekog autoriteta. To je pasivno posmatranje sveta. Nasuprot ovom, aktivni pogled na svet ispoljava entuzijazam, upušta se u novo učenje i saznavanje, koje uvažava autoritete, ali oni nisu ograničavajući faktor. Aktivan pogled na svet spreman je na evaluaciju ma koje i od ma koga prihvaćene ideje.

U literaturi se ukazuje na *kritički* i *nekritički* pogled na svet. Nekritički pogled na svet je sklon oponašanju u pogledu usvajanja novih ideja, vrednosti i ponašanja. Kritički pogled ispoljava drugu suštinu. On je zasnovan na kritičkom mišljenju, kritičkom propitivanju novih ideja i uvažava sve dobre i istinite ideje. U razvoju kritičkog mišljenja od posebnog je značaja uloga učenja. Brojni autori uzimaju kritičko mišljenje kao *centralni ideal* obrazovnog poduhvata. Neki autori (Popper) smatraju kritičko mišljenje ne samo fundamentalnim obrazovnim idealom, već veoma bitnim obeležjem ozbiljne intelektualne, posebno naučne aktivnosti (uporedi Sigel (Siegel), 1988, str. 107). Kritičko mišljenje mora se imati u vidu prilikom izbora sadržaja učenja. Despotović (1997) u svojim istraživanjima dokazuje da nema kritičkog mišljenja bez odgovarajućeg sadržaja. Za svakog andragošskog poslenika posebno je značajno saznanje da učenje i obrazovanje mogu posredovati da učenik bude kritički mislilac. Koje su to osobine, sposobnosti, veštine, navike i stavovi koje treba da poseduje kritički mislilac? Autori, pre svega, ukazuju na racionalnost, snagu razuma, podsticanje razloga za svoje tvrdnje i evaluaciju, principe kojima se rukovodi u suđenju. Ali, sa stanovišta učenja odraslih, značajno je da se u andragoškoj praksi kod učenika/studenata oblikuje kritički duh ili kritički stav. Andragoški proces, dakle, treba da *snaži* kritičko mišljenje kao opštu sposobnost. U vezi s ovim naglašavaju se ne samo sadržaji obrazovanja, već i oblici i metode usvajanja znanja. Sadržaji čine ključni elemenat, ali značajni su i drugi elementi koji omogućuju usvajanje navika i veština kritičkog mišljenja ili kritičkog duha kod učenika. Kritičko mišljenje je ideja koja pomaže regulaciju procesa učenja. Ono se odnosi ne samo na učenike, već i na nastavnike: reguliše njihovo suđenje i obezbeđuje standarde izvrsnosti na kojima se zasniva andragoška praksa. U tom smislu kritičko mišljenje se može prihvatiti kao *ideal* koji reguliše proces učenja.

Neki autori (Sigel, 1988) navode tri razloga da se kritičko mišljenje prihvati kao obrazovni ideal. Prvi razlog je uvažavanje drugih ličnosti; to je Kantov ideal. Kant je tražio da se drugi ljudi tretiraju kao ciljevi, a ne kao sredstva. Čovek se razmatra kao samocij, kao cilj za sebe, a ne kao sredstvo. Pretvaranjem u sredstvo i potčinjavanjem spoljnjem cilju čovek se *ruši* kao ličnost. U proizvodnji, čovek se posmatra kao *radnu snagu*, a ne kao ličnost. Ako je cilj učenja „pripremanje korisnog člana društva“, naglasak je na obučavanju za neke korisne funkcije. To znači da se ličnost potčinjava spoljnim okolnostima. Ima mišljenja da osnovni cilj učenja treba da bude čovek kao *samocij*. Spoljni ciljevi treba da

budu podređeni tom glavnom cilju i da se posmatraju sa stanovišta mogućnosti razvitka čoveka kao celovitog bića (Davidov, 1981, str. 62).

Drugi razlog da se kritičko mišljenje prihvati kao obrazovni ideal jeste priprema učenika/studenata da budu kompetentni u odnosu na sposobnosti koje se od njih očekuju u životu. I treći razlog da kritičko mišljenje bude obrazovni ideal jeste da je ono utvrđeno u racionalnosti.

Obrazovanje i učenje nisu jedine sredine gde se oblikuje pogled na svet. To se dešava u brojnim drugim okolnostima koje nisu povezane s učenjem. Teoretičari i analitičari učenja uvažavaju povezivanje obrazovanja odraslih i formiranja pogleda na svet. U ovom kontekstu obrazovanje odraslih shvata se u širim okvirima. To nije samo obučavanje u novim veštinama ili prenošenje sume informacija, već obuhvata i ideje, vrednosti, osećanja, uverenja suđenja, intuiciju, a to su sve elementi koji učestvuju u formiranju pogleda na svet.

Oblikovanje pogleda na svet kod odraslih je prirodan proces. Međutim, propitivanje pogleda na svet u kontekstu učenja postaje direktnije i eksplicitnije. To je etički zahtev koji se nalazi pred odraslima. Pitanje je i etički zahtev koji se nalazi pred odraslima. Pitanje je na šta treba obratiti pažnju kod propitivanja pogleda na svet i šta su ciljevi takve analize. Treba propitati predrasude, pretpostavke i uverenja, stepen do koga su akcije konzistentne s ovim predrasudama, pretpostavkama, idejama i uverenjima. Pod predrasudom u ovom kontekstu se podrazumeva privremeno suđenje zasnovano na akumulaciji iskustava koje treba dalje proučavati. Neki andragozi tvrde da je cilj obrazovanja i učenja odraslih oslobađanje. Postoji više vrsta oslobađanja: političko, ekonomsko, socijalno, religijsko itd. Takvo oslobađanje pomaže odraslima da oblikuju otvoren i obuhvatan pogled na svet. Najznačajnija vrsta oslobađanja koje se odraslima može desiti jeste oslobađanje za jasno, stvaralačko i kritičko mišljenje, koje im pomaže da potraže i pronađu načine za rešavanje ekonomskih, socijalnih i političkih problema. U tom smislu neophodna je saradnja kako u procesu učenja, tako i u društvu u celini. To je uslov za *preživljavanje*. Biti sa drugima i saradivati jedna je od *odlika* koja karakteriše ljudska bića. U tom procesu oblikuje se i pogled na svet. Pomaganje oblikovanju pogleda na svet u procesu učenja odraslih treba da bude jedan od ciljeva andragoga. Budućnost je posebno značajna za razumevanje učenja kao i ukupnog čovekovog života. Čovek nastoji, iako je to dosta teško, da upravlja sopstvenim razvojem, da kontroliše svoj život, da što objektivnije procenjuje svoje prethodne aktivnosti, da svoju budućnost vidi u brzim i globalnim promenama.

Pažnja ima veliku ulogu u saznoj delatnosti čoveka. Istraživanja su pokazala da se pažnja čoveka kao i svaka druga funkcija *menja* tokom čitavog života. Pažnja je proučavana u pojedinim periodima čovekovog života: pubertet, adolescencija, period odraslih ljudi. U ovom kontekstu mi se interesujemo za *relacije*

pažnje i učenja u odraslom dobu. Prema istraživanjima, pažnja u odraslom dobu ima mnogo zajedničkih kvaliteta s pažnjom u mladosti. Obim pažnje odraslog po pravilu je dva do tri puta veći od obima pažnje mlađeg učenika. Odrasli može sa dovoljnim stepenom jasnosti obuhvatiti četiri do šest objekata. Odraslom je potrebno manje vremena da obuhvati niz predmeta eksponiranih u nastavnom procesu. Kod odraslih je razvijena namerna pažnja. To im omogućuje da se koncentrišu na materijal koji proučavaju (Tankonogoj, 1976, str. 64). Istraživanja pokazuju da se do 30. ili 35. godine ne primećuje snižavanje obima pažnje, istrajnosti i odabira. Tek posle ovog životnog perioda počinje snižavanje pažnje, ali to nije toliko značajno da može igrati neku ulogu u procesu učenja. Faktor obrazovanja igra veliku ulogu u razvoju i usavršavanju pažnje kod odraslog. U procesu učenja i nastave nastavnik može primetiti da se kod odraslih odvrća, slabi pažnja kao rezultat fizičkog, senzornog i umnog zamora, koji je nastupio u toku prethodnog radnog dana. Da bi se to otklonilo, koriste se raznovrsni vidovi rada sa odraslima.

Istraživanja (posebno ruskih autora) neraskidivo su povezana sa saznajnim procesom. Pažnja kao psihička funkcija obezbeđuje stabilnost, cilju usmereni karakter saznajnih delatnosti u celini. Ona omogućuje odraslom čoveku da se *usredsredi* na objekte delatnosti. Utvrđeno je istraživanjima da zahvaljujući pažnji saznajna delatnost protiče efikasnije i usmerena je ka cilju. Psihološka istraživanja pokazuju (Ananjev, 1968) da je razvoj i izmena funkcije pažnje odraslih povezan s delovanjem socijalnih faktora razvoja. Ne prestaje uticaj faktora dobrog razvitka. Pojavljuju se osobenosti psihičkih funkcija čoveka u neraskidivoj vezi s neurodinamičnim i polnim karakteristikama odraslog čoveka u raznim periodima života (Fomenko, 1984). Ruski istraživači proučavali su izmene namerne pažnje kod ispitanika starosti od 18 do 40 godina. Rezultati su pokazali da u tom periodu dolazi do različitih izmena koje se javljaju u toku strukturalnih preobražaja. U tom periodu čovek se menja i to ostavlja uticaj na mehanizme čovekove pažnje. Te izmene ostavljaju uticaj na regulaciju pažnje u celini. Ranije smo dovodili u vezu uticaj nivoa obrazovanja na regulaciju psihičkih funkcija kod odraslih ljudi u celini. To se, razume se, odnosi i na mehanizam pažnje. Ruski istraživači su ustanovili da se najveći razvitak pažnje nalazi u grupi ispitanika s najvišim nivoom obrazovanja.

U ovom delu studije ukazali smo na izmenu intelektualnih funkcija (pamćenja, mišljenja i pažnje) koje se dešavaju u toku čovekovog života. Odraslo doba predstavlja seriju perioda s osobenim karakteristikama psihofizičkog razvitka. U andragoškom radu važno je organizovati umnu delatnost učenika na takav način što bi se ravnomerno opteretili i pamćenje i mišljenje i pažnja i imaginacija itd. Istraživanjima su utvrđene *stalne veze* među psihičkim funkcijama kao zakonitosti psihofizičkog razvitka. To je neminovno uvažavati u učenju odraslih. Učenje se javlja kao važan faktor razvoja intelekta. Intelektualni razvitak odraslog

čoveka u procesu učenja izražava se ne samo u usvajanju nastavnog materijala, već je povezano s izmenama podstruktura intelekta. Ruski istraživač Stepanova (1974) naglašava da se učenje i obrazovanje javljaju kao važni faktori koji obezbeđuju čuvanje i životnog intelekta. O umnom razvitku čoveka ne treba suditi samo po obimu znanja kojim je on ovladao. Efikasnost misaone delatnosti zavisi i od kvaliteta formiranja sistema znanja. Znanje se javlja kao rezultat umne delatnosti čoveka i polaznog materijala na osnovu koga protiče misaoni proces pri ovladavanju novim znanjima. Proces usvajanja znanja je odnos novog prema onome što je već ušlo u sistem. U sistem znanja ne ulazi svaka informacija koju čovek dobija u procesu učenja i rada, već ona koja je objekat pažnje i razumevanja. Lakše se uspostavlja veze novog sa starim koje imaju direktan odnos s profesionalnom delatnošću čoveka ili odgovora na njegove životne interese i stremljenja. Stepanova zaključuje da potencijalne mogućnosti intelektualnog razvitka u različitim periodima zrelosti treba da budu u centru pažnje onih koji se bave organizacijom učenja odraslih u različitim oblicima (Stepanova, 1974).

U dosadašnjim analizama nismo razmatrali kognitivni razvoj u celini perioda života odraslog čoveka. Videli smo da je odraslo doba deo jedinstvenog procesa kontinuiranog razvoja, posebno u intelektualnoj sferi. Taj razvoj izražava dijalektiku prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ono što smo mi bili u prošlosti, naglašava Lovel (1980), u velikoj meri je odredilo ono što smo mi sada, a to će za uzvrat uglavnom odrediti šta ćemo mi postati u budućnosti. Učenje i obrazovanje koje smo mi imali u prošlosti mnogome će odrediti naše sadašnje ponašanje. Tako učenje vodi do stalnih promena sposobnosti i potencijalnosti kao rezultata ranije aktivnosti čoveka i njegove interakcije s okolinom. Odraslo doba je jedan period čovekovog života, ali u poređenju sa detinjstvom i adolescencijom, to je veoma *dug* period života. U tom dugom periodu kod čoveka se dešavaju brojne promene biofiziološke, psihološke i socijalne prirode. Te promene, kako smo prethodno istakli, nisu bez uticaja na prirodu i karakteristike učenja. Saglasili smo se da je učenje *jedinstven* proces da je doživotno i da je bitna odlika čovekovog postojanja.

Istraživanjima je nađeno da su promene sa dobom u primarnoj sposobnosti da ne uči neznatne. Ako su razlike veće, onda one sa dosta verovatnoće mogu biti rezultat drugih činilaca, počev od motivacije do zdravstvenog stanja subjekta. Neki autori (Buren, 1963) naglašavaju da individualne razlike u zdravlju mogu značajno doprineti individualnim razlikama u mentalnim sposobnostima, posebno kod starijih odraslih. Ovaj autor kaže: „Ako je dato dobro obrazovanje i ako postoji dobro zdravlje, biće malo razloga da se očekuje *involicija* u sposobnostima učenja u toku konvencionalnog perioda u kome traje zaposlenost čoveka.“ Korišćenje ovih sposobnosti implicira adekvatnu motivaciju i lično prilagođavanje, što nije uvek slučaj kod starijih kao što je to slučaj sa mladima. Korišćenje sposobnosti za učenje implicira i poznavanje ličnosti odraslog u situacijama

učenja. Prema Nojgartenu (Neugarten), promene u ličnosti se javljaju ne samo u detinjstvu i adolescenciji, već u toku čitavog perioda života koje se naziva odraslo doba. Istina je, kaže Nojgarten, da život ne počinje u četrdesetoj, ali je izgleda zaista istina da je život *različit* posle četrdesete. Ranije teorije, naročito psihoanalitička, malo su pažnje obraćali promenama ličnosti posle 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 učenja odraslih. Prema Nojgartenu, što se tiče kontinuiteta ličnosti, postoje velike varijacije u istraživačkim nalazima. 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 čoveka *oskudno*. Očigledno, kaže Nojgarten, da promene postoje. Ličnost se menja ne samo u izgledu, već i u stavovima, socijalnim kontaktima, interesovanjima, emocijama i čitavom nisu kognitivnih i afektivnih procesa. U odrasloj dobi povećava se samosvest o svom „ja“, što ima uticaja na postizanje životnih ciljeva.

Analiza istraživanja pokazuje da je kognitivni razvoj u odrasloj dobi međusobno povezan proces. Svaki korak u tom razvoju je povezan s prethodnim. Neki autori kažu (Kruple, 1977) da je učenje pravilno posmatrati kao *tkivo* produžavano u toku života. Dosadašnja saznanja kognitivnog razvoja čoveka pružaju snažnu potporu koncepciji doživotnog učenja. U svakodnevnom životu ljudi pokazuju različite vidove kognitivnog funkcionisanja. Sa stanovišta ostvarivanja koncepcije doživotnog učenja posebno je značajno proučavati kognitivne osobine i stilove kognitivnog funkcionisanja odraslih učenika. Međutim, na tome ne treba ostati. Uspeh u doživotnom učenju umnogome zavisi od motivacije, interesovanja, stavova i vrednosnih orijentacija. Zato je nužno proučavati i motivacionu osnovu doživotnog učenja. O tome više u narednim delovima ove studije.

4. Doprinos jugoslovenskih autora promišljanju učenja odraslih

U dosadašnjim analizama učenja odraslih pozivali smo se uglavnom na istraživanja obavljenim u drugim zemljama. Na toj osnovi mogao bi se steći utisak da se u našem kulturnom krugu u vezi s učenjem odraslih ništa ozbiljnije nije dešavalo. Takav zaključak bio bi neopravdan i istorijski netačan. Bilo je suprotno. Još od ranih tridesetih godina XX veka učenje odraslih u našoj sredini bilo je predmet teorijske analize i univerzitetskih sadržaja koji su se izučavali na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Mislimo pre svega na doprinos znamenitog srpskog pedagoga Vićentija Rakića koji drži sistematska predavanja 1934/35. školske godine o problematici učenja odraslih. Takvi kursevi, u to vre-

me, održavali su se samo na tri univerziteta u Evropi – Notingenu, Lajpcigu i Varšavi i na Univerzitetu u Njujorku. Posle Drugog svetskog rata o učenju odraslih raspravlja i znameniti srpski psiholog Borislav Stevanović. Početkom šezdesetih godina XX veka više autora (Zvonarević, Samolovčev, Savićević, Andrić i drugi) u svojim studijama obuhvataju i problematiku učenja odraslih. To se dešava sve do našeg vremena. Te rasprave imaju i teorijski i empirijski karakter. Ove napomene ubedljivo potvrđuju naš intelektualni doprinos koncepciji učenja odraslih. To, takođe, svedoči o dobrim korenima naše andragoške misli. U ovoj analizi o tome ćemo pružiti nekoliko podataka.

Počecemo sa doprinosom Vićentija Rakića. Obrazovanje i učenje Rakić shvata kao *doživotan* proces. Razlog Rakićevog opredeljenja za filozofiju doživotnog učenja nalazimo, pre svega, u temeljnom poznavanju ideja o obrazovanju i njihovom nastanku i razvoju i, sa druge strane, u poznavanju najnovijih rezultata istraživanja o mogućnosti i potrebi učenja u toku čitavog života, dubokog poznavanja biofiziološkog i socijalnog razvoja čoveka. U nauci Rakićevog vremena vladalo je mišljenje da opadanjem fizičkih snaga nastupa opadanje i duhovnih. Rakić govori o *paralelizmu* u rastu fizičkih i duhovnih snaga, kao i njihovom postepenom opadanju. Rakićeva lucidnost i ovde dolazi do izražaja kada ističe da u razvoju ne postoji *ravnomernost*, već se ispoljava diskontinuitet. Rakić to dokumentuje sledećim primerima:

- a) u detinjstvu prevladava rastežljivost, a sile koje organizuju duhovni život pokazuju se slabe, čak katkad malaksale u slučaju naglog rastežljivosti;
- b) pri kraju rastežljivosti snage se počinju kretati ka duhovnom životu izazivajući nagli razvitak duhovnih snaga;
- c) kod odraslog, te snage su poglavito koncentrisane na svesni ili duhovni život;
- d) u starosti, kada nastupa opadanje fizičkih snaga, volja je koncentrisana na duhovni život; tako, kada fizičke snage spadnu na najniži nivo, duhovne snage se drže na izvesnoj *visini*, iako oslabljene (Rakić, 1932). Treba jasno naglasiti da Rakić ne zastupa tezu da u starosti ne postoji opadanje duhovnih snaga, ali isto tako ističe da ako se želi da se te snage održe, potrebno je vežbanje. „Vaspitanje sprečava zastoj ili opadanje snaga inteligencije, onda gde one nisu dovoljno zaposlene“ (Rakić, 1978, str. 363). Tek su novija istraživanja dokazala da neupotreba intelektualnih funkcija vodi do njihovog opadanja. Da bi se sprečilo opadanje intelektualnih funkcija i snaga, Rakić predlaže da one stupe u „akciju“ i to intenzivno, često i trajno. A one stupaju u akciju poglavito onda kada delovanje čovekovo nije mehanizovano i vezano, nego „slobodno“ (Rakić, 1932, str. 11). Rakićeva koncepcija doživotnog učenja proizašla je iz napred iznete koncepcije fiziološko-psihološkog razvoja čoveka. „Čovek se uči celog veka, ali se pogodbe učenja u toku života znatno menjaju“ (Rakić, 1934, str. 57). Interesantna su Rakićeva objašnjenja

„pogodbi“ za učenje i njihovo menjanje. Njihova analiza u suštini objašnjava sličnosti i razlike u učenju dece i odraslih. To je predmet mnogih studija i empirijskih istraživanja počev od Torndajka (Thorndike) do savremenih autora. Te sličnosti i razlike te „pogodbe“ za učenje, kako ih je posmatrao Rakić, mogu se globalno grupisati na sledeći način:

1) U detinjstvu prilike izgledaju povoljne za učenje ukoliko dete nije sposobno za praktičan rad.

2) Mnoge stvari je korisnije naučiti u detinjstvu nego u zrelim godinama: jezik i pismenost jer, prema shvatanju Rakića, ove veštine naučene u zrelim godinama ne mogu doneti ni izdaleka onoliko koristi koliko mogu doneti kada bi se naučile u detinjstvu.

3) Učenje u detinjstvu ne sme da premašuje snage i moći shvatanja deteta.

4) Po shvatanju Rakića, snage za učenje u detinjstvu su slabe, nerazvijene, da bi se dete u učenju moglo takmičiti sa odraslima. Upoređujući mogućnosti u učenju dece i odraslih, Rakić prednost daje odraslima.

5) I ono što dete uspe da nauči, većim delom zaboravi pre nego što dobije priliku da to primeni.

6) Sa stanovišta ciljeva učenja deteta je aktivnost usmerena na daleku budućnost i ne može da probudi dublji interes, pa i kada bi dete „potpuno razumevalo vrednost onoga što uči“. Iz ovog stava ne bi, svakako, trebalo zaključiti da je Rakić bio protivnik učenja u detinjstvu ili da je takvo učenje omalovažavao. On sam ukazuje, što je i Torndajk činio, na činjenicu da „detinjstvo nije najpogodnije doba za učenje“.

7) Sa stanovišta učenja odraslih, takođe, javlja se niz problema i „nezgoda“. Neki od problema proizlaze iz činjenice što odrasli ne mogu učenju da posvete tako mnogo vremena. Rakić ukazuje na interferenciju radnih, društvenih i ličnih obaveza i učenja odraslih.

8) Odrasli su se odvikli od učenja, pa se sreću s teškoćama ponovnog formiranja navika intelektualnog rada, a neki, kako ističu savremeni autori, takve navike nikada nisu ni formirali.

9) Odrasli često nemaju poverenje u vlastite snage što se tiče učenja ili, kako kaže Rakić, oni „su sugerirali sebi da nisu više za taj posao“.

10) Stečene navike i predrasude onemogućavaju odrasle u primanju novina, što se poklapa sa Spirmanovim mišljenjem da svako iskustvo čoveka nije pozitivno. Spirman je vodio polemiku sa Pirsom o uticaju iskustva na učenje odraslih 1928. godine. Misli koje susrećemo kod Rakića upućuju na pretpostavku da je on bio upoznat s prirodom tih rasprava.

11) Rakić zaključuje, navodeći Torndajka, i tu on nije originalan, da je između 20. i 26. godine čovek najspособniji za učenje, i sve do pedesete godine ta sposobnost vrlo malo opada. Zaključak i pozivanje na Torndajka govori da je

Rakić bio upoznat sa Torndajkovim eksperimentalnim istraživanjima o mogućnosti učenja odraslih.

12) I Rakić kao Torndajk misli da odrasli mogu „učiti stvari koje deca ne mogu učiti, i mogu ih učiti baš onda kad im zatrebaju i kada im je lako primeniti ih“ (Rakić, 1934, str. 58).

Rakićevo učenje o razvijanju opštih snaga u mladosti ima fundamentalni značaj za koncepciju doživotnog učenja.

Njegovo zalaganje da kulturni čovek „ne bude duhovno pretovaren“ ima veliko značenje za sve nivo obrazovanja, misao koja se sve češće susreće u obrazovanju. U tom kontekstu posebno je značajna Rakićeva misao o „zastarevanju“ znanja. Razvoj nauke i tehnike doveo je u oblasti obrazovanja do značajnog fenomena i porasta znanja, ali u isto vreme i do zastarevanja znanja, koje Rakić uočava nekoliko decenija pre nego što će ono postati svetski problem.

Rakić upućuje kritičke primedbe da se suviše pažnje obraća spoljnim vrednostima, posedovanju, težnji da se ima, a zanemaruju se unutrašnje vrednosti, nastojanje da se ostane ličnost. Njegova kritika može se odnositi i na stanje duha savremenog čoveka. Zato ona ima vizionarsko značenje. Biće potrebno mnogo truda da čovek prihvati obrazovanje kao opšteljudsko dobro i vrednost po sebi koja doprinosi unutrašnjem bogaćenju ličnosti.

Interesantne su Rakićeve misli o interdisciplinarnosti u proučavanju učenja, o ciljevima i zadacima učenja, o organizaciji učenja, o obrazovanju odraslih i sredstvima masovnih komunikacija, uloge obrazovanja u uvođenju novina u gradske i seoske sredine, međuzavisnosti obrazovanja i razvoja, uticaju tehnike na razvoj obrazovanja itd. Ova pitanja neće biti predmet analize u ovom kontekstu. Rakićeva savremena andragoška shvatanja najbolje se mogu uočiti u njegovoj filozofiji o doživotnom učenju. Samo su se pojedini autori Rakićevog vremena zalagali za koncepciju doživotnog učenja. Lucidnost njegove misli ogleda se u upoređivanju učenja dece i odraslih, u shvatanju kontinuiteta u intelektualnom razvitku čoveka i zalaganju za vežbanje intelekta kao pretpostavke održavanja intelektualnih snaga. Rakićeva misao o zastarevanju znanja ima fundamentalan značaj za koncepciju doživotnog učenja. Andragoška misao Rakića može se uvrstiti među najznačajnija dostignuća u oblasti andragogije u Jugoslaviji u prvim decenijama XX veka. Način pristupanja proučavanju problema učenja i obrazovanja odraslih, njegova koncepcija interdisciplinarnosti u tom proučavanju, njegove ideje u celini mogu biti stimulativne za dalja istraživanja u oblasti andragogije. Zato je uputno i korisno vraćati se andragoškoj misli Rakića i kao istorijskom nasleđu i kao savremenosti. Imajući u vidu vreme u kome je nastala ona se može izjednačiti sa shvatanjima autora toga vremena u drugim zemljama. Znači, i mi imamo andragoške korene.

Još u periodu posle Prvog svetskog rata znameniti psiholog Borislav Stevanović interesovao se za probleme učenja i obrazovanja odraslih. U to vreme on je radio doktorsku disertaciju kod poznatog psihologa Spirmana, i u raspravama koje su se vodile između Pirsca i Spirmana, Spirman koristi neke podatke iz istraživanja Stevanovića. Stevanović je u to vreme radio u englesko-slovenskoj komisiji Svetskog udruženja za obrazovanje odraslih (WAAE) čije je sedište bilo u Londonu. Stevanović je promovisao ideje Svetskog udruženja za obrazovanje odraslih i bio je impresioniran učešćem Masarika, predsednika Čehoslovačke Republike u radu udruženja. Za Stevanovića neobičnu važnost ima pitanje zrelosti, starosti u oblasti učenja. „Već odmah posle Prvog svetskog rata razvila se jedna nova naučna disciplina pedagogije, *nauka o vaspitanju odraslih* (podvukao D. S.). Osnovane su čak i zasebne katedre na univerzitetima za tu naučnu oblast... Sistematski je počela da se neguje jedna zasebna grana metodike, metodika vaspitanja odraslih, čiji se začeci javljaju još prilikom javljanja prvih narodnih univerziteta, večernjih opšteobrazovnih tečajeva, tečajeva za profesionalno usavršavanje i drugih sličnih ustanova“ (Stevanović, 1953, str. 122).

Stevanović u svojoj studiji razmatra i pitanje *relacija* sposobnosti i učenja odraslih. Prema njegovom shvatanju, najviša sposobnost u učenju postiže se oko 25. godine života. „Od 25. pa dalje nastaje lagano opadanje sposobnosti učenja do četrdeset pete godine. Od četrdeset pete godine pa dalje počinje nešto jače opadanje“ (isti izvor, str. 12). Stevanović kaže da to opadanje teče sve do sedamdesete godine. No, i pored ovog opadanja, kaže autor, „pedesetogodišnjaci, čak i pedesetpetogodišnjaci su još uvek bolji u pogledu sposobnosti učenja nego dečaci oko 12. godine. Uopšte uzev, razlike između starih i mladih su male u poređenju s razlikama koje postoje između pojedinaca svake od ovih grupa ponasob (isto, str. 127). Stevanović analizira promene koje se dešavaju kod starijih ljudi i ističe one pozitivne osobine kao, na primer, da stariji „prilikom rešavanja problema češće i više obrazuju pravila i principe da bi došli do rešenja. Oni pristupaju rešavanju zadataka s mnogo više sistema. Stariji su mnogo oprezniji prilikom rešavanja svojih zadataka i u tom smislu su temeljniji. Oni su i strpljiviji u rešavanju problema nego mlađi. Njihove navike rada su više ustaljene. Mlađi su manje oprezni, manje strpljivi. Stariji su u stanju da zapaze veći broj značajnih podataka u jednoj situaciji nego mlađi. Njihova opreznost i strpljivost su vrline koje se u izvesnim situacijama pretvaraju u mane – kad treba delovati brzo i odlučno. Stariji imaju više iskustva nego mlađi. Ali, to iskustvo im može ponekad smetati (što je i Spirman primećivao – naša primedba), naročito u novim situacijama. Dok je kod mladih transfer iskustva odranije pozitivan, kod starijih može imati negativno dejstvo“ (isti, izvor, strana 127).

Stevanović se u svojim zaključcima bitno oslanja na Torndajka i njegova istraživanja koja je vršio u prvim decenijama XX veka, kao i na teorijske postulate koje je formulisao engleski psiholog Spirman. No, on je lucidno uočio i formu-

lisao pozitivne i negativne osobine u učenju starijih i upoređivao ih s učenjem kod mladih. Te osobine su temeljni postulati koji pružaju dokaze za osobenosti učenja odraslih. Na njima se mogu zasnovati osobenosti andragoškog rada sa odraslima. Korisno je ponovo naglasiti neke pozitivne osobine učenja odraslih: veće sposobnosti odraslih u poređenju sa mlađim, drugačiji pristup u rešavanju problema nego što to pokazuju mlađi, stariji (zreliji) učenici obrazuju pravila i principe da bi došli do rešenja, oni su oprezniji i temeljniji, imaju detaljne navike rada, zapažaju veći broj podataka, opreznost i strpljivost je njihova vrлина, imaju više iskustva, pokazuju negativan transfer. Slabije učenje kod odraslih moglo bi se objasniti i negativnim transferima tj. interferencijom između starih navika i novog učenja. Zbog toga što su se odrasli odvikli od učenja, njihova motivacija je manja u odnosu na motivaciju mladih. Zbog utemeljavanja u svojoj profesiji oni ne osećaju potrebu za učenjem. Kod odraslih u pogledu učenja stalno je prisutan *strah* od neuspeha, misao da bi neuspeh povredio njihovo dostojanstvo. Stevanović govori i o brzom nastupanju „preterane društvene senilnosti“. On tvrdi da bi se i stariji ljudi mogli održati relativno dugo u „kondiciji“, ako ne dopuste da njima ovlada potpuna duševna neaktivnost. Stevanović zaključuje da „najbolja predohrana gubljenju sposobnosti je upravo učenje... Ima stotine stvari koje se mogu učiti, a koje znače neprestano usavršavanje ličnosti. U ovom slučaju učenje tih stvari znači i predohranu protiv senilnosti“ (isti izvor, str. 129).

Fundamentalne činjenice o razlikama u učenju dece i odraslih bile su neopravdano zanemarivane od strane psihologa, pedagoga, pa i andragoga u našoj zemlji.

Kada se početkom šezdesetih godina XX veka počela da konstituiše andragoška nauka i kao nastavni predmet univerzitetskih studija i kao teorijska misao, pojedini psiholozi, posebno u Hrvatskoj, pristupaju razradi određenih elemenata osobenosti učenja odraslih. Tom aktivnošću posebno se tada isticao docent na Filozofskom fakultetu Mladen Zvonarević. To nije bilo nimalo lako jer se u to vreme andragogija označavala kao „buržoaska“ disciplina. Zvonarević je bio dobar poznavalac psihologije u anglosaksonskim zemljama i odvažio se da napiše studiju *Primjena psihologije u obrazovanju odraslih* (1962). On je prvi (tada na srpskohrvatskom jeziku) saopštio podatke nekih ranijih i novijih istraživača u Americi i osobenostima učenja odraslih. On postavlja pitanje mogu li odrasli učiti. Njegov odgovor je pozitivan. On napominje da je dugo shvatano da je obrazovanje monopol mladosti, da je to „zlatno doba“ učenja i da se u kasnijim godinama može učiti malo ili gotovo ništa. Tek kada je problem starosti počeo da privlači pažnju različitih disciplina: medicine, biologije, prava, sociologije, psihologije, andragogije, gerontologije, počelo je sakupljanje naučnih materijala u problemima učenja odraslih. Zvonarević se suočio s promenama koje se dešavaju kod čoveka: promene u fizičkoj snazi i izdržljivosti, promene u radu senzornih organa, promene u seksualnoj sferi. Ali, on je svoju pažnju koncentrisao

na rad mentalnih funkcija u odraslom dobu, pre svega na prirodu inteligencije koja prolazi razne faze razvitka. On u svojim analizama nije izlazio iz okvira ranih istraživanja i mišljenja o razvoju inteligencije. No, njegov zaključak je optimističan: stariji ljudi mogu bolje učiti nego mladi. Razloge Zvonarević nalazi u istrajnosti starijih, njihovoj ozbiljnosti, a posebno njihovom većem životnom iskustvu i znanju. Zvonarević slično analizira i funkciju pamćenja. Svoje konstatacije Zvonarević oslanja na istraživanja Torndajka koja su već u to vreme smatrana klasičnim. Istraživanja su pokazala da su kod rešavanja najjednostavnijih materijala stariji pokazali najslabije rezultate. Što su zadaci bili složeniji, rezultati starijih su se približavali mladima. Kod najsloženijih rezultata – savladavanje univerzitetskih studija, najstarija skupina nadmašuje mlade (Zvonarević, 1962). Na osnovu vlastitih analiza Zvonarević zaključuje: kod učenja najjednostavnijih materijala koje se bazira na fiziološkoj plastičnosti mladi imaju prednost, a kada se pređe na složeniji materijal, čije učenje traži logiku i životno iskustvo, prednost mladosti se gubi, da bi kod učenja najsloženijih materijala potpuno ischezla. Autor zaključuje da ako plan, program i metode obrazovanja odraslih prilagodimo njihovom znanju, interesima, iskustvu, rezultati koje ćemo postići neće biti ništa slabiji od rezultata postignutim u radu sa mladima (isti izvor, str. 56). Pitanje mentalnih aktivnosti, smatrao je Zvonarević, u starijim godinama je prvenstveno pitanje interesa, a ne fizičkih i mentalnih kapaciteta. Pored interesa, Zvonarević obrađuje stavove, motivaciju ulogu nastavnika u učenju odraslih. Ove fenomene na ovom mestu nećemo potpunije obrazlagati.

Zvonarević je dao bitan doprinos popularizaciji primene psihologije u području učenja odraslih putem držanja predavanja, seminara i putem individualnog rada sa odraslima, posebno u okviru letnje i zimske andragoške škole, koja je dugi niz godina delovala u okviru Saveza narodnih sveučilišta Hrvatske. Veoma smo uspešno saradivali sa profesorom Zvonarevićem kako u okviru andragoških škola, tako i u okviru Redakcije andragogije. Zvonarević je bio privržen radu andragoških ustanova i asocijacija. Jedno vreme bio je i predsednik Saveza andragoških društava Jugoslavije. Mi andragozi smo ga smatrali „našim“, iako je po svojoj vokaciji pripadao psihologiji. Zvonarević je imao dva svoja naučna opredeljenja – socijalnu psihologiju i andragogiju. U oba područja ostavio je značajne tragove u drugoj polovini XX veka.

Drugi psiholog mlade generacije Vlado Andrićević dao je poseban doprinos razumevanju psiholoških dimenzija učenja odraslih. On je svoju profesionalnu karijeru započeo u istraživačkom odeljenju Radničkog univerziteta „Moša Pijade“ u Zagrebu. Imao je sklonosti prema empirijskom istraživačkom radu. Zajedno smo raspravljali o temi za njegovu doktorsku disertaciju i to iz problematike osnovnog obrazovanja odraslih. Disertaciju je odbranio na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Biran je za nastavnika za andragošku psihologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Napisao je studiju *Kako odrasto čovjek uči* (1976). Studija

je vredan prilog primeni psihologije u području učenja odraslih. Temeljno je proučio sve značajne izvore, posebno one nastale u Severnoj Americi.

Andrićević polazi od teze da se učenje dešava i *nezavisno* od nastave. Nastava je samo jedna od sredina za učenje. „Učenje je privatni proces, unutarnje mijenjanje čovjeka, ali se pretežno odvija u interakciji sa društvenom i fizičkom okolinom“ (Andrićević, 1976, str. 81). Znači, Andrićević povezuje individualnu i socijalnu dimenziju učenja. Za njega je osnovni aspekt učenja psihološki, ali ono ima i društvene, biohemijske, političke i druge aspekte bez kojih se ne može zamisliti sistematsko i namerno učenje. Za Andrićevića su najvažniji aspekti sistematskog učenja motivacija i mentalna kondicija. On smatra da učenje uvek počinje stimulusom. Stimulusu korespondira pojam informacija, a pod informacijom se podrazumeva „čestica znanja“. Da bi se proces učenja „završio“, informacija iz kratkotrajnog pamćenja treba da pređe u dugotrajno pamćenje. Što se tiče iskustva, ono u situacijama učenja može biti relevantno ili irrelevantno. Ovakvo mišljenje o ulozi iskustva ima svoje korene u teoriji Spirmana.

U svoja objašnjenja Andrićević uvodi receptivnu aktivnost i povezuje je s prijemom informacija. Ta aktivnost odvija se s manje ili više razumevanja stimulusa (informacija). Različiti subjekti različito razumeju informaciju, što umnogome zavisi od mentalne kondicije pojedinca. Reagovanje na informaciju uvek je kognitivno. Razumevanje, prema Andrićeviću, znači povezivanje novog s poznatim. Poznato je sadržano u našem iskustvu. Koristeći podatke različitih autora Andrićević zaključuje:

1. odrasli ljudi misle više *divergentno* nego adolescenti (naravno, u manjim granicama);
2. odrasli ljudi imaju više već formiranih asocijativnih veza i sklopova;
3. kod odraslih ljudi veća je verovatnost da imaju previše asocijacija;
4. u traženju „prave“ reakcije odrasli ljudi često moraju izabrati više (postojećih) asocijacija;
5. odraslim ljudima treba više vremena u odabiranju i formiranju adekvatne reakcije (Andrićević, 1976, str. 106). Andrićević dodaje da odraslima treba više vremena da razumeju novo, ali je verovatno da će njihovo razumevanje biti obuhvatnije. On obrađuje probleme prepoznavanja i dosećanja koje primenjuju odrasli u rešavanju problema. Ako odrasli žele da uče istom brzinom kao i adolescenti, trebaće im više informacija. Po shvatanju Andrićevića, ne postoje dva čoveka koji uče na isti način. Andrićević obrađuje i probleme mentalne kondicije, a nju označava kao hipotetički konstrukt više-manje pogodan za misaono-verbalno, odnosno psihomotorno učenje. Iskustvo je, po shvatanju Andrićevića, sadržaj njegovog dugotrajnog pamćenja, a iskustvo se sastoji od stavova (političkih, religioznih, stavova prema radu, prema pogledu na svet itd.), od znanja, veština, novina i sl. Postoji razlika između iskustva mladog i odraslog, a sastoji se u tome što je iskustvo mladog novo,

sveže, nedovoljno provereno u životnoj praksi, tj. još nije učvršćeno. Odrasli imaju niz učvršćenih iskustava, repertoara ponašanja (više proverenih, primenjenih), za razliku od mladića i deteta koji repertoare ponašanja tek stižu i tek treba da ih, primenjujući i proveravajući, učvrste (isti izvor, str. 133). Odrastao čovek prvo mora razbiti neki repertoar da bi mogao sticati novi. Andrilović, kao što je to slučaj s nizom savremenih autora, govori o pozitivnim i negativnim stranama iskustva. Znači da iskustvo može biti relevantno i irelevantno. Relevantno iskustvo ima i korelaciju između učenja i kreativnosti odraslih. Kreativnost je nužna konstituenta mentalne kondicije, a najvažniji konstituenti mentalne kondicije prema shvatanju Andrilovića su:

1. osposobljenost za pravilnu organizaciju učenja (opšte iskustvo),
2. osposobljenost za logičko čitanje (kod verbalnog učenja),

3. kreativnost (u iznišljanju medijatora, odnosno transformisanju stimulusa i reakcije). Na stupanje mentalne kondicije značajan uticaj ima i fizičko zdravlje (Andrilović, 1976, str. 136). Izgleda da je na koncepciju učenja odraslih koju je prihvatio Andrilović veliki uticaj imao kanadski profesor (Kid), pa i sam naslov svoje studije *Kako odrastao čovek uči* Andrilović je naslovio po ugledu na Kidovu knjigu *How Adult Learn* objavljenu 1959. godine. No to, razume se, ne umanjuje originalnost i kreativnost Andrilovićevog pristupa. Pod uticajem severnoameričke škole mišljenja i Andrilović se zalaže za individualno učenje odraslih. On čak određuje i proporciju individualnog i grupnog učenja. Po njegovom shvatanju, taj raspon treba da bude 80% individualnog učenja, a 20% grupnog učenja. Krećući se linijom ove koncepcije, Andrilović piše studiju *Samostalno učenje* (1979) u kojoj kaže da je svako učenje u određenoj meri samostalno. Samostalnost u učenju bitna je osobina učenja odraslih. On je analizirao razlike između samsmerenog učenja, personalizovanog učenja i samostalnog učenja. Bitne odrednice za uviđanje razlika među ovim konstruktima su ko određuje šta treba učiti i kako se postižu ciljevi u učenju. Andrilović analizira i primer istraživanja Tofa (Tough) s Univerziteta u Torontu. Prema tim istraživanjima, može se zaključiti da je zastupljenost samostalnog učenja u čovekovom životu u korelaciji sa stupnjem obrazovanosti. „U skladu sa tim moglo bi se pretpostaviti da obrazovaniji ljudi više uče samostalno“ (Andrilović, 1979, str. 19). Andrilović tvrdi da uspešnost u samostalnom učenju zavisi u značajnoj meri od osposobljenosti, ali i od pogodnosti izvora informacija za samostalno učenje. Prema shvatanju Andrilovića, samoobrazovanje je *širi* andragoški pojam od samsmeravanog učenja. Kod samsmeravanog učenja reč je o stupnju samostalnosti. U samoobrazovanju može biti više takvih stupnjeva. Teza Andrilovića je da je osposobljenost za samostalno učenje pretpostavka osposobljenosti za samoobrazovanje. Šta znači osposobljenost za samoobrazovanje? To je po mišljenju Andrilovića onaj ko poseduje određenu količinu znanja, onaj koji zna kako će steći novo znanje (veštine) i koji je zainteresovan za sticanje novih znanja

(motivacija). Andrilović naglašava da postoje dve bitne karakteristike ljudskog učenja – fleksibilnost i kritičnost; suština fleksibilnosti sastoji se u tome da se dolaznjem do istog cilja dolazi različitim putevima. To znači i odustajanjem od nepodesnih puteva i traženjem novog puta. Konstrukt kritički označava mogućnost procenjivanja neke mogućnosti učenja. Kada se procenjuje vlastita aktivnost, onda je reč, kako ističe Andrilović, o samokritičnosti. Autokritičnost se stiže i to nije stalna osobina ličnosti.

Andrilović analizira razlike koje kod učenika postoje u brzini učenja i kvalitetu učenja. Razlike koje postoje u brzini i kvalitetu učenja, putu i rezultatima učenja uslovljavaju individualne razlike u sposobnostima, stilovima učenja, interesima i sklonostima (isti izvor, str. 22). Andrilović obrađuje i probleme motivacije u samostalnom učenju. Stupanj motivacije zavisi i od ličnosti onoga koji uči.

Mentalna kondicija je hipotetični konstrukt kojim se označava individualno stanje uzrokovano navikom i disciplinom intelektualnog rada. Najvažnije sastavnice mentalne kondicije su: 1) osposobljenost za pravilnu organizaciju učenja, 2) osposobljenost za logičko čitanje (razlikovanje bitnog od nebitnog u pročitanoj tekstu), 3) kreativnost u obrađivanju, transformaciji sadržaja učenja (isti izvor, str. 28).

Andrilović je razrađivao probleme učenja odraslih i u posebnim situacijama, a naročito u delu *Andragogija*, koju je pripremila grupa autora iz Hrvatske (Andrilović i drugi, 1985). Ako se sledi razvojna naučna linija Andrilovića, pouzdano se može zaključiti da se njegov naučni i profesionalni rad uglavnom dešavao u području obrazovanja i učenja odraslih. Na različitim nivoima, od osnovne do univerzitetske nastave, Andrilović je ostavio duboki trag u andragogiji, obrađujući, pre svega, psihološke aspekte učenja odraslih. Njegove teorijske analize i empirijska istraživanja predstavljaju temeljnu osnovu u konstituisanju andragoške psihologije.

I andragozi teoretičari, počev od šezdesetih godina XX veka, bave se problemom učenja odraslih i obrađuju njegove psihološke osnove. Studije, priručnici, udžbenici sadržavali su delove o psihološkim osnovama učenja odraslih (Ogrizović, 1963, Samolovčev, 1978, Savićević, 1983, 1992, 2004, Despotović, 1997, Kulić, Despotović, 2001, 2004, Oljača, 1992, Galić, 1992, Krajnc, 1992, Bulaić, 1990 i dr.). I površan pregled naslova pokazuje da su se jugoslovenski andragozi ozbiljno interesovali za problematiku učenja odraslih. Oni su shvatili i prihvatili da je učenje odraslih isto tako legitimno područje istraživanja andragoga, uvažavajući dostignuća i analize koje su dali naši i strani psiholozi i eksperti psihološki orijentisani prema učenju odraslih. Analize njihovih doprinosa pokazuju da naši teoretičari ni po dubini ni po savremenosti obrade pojedinih problema nimalo ne zaostaju za stranim istraživačima u području učenja odraslih.

Kritički je ocenjeno da se proučavanje učenja i obrazovanja odraslih oslanja samo na psihologiju. To nikako ne znači zanemarivanje doprinosa psihologije

razumevanju učenja odraslih. Taj doprinos psihologije upoređujući ga sa drugim naukama je najveći. Ne previđamo ni propuste koji su se javili kod psihologa u proučavanju učenja odraslih. Propusti su većinom metodološke prirode. Novoformirana disciplina – pedagoška psihologija – dugo je bila okrenuta detinjstvu i delimično mladosti. Kod nekih istraživača vladao je skepticizam u pogledu mogućnosti učenja odraslih.

U periodu posle Prvog svetskog rata u bivšem Sovjetskom Savezu čine se naponi da se konstituiše osobena teorija učenja odraslih. Za to je posebno zaslužan (teorijski i praktično) Medinski. Nažalost, naponi Medinskog kasnije će biti potisnuti u onoj meri u kojoj je obrazovanje odraslih bilo uključeno u okvire ideološkog rada.

U SAD u to vreme Torndajk pristupa empirijskim istraživanjima mogućnosti učenja odraslih. Torndajkova istraživanja predstavljala su pionirski poduhvat i bitno su uticala na dalja istraživanja u ovom području. Glavni zaključak njegovih istraživanja jeste da niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima mnogo godina. Godine same za sebe predstavljaju mali faktor u postizanju uspeha u učenju.

Rezultati kasnijih istraživanja pokazuju značaj održavanja mentalne kondicije kao uslova da se spreči opadanje mentalnih sposobnosti. Suštinsko je pitanje kako da se obezbede uslovi za konstantnu intelektualnu stimulaciju u toku čitavog čovekovog života. Sve sposobnosti ne opadaju jednako sa godinama. Neke sposobnosti mogu da se zadrže do duboke starosti ili uopšte ne opadaju. Prekidanje kontinuiteta u učenju u celini teže podnose odrasli ljudi. Posle određenog broja godina dolazi do smanjenja tačnosti vida i sluha. To utiče na kvalitet učenja. S istorijske tačke gledišta bilo bi nepravilno odbaciti doprinose ranijih istraživanja vezanih za oblast učenja odraslih. Ona su proizvod vremena u kome su nastala. Ona reflektuju razvoj nauke i stepen društvenog i ekonomskog razvoja.

Istraživanja gerontologa pokazuju da obrazovanje i učenje ima posebno značajnu funkciju u održavanju opštih snaga čoveka. Oni govore o socijalnim faktorima produžavanja života, posebno u odrasloj dobi. Među njima učenje zauzima značajnu ulogu. Neupotreba intelektualnih funkcija negativno se odražava na sposobnosti učenja. U poslednjim decenijama XX veka stvorena je na osnovu istraživanja solidna količina znanja u okviru psihologije i andragogije o mogućnostima učenja u periodu čovekovog života posle adolescencije. Istraživanja pokazuju da ako se obuhvati širi niz sposobnosti, odrasli ljudi srednjih godina imaju iste sposobnosti za učenje kao i kada su bili mladi. Sposobnosti odraslih za učenje povezane su s nivoom obrazovanja, korišćenjem intelektualnih funkcija, prirodom rada i kvalifikacija i drugim okolnostima života čoveka. Starost sama po sebi ne utiče na sposobnosti odraslih da uče.

Ruski istraživači utvrdili su da opšti razvitak intelekta ima kolebljiv karakter. U novije vreme inteligencija se često povezuje s mišljenjem i rešavanjem

problema. Problem usmerenosti učenja posebno je značajan za organizaciju nastave, a i za razumevanje procesa učenja odraslog čoveka. S koncepcijom usmerenosti tesno je povezana i koncepcija posredovanja u učenju. Na takav zaključak upućuju eksperimentalna istraživanja. U brojnim istraživanjima nađeno je da su odrasli spremni da preuzmu odgovornost za vlastito učenje. Stariji ljudi nisu homogena celina, već variraju u pojmovima potreba i sposobnosti. Ruska istraživanja pokazuju da se uticaj učenja ne odnosi samo na proširivanje znanja, na proširivanje umnog vidokruga, već i na unutarnje veze psihičkih funkcija, na strukturu samog intelekta. Ruska istraživanja daju novu sliku o mogućnostima intelektualnog razvitka čoveka. Prema rezultatima istraživanja, odrasli nepovoljno reaguju na „infantilne“ oblike nastave i učenja.

Kontinuirano učenje je bitna dimenzija kvaliteta života čoveka. Naglašava se kontinuitet kao bitan činilac čovekovog razvoja. Stimulacija učenja treba da bude usmeravana i koordinirana. U tom procesu posebno je značajno negovanje mišljenja. Kognitivna osnova učenja odraslih od posebnog je značaja za sagledavanje intelektualnog funkcionisanja. Kognitivni proces obuhvata sistematsku interpretaciju i reorganizaciju informacije putm učenja, pamćenja i mišljenja i tumačenja iskustava koje čovek stiče iz svoje okoline. U tom kontekstu više autora govori o kognitivnim stilovima u odrasloj dobi. Kognitivni stilovi mogu biti modifikovani, izmenjeni pod uticajem dejstva okoline, gde ubrajamo i kontinuirano obrazovanje. Postoji veza između kognitivnih stilova u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Kognitivni razvoj je međusobno visoko povezan proces. Kognitivni razvoj je i doživotni proces.

Odrasli uče u različitim okolnostima: na radnom mestu, socijalnim aktivnostima, u dokolici i u svim prilikama u kojima se proširuje životno iskustvo čoveka. Kognicija se najviše proučava među decom u osnovnim školama. Rezultati su se primenjivali i na učenje odraslih, bez potrebne verifikacije prethodnih studija. Za razumevanje relacija kognicije i učenja od posebnog su značaja pamćenje, mišljenje i pažnja. Istraživanja su pokazala neravnomerni razvitak pamćenja. Pamćenje se izučava s različitih aspekata i na različitim nivoima. Tri su karakteristike izučavanja pamćenja: utiskivanje (urezivanje), čuvanje i reprodukcija. Obrazovanje bitno utiče na kvalitet pamćenja. Prema rezultatima istraživanja, oni s najnižim nivoom obrazovanja imaju najniži nivo pamćenja. Postoje tri stepena pamćenja: senzorno pamćenje, kratkotrajno i dugotrajno pamćenje. S naučnog stanovišta, ljudsko pamćenje krije mnoge tajne. Postoje osobenosti pamćenja odraslih. Suprotstavlja se smisaono i mehaničko pamćenje. Suština učenja sa smislom sastoji se u tome da se nove ideje povezuju s postojećim aspektima učenikove kognitivne strukture. Mehaničko pamćenje odlikuje se po tome što se definicije pojmova, ideja pamte bez znanja njihove suštine. Sećanje i prepoznavanje su dva značajna aspekta pamćenja. Smisaoni materijali se duže zadržavaju u pamćenju nego materijali bez smisla. Za razumevanje učenja zna-

čaj ima praktična i retroaktivna inhibicija. Pojedini autori naglašavaju transfer učenja. Njegova suština je u prenošenju iz jedne situacije ili događaja u drugi, ako je to odgovarajuće. Najznačajnije kognitivne promene su verovatno rezultat iskustva. Kognitivne promene odnose se većinom na suđenje, stavove i uverenja, na veštine i informacije i većinom su veoma individualne. Andragozi se interesuju za proučavanje stilova učenja. Nije dovoljno razjašnjen odnos između kognitivnih stilova i stilova učenja.

U kognitivnoj strukturi posebno je značajno mišljenje odraslih. Ono obuhvata formiranje pojmova, sudova, zaključaka i generalizacija. Oni formiraju naše mišljenje. Za formiranje mišljenja potrebni su znanje, informacije, podaci. Dovodi se u međuzavisnost kvalitet znanja i kvalitet mišljenja. Uzajamno delovanje znanja i pamćenja omogućava funkcionisanje mišljenja. Postoje različiti vidovi mišljenja. Među njima postoji povezanost. U rešavanju problema utvrđeno je reproduktivno i produktivno mišljenje. Istraživanja poslednjih godina usmerena su na metode rešavanja i otkrivanja problema u učenju odraslih. Odraslima u rešavanju problema potrebno je pružiti informacije ili ih uputiti gde da ih nađu. Iskustvo pojedinca utiče na rešavanje problema. Mišljenje se i razvija samo ako se čovek stavlja u problemsku situaciju. Prema istraživanjima, novo mišljenje se menja iz godine u godinu. Ustanovljena je zavisnost mišljenja od nivoa obrazovanja. Povećanjem nivoa mišljenja povećava se i integrisanost mišljenja.

Razmatranje relacija pogleda na svet i učenja ima poseban značaj. Pogled na svet obuhvata mnoge probleme lične i društvene prirode. Raspravlja se i o odnosu tradicije i pogleda na svet. U tom kontekstu javljaju se protivurečna mišljenja. Nužna je rehabilitacija tradicije koja predstavlja temelj formiranja pogleda na svet. U tom kontekstu javljaju se protivurečna mišljenja. Nužna je rehabilitacija tradicije koja predstavlja temelj formiranja pogleda na svet. Pojam tradicija ima šire značenje. Ona utiče na pojedince, ali i pojedinci modifikuju tradiciju. Pogled na svet je proces, a ne konačan rezultat. On može biti privremen ili fiksiran. Pogled na svet može biti širi ili uži. Ukazuje se na kritički i nekritički pogled na svet.

Pažnja ima veliku ulogu u saznoj delatnosti čoveka. Pažnja se menja tokom života. Kod odraslih je razvijena namerna pažnja. Zahvaljujući pažnji sazajna delatnost protiče efikasnije i usmerena je ka cilju. Pažnja je povezana i sa delovanjem socijalnih faktora razvoja, a posebno s nivoom obrazovanja.

Analiza istraživanja pokazuje da je kognitivni razvoj u odrasloj dobi međusobno povezan proces. Svaki korak u tom razvoju povezan je s prethodnim. Neki autori ističu da je učenje pravilno posmatrati kao tkivo produžavano u toku života. Dosadašnja istraživanja kognitivnog razvoja čoveka pružaju snažnu podršku koncepciji doživotnog učenja. U svakodnevnom životu ljudi pokazuju različite vidove kognitivnog funkcionisanja odraslih učenika.

I površan pregled naslova studija jugoslovenskih andragoga pokazuje da su se oni ozbiljno interesovali za probleme učenja odraslih. Oni su prihvatili da je učenje odraslih isto tako legitimno područje istraživanja andragoga. Analiza njihovog doprinosa pokazuje da oni ni po dubini, ni po savremenosti obrade pojedinih problema nimalo ne zaostaju za stranim istraživačima u području učenja odraslih.

Beleške

1. A. J. Cropley (1977). *Lifelong Education: A Psychological Analysis*. Pergamon Press, Oxford.
2. *Research in Adult Education* (1970), NIAE, London.
3. R. Peers (1926). *Some Applications of Educational Theory to Adult Education*, The Journal of Adult Education, Vol. 1, No. 1
4. C. Spearman (1927). *What is Really Wrong with Adults?* The Journal of Adult Education, Vol. 1, No. 1.
5. E. H. Мединский (1913). *Внешкольное образование его значение, Организация и техника*. Зем. Вести Санкт-Петербург.
6. I. Lorge (1966). *Thorndike's contribution to the Psychology of Learning of Adults* u F. W. Loring and W. A. Many (eds.). *Basic Education for the Disadvantage Adult: Theory and Practice*. Hughton Mifflin, Boston.
7. E. И. Степанова (1972). *Возрастные характеристики интеллекта взрослых*. Советская педагогика. No. 10.
8. Д. Савићević (1983). *Човек и доживотно образование*. Републички завод за унапређење школства. Титоград.
9. Д. Савићević (1992). *Природа и карактеристике интереса у андрагогији*. Завод за уибењике. Београд.
10. Д. Савићević (2000). *Корени и развој андрагошких идеја*. Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
11. J. R. Kidd (1959). *How Adults Learn*, Association Press, New York.
12. A. В. Кнох (1977). *Adult Development and Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
13. A. M. Huberman (1974). *Some Models of Adult Learning and Adult Change*. Concil of Europe, Strasbourg.
14. Б. Г. Ананьев (1977). *О проблемах современного человекознания*. Наука, Москва.
15. Д. Савићević (2004). *Учење и старење*. ИПА, Београд.
16. R. В. Lovell (1980). *Adult Learning*, Groom Helm, London.
17. Л. Н. Борисова (1974). *Динамика интеллектуального развития взрослых* у В. И. Степанова (ред.) *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*. АПН, НИИООВ, Ленинград.
18. E. de Corte (1992). *Fostering the Acquisition and Transfer of Intellectual Skills* u A. C. Tuijnman and M. Van der Kamp (eds.). *Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. Pergamon Press, Oxford.
19. G. H. Jamieson (1970). *The Study of Adult Learning*, Studies in Adult Education, No. 1.
20. Б. Г. Ананьев и Е. И. Степанова (1972). *Развитие психо-физиологических функций взрослых людей*. Педагогика, Москва.
21. A. H. Maslow (1968). *Toward a Psychology of Being*. Van Nastrand Reinhold, New York.

22. I. Jarvis (1992), *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
23. Sh. B. Merriam R. S. Caffarella (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
24. А. Н. Петров (1974), *Возрастные индивидуально-типические особенности памяти взрослых* у В. И. Степанова (ред.). Возрастные особенности умственной деятельности взрослых. АПН, НИИООВ. Ленинград.
25. Я. И. Петров (1984), *Возрастные особенности памяти Взрослых (41 – 46 година)* у Я. И. Петров, Л. Н. Фоменко (ред.), Возрастные особенности психических функций взрослых у периоду зрелости (41 – 46), Сборник научных трудов, АПН, НИИООВ. Москва.
26. C. Verner. C. V. Davison (1971), *Psychological Factors in Adult Learning and Education*, Florida state University, Tallahassee.
27. А. И. Канатов (1984), *Возрастные особенности мышления взрослые од 41 – 46 година* у Я. И. Петров, Л. Н. Фоменко (ред.), Возрастные особенности психических функций взрослых у периоду зрелости (41 – 46), Сборник научных трудов, АПН, НИИООВ. Москва.
28. В. В. Давыдов, ред. (1981), *Философско-психологические проблемы развития образования*, Педагогика, Москва.
29. Е. П. Тонконогой, ред. (1976), *Обучение в вечерней школе*, Педагогика, Москва.
30. Л. Н. Фоменко (1984), *Особенности возрастных изменений внимания у взрослых 41 – 46 лет*, АПН, НИИООВ. Москва.
31. В. Ракић (1934), *Основи теорије народног образовања*, забелешке са предавања у школској 1934/35. години, Београд.
32. В. Ракић (1932), *Образовање воље*, Београд.
33. Б. Стевановић (1953), *Учење и памћење*, Светлост, Крагујевац.
34. L. McKenzie (1991), *Adult Education and Worldview Construction*, Krieger, Malabar, Florida.
35. М. Деспотовић (1997), *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*, ИПА Филозофски факултет, Београд.
36. М. Звонаревнић (1962), *Примјена психологије у образовању одраслих*, СНСХ, Загреб.
37. В. Андриловић (1976), *Како одрастао човек учи*, Школска књига, Загреб.
38. Р. Кулић, М. Деспотовић (2001, 2004), *Увод у андрагогију*, Свет књиге, Београд.
39. М. Ољача (1992), *Самообразовање и саморазвој одраслих*, Институт за педагогију, Филозофски факултет, Нови Сад.

Treći deo
RAZVOJ I UČENJE ODRASLIH

1. Interesovanje nauke za koncepciju razvoja

Koncepcija razvoja je predmet istraživanja većeg broja prirodnih i društvenih nauka. U ovoj studiji, mi se za razvoj interesujemo sa stanovišta učenja i obrazovanja. To interesovanje povezano je s mogućnostima *intelektualnog razvoja* i u vezi s tim mogućnostima *učenja* odraslog čoveka. Problem razvoja je složen fenomen i tiče se biologije, fiziologije, medicine, ekonomije, sociologije, psihologije, a može biti povezan i sa drugim naukama i mi ih na ovom mestu nećemo imenovati. Neki autori (Ivić, 1969) ističu da na razvoj utiču dva uslova – razvijenost sredine i sopstvena *aktivnost* čoveka. Poznavanje razvoja pomaže nam da odgovorimo šta treba da činimo i kakve sadržaje da uključimo u program na određenim stupnjevima učenja.

Analiza naučne produkcije pokazuje da su promene i razvoj posle adolescencije dugo ignorisane. To nije bilo bez štete za potpunije shvatanje celovitog razvoja u odrasloj dobi. Ta negativna slika o intelektualnom razvoju i mogućnostima učenja odraslih usporila je razvoj pojedinih disciplina (posebno psihologije i andragogije). Takvo shvatanje zastupalo je pogrešnu tezu da su odrasli *formirani* ljudi i da se ne menjaju. Tome je još dodata jedna teza (s negativnom konotacijom): fizičko opadanje prati intelektualno opadanje. Ove teze bile su formulisane *a priori* bez naučnog proveravanja i testiranja. Kasnija istraživanja pokazala su da se tokom odraslog doba doživljavaju ne samo fizičke, već i psihološke (intelektualne) promene. Tokom života nastoji se da se uspostavi *ravnoteža* između promena i sposobnosti. U nauci (posebno u psihologiji i andragogiji) vodile su se polemike kako treba shvatiti pojam „odrasli“ ispuštajući iz vida socijalne dimenzije ovog problema. Kasnija istraživanja šire su obuhvatila problem i proces promena. Nađeno je da sama starost, kao odrednica, nije valjan *indikator* statusa odraslog. U tim promenama dosta se polemicalo o razvojnim fazama i njihovim karakteristikama. Te rasprave bile su doktrinarne i nisu mnogo pomogle osvetljavanju osobenosti učenja u odrasloj periodu. Konstatovano je da odraslo doba nije *jedinstveno* (homoge-

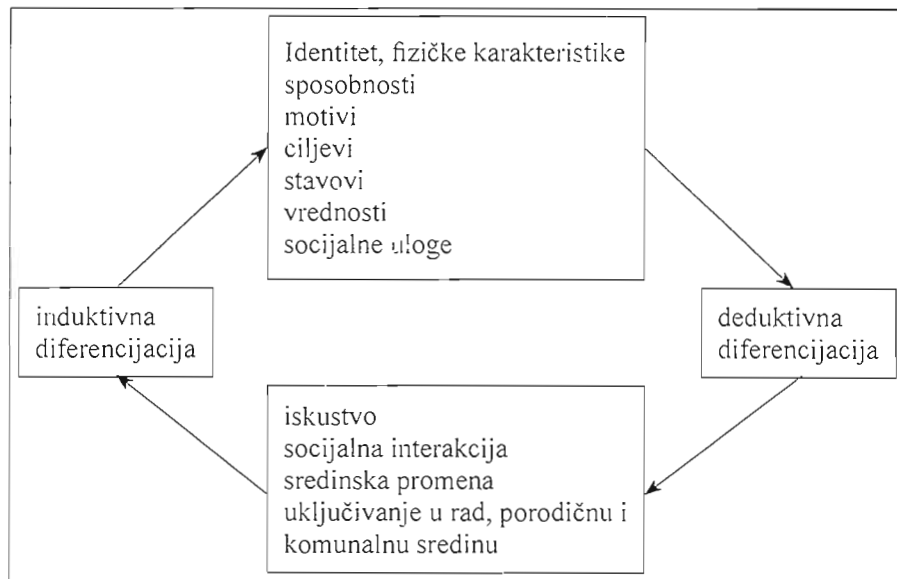
no), već da među odraslima postoji diferencijacija. Zato problemu definicije odraslih treba pristupiti kombinacijom kriterijuma doba, razvojnih zadataka i postizanjem izvesnog stepena zrelosti. Psihologija se bavila razjašnjavanjem pojma zrelosti, jer psihološka definicija normalnog odraslog implicira zrelost. To je kvalitet koji izbegava preciznu definiciju. Konceptiju diferencijacije podržava raznovrsnost koja je i iskustveno i teorijski utvrđena u odrasloj dobi. Te diferencijacije među odraslima naročito su primetne posle 65 godina starosti. Neke ličnosti postale su penzioneri, neke su nesposobne zbog zdravstvenih problema, a neke su stabilne kao u ranijem periodu života. Pojedini istraživači (Hevajharst, 1972) povezali su učenje s *razvojnim* zadacima koji se javljaju u pojedinim periodima života odraslog čoveka. Ti razvojni zadaci mogu biti različiti: finansijska nezavisnost, sticanje profesije (zanimanja), stupanje u brak, podizanje dece i unapređivanje porodice, dobijanje priznanja u zajednici (sredini) u kojoj živi. Ovaj set kriterijuma nailazi na teškoće. Neke osobe nisu ispunile ove kriterijume, a i dalje se smatraju odraslima. Znači, postoji znatan broj odraslih koji ne ispunjavaju predviđene kriterijume. Prema nekim autorima (Vitborn, Vajnstok, 1979), osnovni kriterijum koji se koristi između odraslog i neodraslog jeste psihološki. Ponašanje kao odrasli obično se odnosi na *kvalitet ličnosti* manifestovane u rečima i akcijama. Odraslost je data *sposobnost* da se preuzme odgovornost, da se samostalno donose odluke, prihvate socijalne uloge itd.

Iskustvo odraslih veoma je raznovrsno i individualno. Javljanje ovih iskustava ne može se predvideti, niti reakcija na njih može razumeti sa stanovišta odraslog doba. Model razvoja odraslih može se tumačiti kao interakcija između životnog iskustva i izvesnog reagovanja na to iskustvo. Ovi procesi povratno deluju jedni na druge. Oni koji proučavaju razvoj odraslih susreću se na brojnim varijacijama. Ljudi istog doba imaju u sebi više zajedničkog što duže žive. Međutim, stvarna situacija ne potvrđuje prethodnu konstataciju. Ono što se sa sigurnošću može tvrditi jeste da ljudi sa godinama postaju *različiti*, kompleksniji i posebniji. Ljudi mogu biti izloženi različitim iskustvima kako godina prolaze. Zato se odraslo doba posmatra i sa stanovišta *diferencijacije* i sa stanovišta *integracije*. Diferencijacija se može označiti kao proces u kome se globalni ili individualni entitet prečišćava, razjašnjava ili razbija u manje i specifičnije subjedinice. Diferencijacija se nastavlja posle rođenja i u adolescenciji kako mladoj osobi socijalne i lične veštine postaju jasnije i pročišćenije. Od diferencijacije ide se ka integraciji funkcije, koja je veoma značajna za razvoj. Integracija se smatra kao organizovanje, sistematizovanje i ujedinjavanje posebnih, diferenciranih funkcija (isti izvor, str. 7).

Autori povezuju razvoj i *identitet* ličnosti. Identitet je odgovor koji odrasli daje na pitanje „ko sam ja“. Može se reći da je to skup *kvaliteta* kojih je odrasli svestan da kod njega postoje. On uvažava da su neki od ovih kvaliteta

slični onima koji se javljaju i kod drugih ljudi, a drugi su različiti. Neki od ovih kvaliteta koji čine identitet su: fizički izgled, sposobnosti, želje ili motivi, ciljevi, socijalna uverenja i stavovi, vrednosti i set uloga koje se očekuju da neko obavlja u porodici, na radnom mestu i u društvu kao celini. Prema pojedinim autorima, identitet služi kao organizovana funkcija odraslih i predstavlja razvojni proces integracije. Identitet omogućava odraslima da posmatraju njihove živote i da taj život pripada njima, a ne drugima. Promene u identitetu javljaju se kao rezultat procesa diferencijacije. Diferencijacija identiteta može se javiti na različite načine u odrasloj dobi. U isto vreme sveukupna struktura identiteta nastoji da ispunjava integrativnu funkciju. Bez integracije rezultati procesa diferencijacije izgubili bi njihovo lično značenje. Diferencijacija je odgovorna za promene u identitetu, dok integracija obezbeđuje sveukupnu konzistenciju (isto, str. 9).

Proces diferencijacije se javlja, postaje aktivan kada se opaža nesaglasnost između iskustva pojedinca i njegovog identiteta. To se dešava onda kada događaj narušava ili se suprotstavlja ličnom opaženom uverenju, motivu ili ulozi. Činjenica da se događaj pojavi nije garancija da će imati uticaja na identitet. Da bi se promene desile, osoba mora da interpretira događaj na način koji uslovljava promene. Da bi se promene desile, od posebnog je značaja individualna percepcija i njena interpretacija. Dve osobe mogu biti izložene istom događaju, ali iz tog događaja izvlače različite zaključke. To znači da se promena može desiti kod jedne osobe, ali ne i kod druge. Proces identiteta je zaista cikličan: odrasli interpretiraju iskustvo o onom što oni već veruju o sebi i menjaju uverenje kada je iskustvo koje su stekli kontradiktorno. Neki autori (Vitborn i Vajnstok, 1979) govore o dva procesa diferencijacije – deduktivnom i induktivnom. Deduktivna diferencijacija javlja se kada osoba formira identitet baziran na interpretaciju iskustva. U ovom slučaju osoba izvlači značenje iz iskustva na osnovu opšteg seta: samopercepcije, motiva, vrednosti, uverenja i uloga koje čine njegov identitet. Induktivna diferencijacija javlja se onda kada opaženo iskustvo utiče na određeni tip praćenja unutar identiteta. Ovim procesom kolekcija samopercepcije, motiva, uverenja i uloga koje formiraju identitet odraslih se razjašnjava i pročišćuje. Obe vrste diferencijacije su odgovorne za promene u komponentama identiteta. Vitborn i Vajnstok oblikovale su model promena identiteta u odrasloj dobi. On izgleda ovako:



Isti izvor, str. 11.

Prema prethodnom modelu proizlazi da je odraslo doba vreme *kontinuiranog rasta* i diferencijacije.

Razvoj odraslih posmatran sa stanovišta njihovog učenja vezuje se za ličnost. U literaturi o ovom problemu termin ličnost koristi se da se označe motivacioni i stavovski faktori u kognitivnom izvršavanju odraslih različitih perioda (doba). U literaturi personalitet i identitet shvataju se kao povezani procesi, ali s različitim značenjem. Personalitet se definiše kao *jedinstveni kvalitet* koji je uključen unutar individue. Postojanje ovih kvaliteta izvedeno je iz ponašanja ličnosti i predstavljaju osnovu za formiranje njegovog identiteta i interakcije s okolinom. Ličnost obuhvata karakteristike individue kako se one opažaju (javljaju) za posmatrača.

Kod pojedinih andragoških autora (Džarvis, 1992) izražava se shvatanje da su ljudska bića *uvek* u procesu postojanja i putem učenja stvara se socijalno biće. socijalnost čoveka manifestuje se uvek u sadašnjosti. Interesantna je Džarvisova teza da vreme protiče i tako prosek postojanja nastavlja onoliko dugo koliko traje i život čoveka. Postojanje ličnosti ne implicira samo budućnost, već izražava i potencijalnost, a to znači razvoj nečega više nego što sada postoji u ličnosti. U vezi s ovim pojmovi *biti* i *postati* ne koriste se tako često u andragoškoj literaturi, posebno ne kod onih autora koji su van kruga egzistencijalističke filozofije.

Početak sedamdesetih godina XX veka For i saradnici razradili su koncepciju biti u relacijama s učenjem (videti Faure et al, 1972). Tek će devedesetih godina XX veka britanski andragog Džarvis početi da razrađuje koncepciju postojanja i to pretežno sa socijalnog stanovišta. On polazi od teze da individua živi i deluje u socijalnom svetu. U njemu se razvija „ja“ (Self) kao rezultat učenja u oba vida iskustva. On je izričit u tvrdnji da bez socijalno-kulturne sredine ne može biti ličnosti. Socijalna svest je *čvorna odrednica* za lični razvoj. Međutim, socijalni svet nije idealan. Njega karakterišu brojne protivurečnosti: klasne, polne, rasne, protivurečnosti u korišćenju jezika, diferenciran je u vrednostima, stavovima i očekivanjima. U savremenom svetu postoje mnoge teškoće i prepreke za razvoj čoveka. Socijalna okolina sa znanjem, kulturom, ideologijom, religijom diktira kakav tip ličnosti treba da se izgradi. Razvoj ličnosti (posebno u zapadnoj kulturi) kontrolisan je vrednostima kapitalizma, birokratijom, tehnologijom, masovnim medijima itd. U ovom procesu spaja se novčana ekonomija i intelekt. I ovde se dešava jedan paradoks. Ljudi su „manje“ slobodni nego što u stvari misle da su. Treba reći da je veliki deo učenja ili konformistično reflektivan ili nereflektivan (Džarvis, 1992).

U savremenom društvu dolaze do izražaja tehnologija, masovna proizvodnja i birokratija. Pred našim očima vidimo kako izrasta birokratija Evropske unije koja propisuje standarde i standardizovane procedure. Sve one zemlje koje žele da postanu članice Evropske unije moraju da izrade brojne dokumente sa stotinama hiljada strana da bi zadovoljile preskripcije birokratije. Na taj način i zemlje koje teže Evropskoj uniji moraju se birokratizovati. Ljudi uče procedure i praktikuju ih, ali na jedan nestvaralački način. To je nereflektivno (nesmislaono) memorisanje procedure i akcija, ponavljanje onoga što je već bilo učeno. Savremena društva, regionalne ili globalne organizacije u značajnoj meri određuju vrstu ličnosti koja treba da se uklopi u ove strukture i na određeni način preovlađujuće norme. Nije cilj stvaranje *autentične* osobe koja će praktikovati reflektivno (smislaono) učenje. Učenje treba da omogući kreativne akcije, kako bi se pojedinci razvili kao autonomne i racionalne ličnosti unutar datog socijalnog konteksta, sposobne da promene svoj razum, da planiraju svoje akcije i da postignu željene rezultate, a ne da se slepo pridržavaju birokratskih zahteva koji dolaze sa različitih nivoa – lokalnih, regionalnih ili globalnih. Posmatrajući problem sa stanovišta učenja i obrazovanja naglasak se pomera na kritičkom mišljenju kao čvornoj tački razvoja ličnosti. Pojedini andragozi dali su bitan doprinos popularizaciji *kritičkog* mišljenja (Brukfeld, Despotović). U procesu učenja neautentičnost se javlja kada individue nisu u stanju da međusobno deluju kako bi pomagali drugim ljudima da oblikuju vlastitu ličnost. U samom procesu učenja njihovo izvršavanje je repetitivno i ritualno. Kod ovakvih slučajeva ljudi reprodukuju socijalnu situaciju i deluju na konformistički način. U pravu su oni autori koji ističu da je reflektivno (smislaono) učenje najviši oblik učenja i postizanja ličnosti.

2. Relacije razvoja i učenja

Razvoj je prirodan proces koji obuhvata kompleks promena koje se dešavaju u životu čoveka. Razvoj u odnosu na učenje može se posmatrati s različitih stanovišta. Sa stanovišta učenja, neki autori (Merijam i Kafarella, 1991) utvrđuju glavne kategorije razvoja – intelektualni razvoj, kognitivni razvoj i personalni razvoj. Mi smo u prethodnom poglavlju analizirali intelektualni i kognitivni razvoj. U ovom delu studije više ćemo pažnje obratiti na biološki razvoj, postepeno opadanje i uticaj tog faktora na učenje odraslih. Konceptija razvoja dala je bitan doprinos shvatanju da se čovek menja u toku čitavog života. To menjanje je osobeno u tridesetim godinama, srednjim godinama i starijem dobu. Promene koje se dešavaju u toku razvoja različito se označavaju: period tranzicije, krizne srednje godine, „biološki sat“, starije godine kao krizni period itd. No, razvoj se ne može potpunije shvatiti bez promišljanja čovekovog biološkog razvoja, biološkog nasleđa i karakteristika savremenog sveta koji se bitno razlikuje od prethodnih vekova. Istorija nam pruža puno primera u kojima su nove ideje, novi tehnički razvoj transformisali čovekov način života, kao što je to bilo u doba antičke Grčke, Rima ili u periodu renesanse. Ali, i prirodni fenomeni, prirodne katastrofe dovele su do toga da su čitave populacije migrirale u druge sredine u kojima su morale da uče da se prilagode novim okolnostima i novim načinima života. Kulturna evolucija poslednja dva veka izmenila je okolnosti i načine života čoveka. Tehnologija je obezbedila snagu i brzinu. Elektronika oblikuje naše živote, pa se čak i medicina okrenula elektronici. Ovaj razvoj više je uradio nego promene starog poretka u njegovom fizičkom obliku. Tim promenama doprineo je i pokret urbanizacije: stvaranje velikih gradskih aglomeracija. Koliko danas gradova u svetu broji više od deset miliona stanovnika! U XX veku prvi put većina stanovništva u industrijskim zemljama živi u gradovima. Sve ove promene postavljaju veće zahteve za učenjem i obrazovanjem. Promene su se i ranije dešavale, ali nisu imale karakter takvog ubrzanja. To je doprinelo promenama u okviru društva, pa i promenama na psihološkom planu. Te promene utiču na strukturu i mišljenje celokupnog društva. Društvo traži od građana da uče različita znanja i veštine različite od onih znanja i veština koje su se tražile prethodnih vekova. Traži se od građana da uče ono što je ranije bilo nepoznato. Od čoveka se danas ne traži toliko fizička snaga jer to preuzimaju mašine i uopšte tehnologija. Čovekova uloga gotovo na svim poslovima jeste da bude *kontrolor energije*, da nadgleda rad tehnologije i zato je potrebno novo znanje i novo učenje. Neke okolnosti učenja karakterišu se i tako da jedna profesija primenjuje znanje i veštine druge profesije. Tako, na primer, medicina koristi znanja biologije i farmacije, fizike i inženjerstva. Mnogi poslovi postaju sofisticiraniji. Stvaraju se novi poslovi, a stari nestaju. Od pojedinaca se traži da se upoznaju s novim *kodovima znanja* i značenjem. Oni koji ne mogu da čitaju i pišu, koji su funkcionalno nepi-

smeni u savremenom društvu su hendikepirani. Društvo sada traži više nivoa od čitalaca, traži sposobnost da rukuju materijalima kompleksnog karaktera. Sam proces učenja lako i brzo otkriva ograničenja učenika. Mnogi su ranije napustili školu i sećaju se odvratnosti koje su u njoj doživeli. Danas to može biti fatalno za dalji razvoj društva i pojedinca. Niko u savremenom svetu ne može biti siguran u znanje koje je ranije usvojio. Savremeni čovek mora biti pripremljen za *ponovno učenje bez obzira* u kom periodu života se nalazio. Učenje se shvata kao faktor *preživljavanja* savremenog čoveka. Ogroman zadatak pojedinih disciplina i posebno andragoških ustanova jeste da doprinesu potpunijem razumevanju učenja: kako se ono dešava, koji faktori utiču na njegovo napredovanje, zašto su pojedine individue efikasnije u učenju nego druge itd. Društveni i tehnološki razvoj doneo je takve promene da se odrasli susreću s nepoznatim svetom. Ni vreme ni prostor ne poznaju ranije vrednosti. Stare vrednosti se napuštaju i potrebno je usvajati nove vrednosti. Tehnologija je omogućila da posmatramo događaje na drugom kraju sveta. U tome se ogleda ne samo boljitak, već i širok prostor za manipulaciju idejama, ideologijama i vrednostima. Zato se pred obrazovanjem i učenjem postavlja važan zadatak osposobljavanja, obučavanje odraslih da kritički posmatraju i promišljaju prezentirane programe. Opisani razvoj doveo je do toga da se i učenje čoveka promenilo. Prošlo je mnogo vremena u razvoju civilizacije da čovek nije ništa znao o tome kako uči. Uprkos naporima da sazna kako taj proces teče, ti naponi nisu bili zasnovani na savremenim teorijama učenja. Od čoveka u savremenom društvu traži se da anticipira i predviđa događaje. Čovekova izvanredna sposobnost sastoji se u pohranjivanju događaja, a zatim, kada je potrebno, da ih ponovo izaziva. Te procese opisali smo u drugom delu ove studije. Pojedinaac ne uči samo posebne stavke kao što su imena i pojmovi, već on uči da razume njihove *kontekste*, uči o privremenim referencama, povezanim događajima, a što je još značajnije, uči o mnoštvu afektivnih asocijacija. Na taj način oblikuju se stavovi i predrasude. Nekada je pojedinac svestan svojih stavova, ali ima prilika kada nije. Ali, na jedan ili drugi način, oni postaju značajan deo programa koje pojedinac koristi u učenju. Sve do 18 godina, kažu neki autori (Kay, 1977), pojedinac ne uspostavlja mnoge od uzora učenja, ali, razume se, ovo je povezano i s ličnošću individue. Povezanost kognitivnih i afektivnih elemenata doprinosi da je proces učenja kontinuiran. U susretanju s novim situacijama pojedinac brzo ustanovi šta voli, a šta ne voli. Kada to ustanovi pojedinac za nove materijale pokazuje više interesa, a prema drugima je indiferentan. Sadašnjost ima veći uticaj na mlade nego što to ima na starije.

Razvoj u svim oblastima (posebno u XX veku) traži od čoveka učenje. Ni je bezrazložno pitanje kako je čovek opremljen za učenje. Kapaciteti njegovog mozga, kako smo ranije naglasili, nisu dovoljno iskorišćeni. On ima sposobnost da primi veliku količinu informacija, ali ta sposobnost nije neograničena. Čovek povećava svoju interakciju s okolinom učenjem novih događaja. Brzo odgovara

na one događaje (stavke) koje smatra smisaonim i značajnim. S druge strane, zanemaruje ili prepušta one podatke koje smatra da nisu toliko relevantni. Od čoveka se traži da održi napor i pažnju u učenju tokom dugog vremena njegovog života.

Andragozi po profesiji treba pažljivo da promišljaju kako čovek razvija svoje kompetencije i stilove učenja kako bi usmerili svoje delovanje na efikasnost učenja. Da bismo postigli efikasnost andragošskog rada, moramo da se upoznamo s ljudskim iskustvom i mogućnostima i putevima kultivisanja ljudske ličnosti. Neki autori u andragoškoj literaturi (Čikering, 1976) podrazumevaju učenje koje se javlja kada se menjaju sudovi, osećanja, znanje i veštine živeći sa događajem ili događajima. Iskustveno učenje može se javiti i unutar obrazovnog procesa: u grupnom radu, ili na ispitima, za vreme praćenja predavanja, ali se ono može javiti i vaninstitucionalno organizovanog procesa učenja na radnom mestu, učešćem u socijalnim aktivnostima ili u ispunjavanju drugih uloga. Za andragoge praktičare ključni problem jeste da razviju konceptualnu *jasnost* u vezi s motivima i stilovima učenja učenika. Osnovu za razumevanje motiva i stilova učenja nalazimo u teoriji koja se odnosi na razvoj odraslih. U psihološkoj i andragoškoj literaturi u prošlosti ispoljavali su se različiti pristupi određivanja odraslog doba. Poznate su ponekad „nategnute“ periodizacije života čoveka i u vezi s tim potrebe usvajanja adekvatnih sadržaja. Ti pokušaji dosežu u istorijskom smislu sve do antičke Grčke. Neki autori nastoje da otkriju razvojno doba, povezanost između doba i opštih orijentacija, problema, dilema razvojnih zadataka, ličnih briga ili drugih karakteristika odraslih. Oni su ustanovili teoriju stabilnosti i teoriju tranzicije i opisuju neke karakteristike odraslih povezane s ovim teorijama. Drugi teoretičari usmeravali su svoju pažnju na otkrivanje faza razvoja u određenom području kao što je, na primer, intelektualni i moralni razvoj, razvoj ega itd. Jedna grupa autora početkom sedamdesetih godina XX veka opisivala je uzore razvoja odraslog, koji počinju s tranzicijom od adolescencije ka odraslom dobu. Tih tranzicionih perioda ima više (od dvadesetih ka ranim tridesetim godinama) u kojima osoba preuzima različite uloge i odgovornosti. Većina autora je saglasna da su tridesete godine vreme *smirivanja* i vreme postojanja vlastite ličnosti. Približavanjem četrdesetoj godini, osobe osećaju da vreme postaje *ograničeno*. Ograničenost postizanja uspeha u različitim oblastima života postaje očigledna i tada se dostiže sredina života. Tada počinju da se preispituju i prevrednuju glavna pitanja u vezi s prioritetima života. Osobe nastoje da se afirmišu u sadašnjoj karijeri, ali očekivanja od takve afirmacije su skromna. Pojedini autori, posebno Nojgarten (Neugarten, 1971), opisivao je ulogu doba i vremena u razvoju odraslog. Prelaskom u doba u kome se vreme doživljava ograničeno postavljaju se granice i za druge glavne promene: od osećanja samodeterminacije do osećanja neminovnosti životnog ciklusa, od shvatanja spoljnog sveta putem preispitivanja

nja, do povlačenja i preokupacije sa svojim „ja“ (self) i pomaganja drugima, od postizanja do samozadovoljstva postignutim.

Različite studije govore nam o rezultatima iskustvenog učenja koje se događa u toku životnog ciklusa. Neki teoretičari se okreću od razvojnog doba ka fazama razvoja. Razvojne faze se definišu s različitom rigoroznošću. Oni posmatraju razvoj kao seriju hijerarhijskih faza. Svaka je izgrađena na prethodnim fazama. Kretanje od jedne faze do druge ne javlja se instinktivno, već putem interakcije ličnosti sa sredinom i pod uticajem genetskih predispozicija i ograničenja. Više teoretičara izjašnjavalo se o fazama ljudskog razvoja. Prelaz iz jedne faze u drugu karakteriše se osećanjem nezavisnosti i osećanjem individualnosti. Problem zavisnosti bio je prisutan u svim ranijim fazama razvoja ega. Ova tranziciona faza posebno naglašava da je neko (pojedinaac) emocionalno zavistan, čak kada je fizički i finansijski nezavistan od drugih (Čikering, 1976, str. 69).

Neki autori povezuju učenje s moralnim razvojem (Kolberg, 1973). To je promena orijentacije ka autoritetu, promena odnosa prema drugima i prema „ja“ (self). Sistem koji je on zastupao sadrži i izražava opšteljudske vrednosti: pluralizam, uvažavanje ljudskog digniteta i integriteta, neslaganje, individualnu determinaciju i razvoj. Postoji jaz između teoretičara ega koji utvrđuju moralne faze i teoretičara koji se usmeravaju na kognitivni razvoj. Veruje se da se može izgraditi most između ova dva teorijska pristupa. Za andragoga praktičara posebno je važno upoznavanje s razvojem interpersonalnih stilova. Poznato je da se ljudi razlikuju u njihovim interpersonalnim stilovima i u njihovim sposobnostima uspostavljanja interpersonalnih veza. Stilovi i kompetencije imaju različite implikacije za učenje. On i obuhvata osobene ili karakteristične načine povezivanja sa drugima. Jedan od načina da se zapazi problem interpersonalnih kompetencija jeste da se uvažavaju personalni stilovi stečeni u prethodnom životnom toku. Razume se da ponekad prethodno stečeni stilovi mogu biti pojedinačno neadekvatni za odrasle u procesu rada, u porodici ili zajednici. Ključni problem u postizanju kompetencije jeste da se uspostavi kontrola nad već usvojenim interpersonalnim refleksijama. Nema sumnje da iskustveno učenje može biti posebno značajno u povećanju interpersonalne i profesionalne kompetencije, kao u u modifikovanju interpersonalnog stila. Iskustveno učenje omogućava pojedincima da žive u različitim radnim okolnostima, u različitim socijalnim situacijama, da prošire njihove perspektive razvoja u pomenutim okolnostima putem sistematskog posmatranja, čitanja, učešća u diskusijama, refleksiji i samoposmatranju. Ovaj pristup učenja može značajno doprineti interpersonalnim kompetencijama. Obrazovne ustanove mogu pomoći učenicima/studentima da se *oduče* od starih ponašanja i prihvate i praktikuju nova, i tako omoguće da se profesionalni i lični razvoj nastavi. Za iskustveno učenje od posebnog značaja je razjašnjavanje svrha (ciljeva) učenja. Znanje, akcija i razvoj međusobno su povezani. Ako nema znanja, ne može da se vodi akcija, a akcija je ukorenjena u razvoju, bez koga je namerna akcija

besmislena. I interesi koji imaju cilj mogu igrati istu ulogu. Takve akcije potpuno angažuju individuu. Aktivnost učenja i obrazovanja ne dešava se u vakuumu. Aktivnost traži materijal, sadržaje, uslove za učenje i uslove za implementaciju. U ovim akcijama akteri imaju poseban značaj. Interesi obezbeđuju zadovoljstvo i stimulaciju u učenju. Razvoj ciljeva traži oblikovanje planova i prioriteta koji doprinose integraciji stručnih planova, nestručnih i rekreacionih potreba. sloga u braku i porodici. kao i razmatranje životnih stilova. Analiza psihološke i andragoške literature istakla je glavne dimenzije razvoja odraslog: razvoj ega, moralni razvoj, intelektualni razvoj, intrpersonalni stil i interpersonalne kompetencije, kao i razvoj cilja (svrhe) i proširivanje interesa. U celini posmatrano savremeno znanje koje se odnosi na doba života i faze razvoja imaju snažne implikacije u odnosu na učenje odraslih. Znanje obezbeđuje solidnu osnovu za ostvarivanje filozofije doživotnog učenja i obrazovanja. Podaci i prikupljene informacije u vezi sa životnim tokom pomažu andragozima da promišljenije sude o sadržajima obrazovanja i o samom procesu učenja. Oni razjašnjavaju šire motive koji se nalaze u osnovi investiranja novca i vremena u aktivnostima učenja mnogih odraslih. Lepeza tih ciljeva je veoma široka i raznovrsna: od želje da se stekne profesionalni stepen (diploma) u određenom zanimanju do želje da se sretne sa novim osobama, istražuju nove ideje i zadovolje nova interesovanja. Dobijene informacije o fazama razvoja odraslih pomažu nam da uočimo razlike među pojedincima, čiji je cilj profesionalno obučavanje i onih čiji profesionalni interesi ciljaju da razjasne glavna očekivanja od posla i napredovanja povezana s njim. U praksi andragoškog rada prepoznaje se tridesetogodišnjak koji dolazi da razjasni potrebe profesionalnog znanja ili kompetencije zato što on želi napredovanje ili novu priliku da promeni zanimanje. Na osnovu takvih podataka, lakše nam je da definišemo program za pojedince. I jedni i drugi učenici/studenti će se razlikovati od dvadesetogodišnjaka koji istražuje potencijale za prvi izbor karijere. Ovi podaci pomažu i učeniku/studentu, kao i nastavniku da anticipiraju probleme i promene koje se mogu dogoditi u budućnosti. Ciljevi i planovi obrazovanja i učenja mogu uzeti u obzir ova predviđanja. Istraživanje i teorija u vezi s razvojnim fazama čoveka ima fundamentalno značenje za andragoške ustanove i pojedince.

U andragoškoj praksi postoje različite varijacije uključivanja učenika/studenta u planiranju učenja. Jedna od njih je i učenje putem *ugovora*. Ovaj pristup najpotpunije je razradio američki andragoški teoretičar Noules. Ciljeve su u jednom obliku postavili učenici/studenti, ali vreme aktivnosti učenja obavezuje da se oblikuje plan, a plan se ispunjava u toku, osim ako neki glavni događaji ne zahtevaju ponovno pregovaranje. Ovaj pristup ugovornog učenja najbolje odgovara glavnim autonomnim fazama ego razvoja i društvenom ugovoru, legalističkoj orijentaciji i moralnom razvoju. U drugom obliku ugovornog učenja učenik/student uz pomoć ili bez pomoći nastavnika ili drugih stručnjaka definiše ciljeve,

vreme, aktivnosti i kriterijume za evaluaciju. Ugovor može biti specifičan ili veoma uopšten. I u jednom i u drugom slučaju on sadrži fleksibilnost i nekodifikovanost u svetlu onog iskustva kako je to pregovarano. Ovaj pristup ugovornog učenja najbolje odgovara glavnim autonomnim fazama i glavnim moralnim orijentacijama. No, ugovorno učenje takođe može biti pod kontrolom i autoritetom nastavnika, ne samo u pogledu aktivnosti učenja i evaluacije, već, takođe, i u prihvatljivim ciljevima prosuđivanja. Različito iskustvo učenja i nastave izražavaju različite veze učenika/studenta i nastavnika i evaluacije. U ugovornom učenju nastavnik je osoba koja raspolaže znanjima, osoba s resursima znanja koje doprinosi uspešnijem planiranju i evaluaciji učenja. Odnosi su, manje-više, kolegijalni, saradnički. Učenici/studenti mogu preuzeti odgovornost za definisanje programa i njegovu evaluaciju, zavisno od korišćenih pristupa. Pristup učenju i evaluaciji u ugovornom učenju najbolje se uklapaju u glavne autonomne faze ego i moralnog razvoja (Čikering, 1976, str. 94).

O relacijama razvoja i opadanja, naročito sa biološke tačke gledišta posmatrano, pisali smo i ranije (videti Savićević, 2004). U ovom kontekstu podsećamo da senzorno opadanje utiče na učenje. Opadanje u tačnosti učenja i viđenja može voditi do teškoća u razumevanju i tačnom praćenju govorne reči. Gube se delovi rečenice prilikom praćenja predavanja. Kako smo već istakli, to se može ublažiti korektivnim sredstvima koja nam pruža tehnologija. Normalna involucija koja nastupa sa starošću nekada je potpomagana i bolešću, što može uticati na sposobnosti za učenje kod starijih. Najveće teškoće izazivaju kardiovaskularne bolesti. Ovi negativni procesi mogu voditi do gubitka pamćenja, ograničavajući sposobnost reprodukovanja verbalnog govora. I druge fizičke promene mogu voditi do gubitka pokretljivosti. Zamor i bolovi često prate hronične bolesnike, čovek raspolaže s manje energije, pa sanim tim i s manje motivacije da se angažuje u aktivnostima učenja. Ukazuje se da i različiti lekovi i tretmani mogu uticati na načine čovekovog mišljenja. Međutim, u ovim procesima za nauku ima još mnogo nepoznanica.

Za rasvetljavanje relacija razvoja i učenja mnogo su značajniji psihološki okviri. Njih smo opisali u drugom delu ove studije. U ovim okvirima ne postoji saglasnost autora. Neki autori posmatraju odrasle kao potpuno razvijene onda kada oni postanu autonomna ljudska bića, ljudi koji su u stanju da odgovore na život kao osobeni ljudski entitet (videti Maslov, 1970, Kolberg, 1973). Suština druge škole mišljenja jeste u tome da mi ne treba da se oslanjamo na sebe same, već na druge kako bi efikasnije funkcionisali. Treba mnogo truda kako bi se saznali uzori unutrašnjeg samorazvoja odraslih. Takvo saznavanje može pomoći razumevanju učenja u odrasloj dobi. Neki autori posebno ističu (Merijam i Kafarela, 1991) da ne postoji pravi ili najbolji put za razvoj u odnosu na doba života. Istakli smo da neki teoretičari posmatraju razvoj kao seriju faza (perioda) kroz koju odrasli prolaze kako stare. Ove faze se često povezuju s hronološkim vremenom

ili specifičnim periodom starosti – mladi, srednje godine ili starije odraslo doba. Ovakvo suđenje posebno susrećemo kod Eriksona (Erikson, 1963, 1982, 1986). Ove ideje poslužile su nekim andragoškim teoretičarima da uspostave vezu između odgovarajućih zadataka prema starosti i ponašanja u aktivnostima učenja odraslih. Na ovoj ideji nastali su brojni programi za učenje odraslih. Neki autori (Noules) tvrdili su da su razvojni zadaci proizveli „spremnost za učenje“. Na vrhu takve piramide zadataka „nalazi se pogodan momenat za poučavanje“. To je poslužilo Noulesu da sastavi listu „životnih zadataka“ za mlade, odrasle srednjih godina i starije odrasle. U koncepciji razvoja posebno se izdvaja shvatanje o životnim događajima. Tvrdi se da postoje dva tipa životnih događaja – individualni i kulturni. Ovi prvi definišu specifični život jedne osobe. Drugi događaji (kulturni) predstavljaju kontekst u kome se pojedinac razvija. Oni čine kulturne životne događaje i obično na njih individua nema uticaja. Neki andragoški pisci (Noks-Brukfeld), pored ostalih, ističu da je angažovanje u aktivnostima učenja jedan od načina u kojima se odrasli nose sa životnim događajima. Smislaona je tvrdnja da odrasli uče da bi se uspešnije nosili s problemima koji su povezani sa glavnim životnim događajima. Ti događaji su podsticaj da se neko uključi i u aktivnosti učenja.

Unutar jednog društva postoje brojne razlike (klasne, etničke, religijske) koje traže specifični pristup učenju. Ove razlike uvažavaju tradiciju i korene iz kojih su one nastale. Socio-kulturna perspektiva razvoja utiče na učenje. Do sada je pretežno uvažavana psihološka perspektiva. Pojedini andragoški teoretičari (Kid, 1973, Noks, 1977) objašnjavaju kako promenjene uloge u životnom toku čoveka mogu uticati na učenje. Kid je uradio taksonomiju u kojoj je doveo u vezu uloge i kompetencije. Taksonomija izgleda ovako:

Uloge	Kompetencije
Član porodice	Održavanje zdravlja, planiranje, upravljanje, pomaganje, kupovanje, deljenje, štednja, ljubav, preuzimanje odgovornosti
Radnik	Planiranje karijere, tehničke veštine, davanje i korišćenje supervizije, saradnja sa drugima, kooperacija, planiranje, delegiranje, upravljanje
Građanin	Briga, učestvovanje, vođenje, donošenje odluka, diskusija, delovanje, otvaranje perspektive

Izvor: Merijam i Kafarella, 1991, str. 114.

Ideja ove taksonomije nalazi se u činjenici da je učenje u odraslom dobu povezano s preuzimanjem odgovarajuće uloge koje društvo očekuje od pojedinca. Postoji veza između ove taksonomije i socijalno-ekonomskog statusa pojedinca. Ta veza izražava se u obrazovnom postignuću, položaju u zanimanju i nivou prihoda. Još je Kros (Cross, 1981) utvrdila da je obrazovno postignuće najbolji prediktor participacije odraslih u aktivnostima učenja. Mi smo prethodno istakli da je Džarvis (1987) najpotpunije objasnio socio-kulturne okvire razvoja povezane sa učenjem. On se oslanja na makroperspektivu i ističe „da učenje nije samo psihološki proces koji se događa u izvesnoj izolaciji od sveta u kome učenik živi, već je ono blisko povezano s tim svetom i pod njegovim je uticajem“ (isti izvor, str. 11). Svojim stavovima Džarvis je izazvao andragoge, pokrenuo ih na razmišljanje, jer su oni do sada uglavnom posmatrali učenje iz druge perspektive. Ovaj izazov o stvaranju novih perspektiva razvoja posebno je primetan u poslednjoj dekadi XX veka. Kritikuju se uske definicije odraslih datih samo sa stanovišta psihologije i traži se da se uzmu u obzir i drugi konteksti. Tradicionalni pristupi ne daju plodotvorne rezultate. Savremeni pristupi razvoju odraslih traže integrisanu teoriju, teoriju koja će posmatrati odrasle kao fizička, emocionalna i duhovna bića i to u okvirima šireg društvenog konteksta. Andragozi i teoretičari i praktičari moraju *širiti* teoriju o razvoju odraslih i uticaju tog razvoja na efikasno učenje. Različite teorije o razvoju odraslih pružaju *bogatstvo* materijala, koje se odnosi na učenje odraslih. Nesporan je zaključak da što više znamo o razvoju odraslih, o promenama koje se dešavaju u pojedinim periodima života, bolje ćemo strukturisati i organizovati iskustvo učenja. Na taj način uspostavlja se *dijalektika* razvoja i učenja.

Relacije znanja i učenja posebno su interesantne za andragogiju. Neki ruski autori (Kuljutkin i Suhobskaja, 1977) ističu da je potreba za saznanjem jedna od *glavnih* čovekovih potreba. To znači da znanje ima posebnu vrednost i za ličnost i za društvo. Savremeni autori vrše vrednosnu analizu znanja kako sa stanovišta ciljeva, tako i sa stanovišta uloga koje ispunjavaju. Znanje se javlja kao sredstvo koje pomaže u rešavanju različitih problema i zadataka koji se postavljaju pred pojedincem i društvom. Znanje postaje specifični cilj u saznajnoj delatnosti. Još je Rubinštajn pre pola veka primetio da se učenje javlja kao „proizvodni vid delatnosti u kojoj se cilj pomera ili premešta, u poređenju sa delatnošću koja služi pripremi. To što je u toj pojavi samo pretpostavka, sredstvo, način njenog ostvarivanja, u učenju se javlja kao cilj“ (Rubinštajn, 1946, str. 600). Osvajanjem znanja, učenjem, čovek se formira kao *subjekt* delatnosti, razvija se i dalje napreduje. To napredovanje ne odnosi se samo na kognitivnu sferu, već isto tako i na emocionalnu i vrednosnu sferu. Tome se dodaje i operaciona orijentacija koja se odnosi na razvitak umenja kod čoveka da rukuje objektima i ovlada njihovim operacionim strukturama.

Danas se ulažu napor (teorijskim i empirijskim istraživanjima) da se dokaže mogućnost i potreba učenja u svim periodima čovekovog života. Više nauka je usmerilo pažnju da se stekne što više znanja o potencijalnim resursima čovekovog razvoja i to ne samo da bi upoznale njihove proizvodne sposobnosti, već da bi što potpunije upoznale čoveka kao predmet vaspitanja, kao subjekta učenja i saznavanja. Bitna osobenost naučnog duha savremenog sveta ogleda se u nastojanju da se istraživanjem obuhvate raznovrsne veze čoveka s prirodom, tehnikom, društvom, kulturom do njegovog učenja i saznavanja. Za svako prodiranje u nepoznato potrebna su saznanja o potencijalnim mogućnostima čoveka. A takva saznanja još uvek su skromna. Ananjev je (1977) smatrao da se problem čoveka pretvara u opšti problem svih nauka u celini. U nastojanjima da se što više sazna o čoveku i mogućnostima njegovog razvoja i saznavanja, nauke se *prepliću* i dopunjuju. Brojne su discipline koje mogu doprineti razumevanju problema učenja čoveka. No, javlja se problem kako rezultate različitih nauka, koje su ranije bile udaljene jedna od druge, *sjediniti* da bi se što potpunije razumela priroda učenja i obrazovanja čoveka na različitim etapama njegovog razvoja. Ako se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijacijom u pojedinim periodima života, onda će se i učenje i obrazovanje zasnivati na principu diferencijacije, razume se, ne gubeći iz vida totalitet čovekovog razvitka.

Razvoj umnih sposobnosti bio je i ostaje jedan od glavnih interesa nauke koja proučava čoveka. Život postaje složeniji u svim aspektima njegovog ispoljavanja i traži od čoveka razvijene sposobnosti da bi se snašao i efikasno odgovorio i odgovarao na složene izazove života. Uprkos činjenici da se povećao broj istraživačkih radova o razvoju sposobnosti čoveka, još uvek postoji tendencija da se *zanemari razvoj*, a pažnja se usmerava na *regresiju* koja nastupa sa starenjem. Istraživači su pokušali da traže regresiju koja nastupa sa godinama, a zapostavili su životnu sredinu i socio-kulturne uticaje u širem smislu.

U ovom delu studije posmatrali smo razvoj sa stanovišta učenja odraslih. Analize su pokazale da se nauka ranije nije interesovala za razvoj van okvira detinjstva i mladosti. Napredovanje nauke u svim oblastima dovelo je do problema *mogućnosti* intelektualnog razvoja radi usvajanja do tada neviđene količine akumuliranih znanja. Dolazi do promene filozofije obrazovanja s odbacivanjem stavova da je učenje i obrazovanje *monopol* mladosti. Ističe se iskustvo kao izvor intelektualnog razvoja, oblikuje se teorija iskustvenog učenja i uspostavlja kontinuitet razvoja ličnosti u životnom toku čoveka. Istraživanja su potvrdila da neupotreba intelektualnih funkcija ima *negativan* efekat u odnosu na intelektualni razvoj čoveka. Potvrđuje se veza između razvoja sposobnosti i nivoa obrazovanja. Dolazi se do zaključka da promene u sposobnostima nisu takve prirode da bi predstavljale *prepreku* učenju u ma kom periodu čovekovog života. Usvaja se stav da niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Preporučuje se drugačiji pristup učenju odraslih kako u koncepciji, tako

i u njegovoj organizaciji. Među autorima ne postoji saglasnost u tome kada se završava intelektualno napredovanje čoveka. To i dalje ostaje izazov za nauku. Saglasnost postoji u tome da se čovekov razvoj odlikuje *osobenostima* i diferencijacijom u pojedinim periodima života, pa i učenje treba zasnivati na principu diferencijacije. U proučavanju razvoja i učenja potrebno je interdisciplinarno *povezivanje* nauka. Dosadašnja istraživanja pružila su podatke o ulozi učenja u održavanju opštih snaga čoveka. Učenje i obrazovanje je područje za vežbanje intelektualnih funkcija, što za uzvrat doprinosi intelektualnom razvoju. Da bi se razumeo ljudski razvoj, mora se *razumeti* učenje. Ova dva procesa teku zajedno. Andragozi u ovom području (i teoretičari i praktičari) imaju obimne zadatke. Njihovo izvršavanje doprineće još potpunijem utemeljavanju nauke.

Beleške

1. И. Ивић (1969), *Развој човекове могућности*, Културни живот, 5–6.
2. R. Havighurst (1972), *Development Tasks and Education*, David McKey, New York.
3. S. K. Whitbourne, C. S. Weinstock (1979), *Adult Development*, Holt, New York.
4. P. Jarvis (1992), *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
5. H. Kay (1977), *Learning and Society* u M. J. A. Howe (ed.), *Adult learning*, John Willy and Sons, London.
6. A. W. Chickering (1976), *Development Change as a Major Outcome* u M. T. Keaton and Associates, *Experiential Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
7. B. L. Neugarten (1971), *Personality Changes During the Adult Years* u R. G. Kuhlen (ed.), *Psychology Background of Adult Education*, CSLA, Chicago.
8. Sh. B. Merriam, R. S. Caffarella (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
9. K. P. Cross (1981), *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
10. С. Л. Рубинштейн (1946), *Основи общей психологии*, Учпедгиз, Москва.
11. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобеная (1977), *Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы*, Педагогика, Москва.

Peti deo
UPOREĐIVANJE UČENJA
DECE I ODRASLIH

==

1. Po čemu se odrasli učenici razlikuju od mladih

Rasprava o teorijama učenja odraslih dovela je do pitanja *razlikovanja* između učenja mladih i učenja odraslih. To je *ključno* pitanje za konstituisanje andragogije i njeno utemeljavanje kao naučne discipline. U pedagogiji se o tim problemima ne raspravlja. To se može utvrditi ako se pažljivo pročitaju univerzitetski udžbenici pedagogije. Polazeći od teze da je pedagogija „integralna“ nauka o vaspitanju i obrazovanju, onda se izvodi zaključak da tu razlike nema, da je to samo „pitanje skolastike“. Za poslednjih pola veka nauka je demantovala takav doktrinarni pristup učenju i obrazovanju odraslih. Na te razlike počela je da ukazuje psihologija, pa im se kasnije pridružila andragogija. U svetskoj naučnoj produkciji primetne su dve škole mišljenja. Jedna se može označiti *tradicionalnom* koja negira svaku osobenost učenja odraslih, a videli smo da je dosta dugo bilo i negiranje mogućnosti učenja odraslih. Pristalice ove škole mišljenja možemo susresti i među psiholozima i među pedagozima, pa čak u prikrivenom vidu i među andragozima. Nažalost, to su tvrdnje koje *nisu zasnovane* na činjenicama i empirijskim proveravanjima i njima se ne može pokloniti naučno poverenje. Različite definicije učenja, konfuzije u pogledu njegove odredbe, zanemarivanje promišljanja teorija učenja odraslih doveli su do ovakvih uprošćenih zaključivanja. Druga škola mišljenja zastupa shvatanje da se učenje odraslih bitno razlikuje od učenja mladih, pa iz tih razlika proizlaze i razlike koje postoje između pedagogije i andragogije. Zastupnike ovih shvatanja možemo naći i među psiholozima, sociolozima i andragozima različite filozofske orijentacije. Oni smatraju da se učenje i obrazovanje ne može definisati samo kao unutrašnji (psihički) proces, već da ono ima znatno šire dimenzije: socijalne, antropološke, andragoške koje proizlaze iz društvenog bića odraslog čoveka. Na te dimenzije ukazivao je Tomdajk još tridesetih godina XX veka kada je proučavao mogućnosti učenja odraslih. On je, na osnovu prikupljenih činjenica, tvrdio da se ta nesposobnost javlja kao posledica ranije usvojenih stavova, životnih okolnosti u kojima individue žive i, razume se, ranijeg obrazovanja kome su bile podvrgnute. Njegov zaklju-

čak bio je jasan: niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Istraživanja u andragogiji u drugoj polovini XX veka usmerila su se na faktore koji podstiču ili ometaju učenje odraslih. Interesantno je, kako smo već primetili sledeći istraživanja Torndajka, da su jugoslovenski autori Vičentije Rakić i Borislav Stevanović izneli fundamentalne činjenice o razlikama u učenju mladih i odraslih. Problem je u tome što pedagozi, pa ni andragozi, nisu sledili te utemeljene konstatacije.

Poslednjih decenija XX veka nakupilo se dosta saznanja koja objašnjavaju *razlike* između učenja mladih i učenja odraslih i to kako u Severnoj Americi, tako i u Istočnoj Evropi i Rusiji. Učvršćivanjem andragogije kao univerzitetske discipline, ta se saznanja sve više proširuju. Onima koji razlike negiraju bilo bi potrebno da se upoznaju s najnovijim istraživanjima i njihovim rezultatima. U opisivanju tih razlika i isticanju osobenosti učenja odraslih posebno se isticao Noules. On je kritikovao one pristupe učenju odraslih koji su nastojali da teorijske zaključke izvlače iz tradicionalne teorije i prakse obrazovanja mladih. Noules nabroja četiri karakteristike odraslih koje ih razlikuju od karakteristika mladih učenika. Te karakteristike imaju bitne implikacije u odnosu na učenje odraslih. One su sledeće:

1. *Razlike o pojmu o sebi.* Mladi učenici pokazuju da vide sebe kao suštinsko zavisne osobe. Očekuju da najvažnije odluke bitne za njihov život donose odrasli. Uključuju se u proces učenja s percepcijom pasivne uloge. Oni su tu da prime informacije o kojima odrasli odlučuju (nastavni plan i program, organizacija procesa učenja, evaluacija itd.). Nasuprot njima, odrasli vide sebe kao *odgovorne* osobe, nezavisne ličnosti, samousmerene učenike. Po definiciji psihologije, odraslo doba je ona tačka kada osoba postaje odgovorna i samousmerena. Noules ističe da se kod odraslih učenika javlja potreba da u procesu učenja budu *tretirani* s uvažavanjem, da izbegnu sve situacije učenja u kojima se osećaju da su tretirani kao deca, da im se kaže šta da rade, a šta da ne rade. Odrasli se opiru onom učenju koje nije u saglasnosti s njihovim shvatanjem autonomne ličnosti (Noules, 1965, str. 6).

Ovakve percepcije odraslih o sebi traže da se posveti posebna pažnja kvalitetu organizacije procesa učenja, da se u procesu učenja stvori klima međusobnog uvažavanja između nastavnika/rukovodioca i odraslih učenika. Vidovi uspostavljanja takve klime mogu biti različiti. Kao posledica tako percipirane odgovornosti odrasli su spremni i sposobni da pomognu u utvrđivanju njihovih vlastitih potreba za učenjem. Spretni andragoški praktičari mogu to efikasno da iskoriste. To se isto odnosi i na uključivanje odraslih u planiranje i sprovođenje njihovog vlastitog učenja. Odrasli učenici i andragog (osoba sa znanjem) zajedno rade na sprovođenju dijagnostičiranih potreba za učenjem, unose u taj proces svoje iskustvo da bi se ostvarili postavljeni ciljevi. Odrasli učenici mogu biti faktor evaluacije njihovog učenja. Na značaj samoevaluacije ukazuje više autora.

Problem samoevaluacije javio se u onda kada je intenzivirano učenje na daljinu, kada se prihvata koncepcija multimedijalnog učenja. Samoevaluacija se javlja kao značajna osobenost andragoškog mišljenja. Zastupnici samoevaluacije u andragogiji naglašavaju njene prednosti u učenju odraslih kao što su stepen prethodnog životnog i radnog iskustva, akumulaciju znanja stečenih alternativnim oblicima učenja, sposobnosti stečene u društvenim komunikacijama itd. Andragoške situacije se odlikuju velikom *raznovrsnošću* i u njima je teško primeniti spoljnu evaluaciju. Takav je slučaj s obrazovanjem na daljinu, ili onom vrstom samostalnog učenja koje nije povezano s radom ustanova za obrazovanje. No, treba istaći da samoevaluaciju andragoška praksa nije široko prihvatila. Iako su odrasli u poređenju sa mladima znatno sposobniji za samoevaluaciju, u stanju su da pruže objektivniju sliku vlastitog rada i napredovanja, u životu se češće susreću sa situacijama koje izkazuju samoevaluaciju, njih ipak treba preorijentisati na nove situacije kakve su učenje i obrazovanje. Neki autori ističu (Heit, 1979) da se kod većine odraslih razvio *samokoncept* koji ih sputava da iskreno priznaju slabosti. Oni su osetljivi na situaciju u kojoj treba pred drugima da pokažu šta mogu ili ne mogu da urade.

Samoevaluaciju neki autori (Švarc, 1968, Onuškin, 1978) nazivaju osobenim andragoškim aktom. Sam proces treba da dovede do promena ispitivanja i ocenjivanja u situacijama učenja odraslih. Tradicionalno ispitivanje i ocenjivanje ne odgovaraju prirodi odraslih i njihovoj stalnoj težnji za samostalnošću. Samoevaluacija doprinosi osposobljavanju pojedinca da kompetentnije sudi o sebi i stvarnim životnim situacijama. U andragoškoj literaturi ukazuje se na značaj samoevaluacije ne samo onoga koji uči, već i onoga koji poučava. Misli se na nastavnika u procesu učenja.

2. *Razlike u iskustvu.* Za mnoge andragoške teoretičare životno iskustvo je *diferencia specifična* između mladih i odraslih, pa je to i za Noulesa. Kada se odrasli uključuje u neku aktivnost učenja, donosi različito doživljeno prošlo iskustvo koje je kvalitetno drugačije od onoga kojim raspolažu mladi. To iskustvo se odnosi na vlastiti život, porodicu, brak, decu preuzimanju odgovornosti koja se tiče njega lično i odgovornosti koje se tiču drugih. To iskustvo postaje značajan *rezervoar* za učenje. Oni su manje zavisni od upravljenog (usmerenog) iskustva nastavnika ili drugih stručnjaka ili od pisanih izvora, kao što su, na primer, udžbenici i priručnici. Novo učenje oslanja se na široku osnovu *prošlog* iskustva. Ali, kako su to ukazivali i raniji autori, prošlo iskustvo može imati i negativne dimenzije. Navike se fiksiraju, a to može učiniti težim stvaralačko mišljenje i prijem novina. Andragoški praktičar koji je svestan značaja prethodnog iskustva odraslih učenika može primeniti one oblike i metode rada koje omogućuju da to iskustvo dođe do izražaja: grupna diskusija, proučavanje slučajeva, vežbe simulacije, igranje uloga, uvežbavanje veština, laboratorijski rad, seminarski oblici rada itd. Novi pojmovi se ilustruju s primerima životnog iskustva koje saopšta-

vaju odrasli učenici. To se odnosi i na generalizacije. Novo učenje lakše će se *shvatiti* kada se povezuje s iskustvom. Iskustvo odraslih učenika treba da bude predmet brižljivog promišljanja andragoga. Ako se osoba opire ma kojoj promeni u svom ponašanju, odgovara sporo na novo iskustvo, malo će uopšte naučiti. Godine iskustva stečenih na poslu mogu predstavljati teškoću za radnika da nauči nove veštine povezane s istim poslom. Njegove stare navike i stavovi koji su prethodno dobro povezani *interferiraju* s novim učenjem. S druge strane, mnogo ranije naučnog iskustva biće besmisleno u novim situacijama učenja. Prema nekim istraživanjima (Zan), kad osoba ima veće iskustvo, prošlost će više ometati sadašnjost, posebno ako je sadašnjost različita. Osobi je lakše da nauči potpuno novi zadatak nego da nauči da obavlja poznati zadatak na nov način. U nastojanjima da poznati zadatak uradi različito, stare navike češće ometaju takvo učenje (isti izvor, str. 72). Način na koji osoba organizuje svoje ponašanje, kao i šta bira da opazi pod uticajem je onoga što ona očekuje, a to zavisi od iskustva odraslog učenika i, razume se, njegovih motiva. Pomenuti autor ističe da je mnogo teže da se promene percepcije kod odraslih nego kod dece, zato što odrasli imaju više prethodnog iskustva. Utvrđeno je da što više vremena prolazi od jednog iskustva, ono se teže pamti. Ako je odrasli naučio neke veštine u detinjstvu, i ako je od tada protekao dug period vremena a da te veštine nije koristio, on će imati više teškoća nego dete da se oslobodi stvari davno naučenih, ali sada zaboravljenih. Ovi sadržaji prethodno naučeni, ali sada zaboravljeni, mogu s manje napora ponovo biti naučeni nego kada ih uči prvi put. To znači da odrasli uči *lakše* ono što je učio ranije, ali ne previše ranije. Učenje takvog materijala biće mu teže ako protekne više vremena od kada je taj materijal prvi put učio (isto, str. 72).

Taj odnos prema prošlosti (iskustvu) kod odraslih je *složen proces*. Poznato je da odrasli menjaju svoje shvatanje prošlosti u svom pamćenju. Pamćenje prošlosti nije uvek pouzdano. To menjanje pamćenja prošlosti dešava se i kod dece, s tom razlikom što ona nemaju mnogo prošlosti koje bi želeli da se oslobode. Pamćenje prošlosti kod odraslih dešava se kao nešto konzistentno, stabilno, pamte delimično ono što vole da bude zapamćeno. Na taj način pamćenje se iskrivljuje u onom pravcu u kome oni žele da bude. Iz ovih analiza proizlazi zaključak da odrasli s iskustvom imaju više *teškoća* nego mladi u rešavanju problema koji uključuje novo korišćenje novih materijala, navika ili veština. Rešenja i principi koji su odgovarali jednoj situaciji učenja ne moraju nužno da odgovaraju drugoj situaciji. Prethodna mišljenja ili, pak, predrasude mogu uticati na zaključke, iako nam izgledaju logički.

3. *Razlike u spremnosti za učenje*. Više autora ističu da odrasli „nisu prosto velika deca“. Oni se od mladih razlikuju na mnogo načina koji, razume se, utiču na učenje. Te razlike se odnose na *biografije*, telesne karakteristike, različite reakcije brzine, različito formirane stavove, vrednosti, interese, motive i ličnost u celini. Oni koji nastoje da odraslima pomognu u učenju (andragoški praktičari)

moraju biti svesni ovih razlika i uvažavati ih. Ranije smo govorili o razvojnim zadacima u pogodnim momentima za učenje odraslih. Ti razvojni zadaci dešavaju se u odraslom dobu. Njih objašnjava i opisuje više autora među kojima i Noules. On naglašava da sekvencije učenja treba da su pod snažnim uticajem razvojnih zadataka učenika, a ne samo pod uticajem logike nastavnog predmeta ili pod uticajem ustanove koja pomaže i podržava program.

4. *Razlike u vremenskoj perspektivi*. Sa stanovišta učenja odraslih, vreme je od izuzetne važnosti. Investiranje vremena za učenje za pojedinca može biti *značajnije* od investiranja novca. Vreme različito shvataju mladi i odrasli. Mladi žive ne samo u sadašnjosti, već i u budućnosti i vreme im se čini beskonačnim. Učenje opažaju na taj način kao da će od njega imati koristi u budućnosti. Njihova vremenska perspektiva je *odložena* primena naučenog. Završavanje pojedinih programa, učenje pojedinih predmeta mladi shvataju kao akumulaciju rezervoara znanja koje može biti korisno kada oni postanu odrasli. Na drugoj strani, odrasli imaju drugačiju percepciju vremena. U stanju su da internalizuju ciljeve učenja i da rade na njihovom postizanju tokom dužeg vremenskog perioda. Osim toga, odrasli se angažuju u učenju pod pritiskom tekućih životnih problema. Sa stanovišta vremena, perspektive rezultate naučenog vide u njihovoj neposrednoj primeni. Učenje posmatraju i shvataju kao proces koji vodi poboljšanju njihovih sposobnosti. U aktivnosti učenja odrasli ulaze usmereni na problem, a znatno manje na predmet.

Starijima se vreme koje je preostalo čini veoma *kratko*, dragoceno i smatraju da ga treba *čuvati*, a ne trošiti i rasipati. Polazeći od ove činjenice i drugačije percepcije vremena uopšte, andragozi počinju da propituju faktor vremena u učenju odraslih. Učenje u odnosu na populaciju starijih može biti značajan faktor u *razumevanju* starenja i teškoće koje ono nosi.

Početak svih aktivnosti učenja može biti problem koji odrasli donosi sa sobom u obrazovnu situaciju. Mogu to biti i problemi koje nameće obrazovna ustanova ili nastavnik (andragoški praktičar). Iz drugačije perspektive vremena organizacija jedinica učenja za odrasle treba da bude problemska, više nego logička podela sadržaja po predmetima. U ovakvoj andragoškoj situaciji menja se i uloga nastavnika (andragoškog praktičara). Od poučavanja, prenosioca informacija (sadržaja) njegova uloga se usmerava na *pomaganje* odraslih da uče. Nastavnik je više usmeren na ličnost (a s tim usmeren i na problem) više nego što je usmeren na predmet. U ovom kontekstu treba pomenuti da je učenje odraslih uglavnom dobrovoljno zasnovano, pa su oni slobodni da napuste aktivnost učenja ako ih takva aktivnost ne zadovoljava; mladi su, s druge strane, obavezni učenici.

Jedan od faktora koji se često previda jeste *uticaj zdravlja* na učenje, na izvršavanje pojedinih zadataka učenja. Povezanost zdravlja i učenja nađena je u empirijskim istraživanjima Instituta za mentalno zdravlje SAD. Istraživači su

upoređivali zdrave ljude u njihovim sedamdesetim godinama sa drugima iste starosti, koji su imali neku vrstu bolesti. Na verbalnim testovima na kojima odrasli imaju prednost u upoređenju sa mladima, stariji odrasli sa bolestima uradili su testove isto tako dobro kao i mladi, dok su zdravi stariji uradili testove mnogo bolje nego mladi. Na osnovu obavljenih istraživanja istraživači zaključuju da se mentalna sposobnost odraslih povećava ako je merena istom vrstom testova. Ako test mentalne sposobnosti traži korišćenje iskustva, prakse i suđenja, skor starijih ljudi se povećava. Ako testovi traže brzinu ili potpuno nove i neobične zadatke, skor starijih ljudi opada. Međutim, skorovi dobro obrazovanih ljudi, zdravih starijih ljudi su viši nego mladim ljudima i viši su nego njihovi skorovi dobijeni u ranijem dobu. Sposobnost starijih osoba da dobro rešavaju testove zavisi od vrste testa, njihovog zdravlja i ranijeg obrazovanja, a ne od njihovog doba (Zan, str. 74). I drugi autori su ustanovili vezu *uticaja obrazovanja* na izvršavanje zadataka učenja (videti Ananov i Stepanova, 1972).

Postoje i fizičke razlike između mladih i odraslih koje utiču na učenje. Sa dobom se vreme fizičke reakcije smanjuje. Opada oštrina sluha. Prema rezultatima istraživanja, ljudi posle četrdesete godine rade sporije. Smanjenje brzine reakcije verovatno smanjuje stepen učenja kod odraslih, ali to ne znači da je njihova sposobnost za učenje manja. Sa starenjem, kako smo istakli, smanjuje se tačnost čujenja. Kada se izgubi tačnost čujenja, gubi se i brzina čujenja. Što je osoba starija, treba joj *više vremena* da čuje (primi) poruku. Zbog toga što pojedina starija osoba ne može da čuje dobro, njene ideje o sebi i svojoj sposobnosti za učenje se umanjuju. Ona se povlači iz aktivnog učenja.

Poznato je, takođe, da tačnost viđenja opada sa dobom. Opadanjem oštrine, onda ide i opadanje brzine vida. Viđenje traži vreme. Razume se da je tehnologija pronašla korektivna sredstva i za viđenje i za čujenje, ali samo opadanje proizvodi nelagodnost i to, nema sumnje, utiče na spremnost za učenje. Razume se da postoje mnogi stereotipi, predrasude o starijim ljudima. Ti stereotipi interferiraju s njihovim sposobnostima za učenje (videti Savićević, 2004).

U andragoškoj literaturi više autora je raspravljalo o kognitivnoj osnovi učenja odraslih. O tome smo pružili dovoljno podataka u nekim našim ranijim studijama. Upoređivanjem mladih i odraslih u kognitivnoj sferi potpuniju analizu dao je poljski autor Urbančik (Urbanczyk, 1965). On pod pojmom odrasli učenik podrazumeva svakog odraslog čoveka koji je podvrgnut procesu učenja i obrazovanja. Urbančik polazi od teze da se odrasli učenik od „omladinca razlikuje već i fizičkim i psihičkim razvitkom, različitim društvenim položajem, stručnim radom na svom radnom mestu, a takođe u načelu i većim životnim iskustvom“ (isti izvor, str. 1). Znači, Urbančik polazi od razlika između mladih i odraslih, što svakako ima uticaj na učenje. Odrastao čovek za Urbančika je ono lice koje je napunilo 18 godina života. Ova odredba je kulturno uokvirena i ima društveni kontekst. Po njegovom shvatanju, sa 18 godina kod mladog čoveka javlja se ve-

ća *ozbiljnost* i *odgovornost* prema svom životu i drugima. To je vreme kada se javlja potreba „da se život uzme u svoje ruke“. No, kod odraslih postoje i druge razlike, a ne samo dobne, kao što su, na primer, zaposlenost, prethodni nivo obrazovanja, kulturni okviri u kojima se živi itd. Zato rasprava o odraslom mora da utvrdi o kom odraslom je reč. Među odraslima, u odnosu na učenje, susrećemo mnogo različitosti koje se kreću od ozbiljnosti pristupa učenju do ambivalentnosti ili nezainteresovanosti. Nekima nedostaju motivi za učenje.

U andragoškoj literaturi poklanja se pažnja psihološkoj osnovi učenja. Ukazuje se na psihičke razlike između mladih i odraslih. To ukazivanje može biti korisno za sve oblike učenja odraslih. Urbančik ukazuje da su te razlike između deteta i odraslih *znatne*, pa se može govoriti o *suštinskim* razlikama. On kao primer navodi razlike u mišljenju između deteta i odraslih. On ističe razliku između dece i odraslih u psihičkim svojstvima kao što su: pažnja, moć zapažanja, mašta, pamćenje, razmišljanje. Iako smo ta svojstva u odnosu na učenje i ranije analizirali, ovde pažnju usmeravamo na razlike. Istraživanjima je utvrđeno da je pažnja kod deteta znatno slabija nego kod odraslog. Kod deteta je pažnja, ističe Urbančik, uglavnom nenamerna i pasivna. Pored nenamerne pažnje, odrasli raspolazu i namernom pažnjom. Poznato je iz istraživanja i pedagoške prakse da je pažnja deteta kolebljiva, da zavisi od trenutnog interesa i lako se gubi. Kod odraslog, pažnja je trajnija. Pažnja deteta brzo postiže maksimum, ali se isto tako brzo i gubi, brzo opada. Suprotno tome, pažnja kod odraslog je *postojanija* i čvršća. Kod odraslog preovlađuje misaona pažnja, javlja se veća sposobnost introspekcije koje dete za duži period nema. No, zaključuje Urbančik, ne preporučuje se kod odraslih učenika stalno naprezanje pažnje jer to izaziva intelektualni umor. Da bi se to izbeglo, treba *buditi interes* da ne bi učenici morali stalno naprezati svoju namernu pažnju. Opseg pažnje je veći kod odraslog nego kod deteta. Svojom pažnjom odrasli može da obuhvati više elemenata nego dete. Zapažanje odraslih je objektivnije, a to pomaže stvaranju tačnijih pojmova i sudova. Autor pita otkuda takve razlike. One proizlaze iz veće razvijenosti intelekta i manje zavisnosti od svojih osećanja. To pomaže odraslima da budu kritičniji i oprezniji u donošenju sudova. Što se tiče opažanja, ono je kod odraslih pod većim uticajem svesnosti, više je planirano i više podložno upravljanju volje i pažnje. Zapažanje kod dece je više neplansko. Odrasli bolje nego deca, kaže autor, obuhvataju celinu predmeta, a manje vode računa o pojedinostima. Razume se, i kod odraslog čoveka zapažanje zavisi od niza faktora kao što je, na primer, interesovanje za opaženi predmet ili pojavu, poznavanje područja u koje taj predmet ili pojava spada, zatim uvežbanost za opažanje dotičnog predmeta ili pojave. Odrasli na osnovu iskustva i znanja opažaju više pojedinosti nego deca. No, ne treba prevideti da među odraslima postoje razlike koje su nekada veće nego što su razlike između dece i odraslih. Razume se, tu posebnu ulogu igra faktor prethodnog obrazovanja. Istraživanja jednog drugog poljskog autora (Ševčuka) pokazuju da zapaža-

nja neobrazovanih (nepismenih) pokazuju više sličnosti deci nego obrazovanih i neobrazovanih. Kod neobrazovanih ili delimično obrazovanih postoji veća potreba da se vežbaju u analitičkim zapažanjima, a to znači u zapažanju pojedinih, i naročito preciznih mera (Ševčuk, 1959, str. 52).

Razlike, razume se, postoje i u mašti. Kod deteta je mašta spontana, pokretna i neobuzdana. Kod odraslog je u većem stepenu usmerena i stvaralačka, podložna kritičnosti. Ona je bliže stvarnosti nego kod deteta.

Urbančik je utvrdio da je neposredno pamćenje mnogo bolje kod odraslih nego kod dece. S obzirom na trajnost pamćenja, prema nekim istraživanjima, ta je prednost (trajnost pamćenja) mala i u korist je dece. Što se tiče logičkog pamćenja, odrasli imaju prednost u odnosu na decu, ali je mehaničko pamćenje kod odraslih slabije. Međutim, u učenju odraslih stvarni značaj ima logičko pamćenje. Odrasli samo neke izuzetne sadržaje usvajaju mehanički. Istraživanjima je pokazano da se pamćenje može poboljšati vežbama.

Urbančik konstatuje da se mišljenje odraslog čoveka po mnogo čemu razlikuje od mišljenja deteta. Mišljenje deteta vezano je za konkretne slike, a odrasli čovek je sposoban da misli apstraktno. Odrasli bolje uspeva da upravlja mišljenjem. Mišljenje odraslih više se nalazi pod kontrolom. Kod njih više prevladava *stvaralačko* mišljenje. Iz toga ne bi trebalo zaključiti da svaki odrasli može bez teškoća apstraktno misliti. To zavisi od više faktora: uvežbanosti, prethodnog nivoa obrazovanja itd. Odrasli s niskim nivoom obrazovanja misle pre svega konkretno (Urbančik, 1965, str. 11). Impulsivnost je jedna od karakteristika mišljenja deteta. Dete, u celini posmatrano, nije sposobno za dublje razmišljanje. Odrasli u zavisnosti od sposobnosti, iskustva i uvežbanosti mogu duže razmišljati. Poznato je da razmišljanje zahteva naprezanje pažnje i iskustvo kontrole izbora. I odrasli, kao i deca, izbegavaju napore. Radi toga prihvataju tuđe mišljenje ako ono nije u suprotnosti s njegovim interesima i uverenjima. Učenje kao proces može kod odraslih razvijati samostalnost mišljenja i kritičnost. Ranije smo istakli da je bitan zadatak učenja odraslih da razvija kritičnost mišljenja. U celini posmatrano, intelektualna aktivnost čoveka je veća nego kod deteta. Andragoška praksa pokazuje da odrasli povoljnije reaguju na one metode koje im omogućavaju sposobnost razmišljanja, upoređivanja različitih gledanja, raspravljavanje itd.

U andragogiji je potrebno napustiti tradicionalnu koncepciju po kojoj je mladost određena za učenje. Zrelost je period u kome se posvećuje radu, a ne učenju. Stvorena je predrasuda u društvenom mišljenju da odrasli nisu za učenje. Nažalost, istorija andragogije pokazuje da su i neki naučnici podržavali takvo staovište. Takva negativna mišljenja opterećivala su učenje i obrazovanje odraslih u naučnom, ekonomskom i socijalnom smislu. Pitanje učenja i obrazovanja odraslih nema samo svoje teorijsko, već i praktično značenje. U tom kontekstu naučnici su se pozabavili pitanjem da li odrastao čovek može jednako *uspešno*

učiti kao i deca i omladina, ili su njegove mogućnosti u tom pogledu ograničene. Na to pitanje pokušao je da odgovori Torndajk još tridesetih godina XX veka. Pravac koji je trasirao Torndajk i njegovi saradnici nastavili su da osvetljavaju naučnici u drugoj polovini XX veka. Međutim, problem učenja odraslih veoma je *složen* i u toj oblasti ima još dosta nepoznatog. Problem je težak za istraživanje jer na učenje deluju brojni faktori. Rešenje pojedinih problema učenja može zavisiti od vrste učenja, nivoa inteligencije i obrazovanja, socijalne sredine i brojnih drugih faktora koje je u istraživanjima teško eliminisati.

Na razlike između mladih i odraslih učenika posebno ukazuju i ruski autori (Darinski, 1978, Vladislavljev, 1978). Darinski eksplicitno kaže da se „odrasli ljudi posebno starijeg uzrasta znatno razlikuju od mladih učenika, posebno od dečaka i devojčica školskog uzrasta po prekidu u učenju i nivou pripremljenosti, životnom i radnom iskustvu, odnosu prema obrazovanju i motivima učenja, u psihofizičkim odnosima“ (Darinski, 1978, str. 11). Darinski ističe da nisu manje ni razlike među samim polaznicima večernje škole u odnosu na radni staž i nivo kvalifikacija, razlike u uslovima i režimu rada (radne smene, sezonski rad), životnim uslovima i mogućnostima učenja kod kuće. Sve ove okolnosti imaju uticaj na proces i rezultate učenja. Ove socijalne okolnosti utiču i na organizaciju učenja s tendencijom korišćenja različitih alternativnih oblika učenja kao što su, na primer, grupe za konsultaciju ili organizovanje učenja na proizvodnom principu. To omogućuje odraslima da izaberu oblik učenja koji im najviše odgovara. Darinski propituje socijalno-psihološke osobenosti učenika večernjih škola i posebno osvetljava njihovu *životnu orijentaciju*. Njihove životne situacije su raznovrsne i složene. One su uslovljene raznovrsnim sastavom i različitim kvalitetom iskustva, dužim prekidima u učenju, interferencijom učenja s radom, nepravilnim korišćenjem slobodnog vremena itd.

Prema istraživanjima ruskih istraživača, interes za učenjem učenika večernjih škola javlja se kao težnja za samostalnošću, želja za samopotvrđivanjem, nastojanje da se potvrdi svoja odraslost u očima svog okruženja. Značajno je saznanje ruskih istraživača da mnogi posetioci večernjih škola za odrasle imaju neprijatne uspomene iz školovanja kada su bili deca. Darinski saopštava da je to ostavilo kod njih *intelektualnu pasivnost*, nepoverenje u svoje mogućnosti, odsustvo radoznalosti, izbegavanje da se susretne s problemima. U ovakvim situacijama potrebno je neprijatno doživljeno iskustvo zameniti pozitivnim iskustvom. Prelaskom u sredinu odraslih menjaju se interesovanja i oblici ponašanja mladeži. Status odraslog pretpostavlja *sposobnost* prihvatanja rešenja s visokim osećanjem odgovornosti. Izmena novih vidova delatnosti, nove i složenije socijalne uloge utiču na realističnije samoprocenjivanje i opštu istrajnost u celini. Učenje i radna delatnost doprinose formiranju osobina kao što su: istrajnost, uzdržanost, izdržljivost, strpljenje, umenje da se usredsredi na određeni zadatak. Kontakti na poslu sa drugim ljudima, učešće u različitim složenim zadacima

ostavlja značajan uticaj na životno iskustvo učenika. Sa stanovišta iskustva odrasli učenici procenjuju proces učenja. Predmete ili oblasti dele na „korisne“ i „nekorisne“. Znanje dobija lični značaj. Međusobna povezanost iskustva i novih znanja doprinosi i obezbeđuje formiranje aktivne životne pozicije u svim sferama samoopredeljenja ličnosti. No, životne okolnosti se brzo menjaju. Ta izmena je proces koji je *dugotrajan* i protivurečan. Da li će mladi ljudi raditi i učiti zavisi ne samo od njihovog prošlog životnog iskustva ili od njihove proizvodne aktivnosti, već i od karaktera životnih planova i životne orijentacije. Učenje se pokazuje kao koren interesovanja ličnosti u kojem životno stremljenje zauzima vodeće mesto. S uzrastom, utilitarni ciljevi učenja zamenjuju se shvatanjem učenja kao sredstva duhovnog obogaćivanja ličnosti. Od toga kako učenik vidi sebe u budućnosti umnogom zavisi gledanje na učenje. To se posebno može primetiti u životnim planovima onih koji ne uče. Prema rezultatima istraživanja, više od četvrtine onih koji ne uče uopšte ne mogu ništa kazati o svojim životnim planovima (isto, str. 28).

I Vladislavljjev predlaže da se razmotri odnos obrazovanja u detinjstvu i mladosti i u odraslom dobu. On se zalaže za integraciju obrazovanja dece i omladine i obrazovanja odraslih u jedinstvenu koncepciju (filozofiju) doživotnog obrazovanja. No, sa stanovišta obrazovanja odraslih, on naglašava da postoje mnogi nerešeni teorijski problemi. On traži da se uvažavaju *osobenosti* učenja odraslih, kao i nov položaj nastavnika u tom procesu i da se od prenošenja znanja i poučavanja pređe na učenje (Vladislavljjev, 1978).

Najviše analiza i upoređivanja učenja dece i odraslih bilo je u zapadnoj andragoškoj literaturi. Te analize vršene su s različitog filozofskog i socijalnog stanovišta. Među njima ima i slaganja i razilaženja. No, one su dobra osnova da se te razlike uoče i smatramo da su one doprinos utemeljavanju andragogije kao naučnog područja. Tako danski autor postavlja pitanje šta je značajno u učenju odraslih. Odgovor na to pitanje ima poseban značaj za andragogiju. Učenje u detinjstvu, kaže autor, može se opisati kao kontinuirana kampanja da se *shvati svet*. Dete se rađa u nepoznatom svetu, učenjem se svet saznaje. Dete uči kako da se u tom svetu ponaša. U tom učenju dete je ograničeno samo biološkim razvojem i prirodom njegove okoline. Ima bezgranično poverenje prema odraslima koji ga okružuju. Ugleda se na odrasle. Naravno, kasnije dete dobija mnogo utisaka od svojih drugova i masovnih medija, koji idu mnogo dalje od granica njihove sredine (Ileris, 2004, str. 25).

S druge strane, odrasli su u stanju, za razliku od dece, da preuzimaju i usmeravaju odgovornost za svoje ponašanje, akcije, mišljenja, pa i za svoje učenje. *Odgovornost* je u suštini odraslog doba. Odgovornost je fundamentalni proces za život čoveka u socijalnom okruženju. Učenje je deo potencijala ljudske vrste. Ono je u savremenim društvima u manjoj ili većoj meri određeno drugim osobama, a ne samo zasnovano na želji pojedinca.

Društvo, prihvatajući obrazovanje kao svoju *odgovornost* uspostavilo je ustanove (škole) kojima je poverilo mandat da sprovodi zadatke obrazovanja i učenja, pre svega mladih generacija. To je navelo neke autore da učenje *izjednačavaju* sa školovanjem. Istraživanja pokazuju da su stavovi odraslih prema školi i školovanju ambivalentni. Andragoška praksa pokazuje da se uspešno može učiti i u drugim alternativnim oblicima. Naglasili smo da odrasli nose neprijatne uspomene iz svog ranijeg školovanja.

U ranijem periodu učenje i obrazovanje odraslih smatralo se kao dobrovoljna aktivnost. Princip dobrovoljnosti smatran je jednim od ključnih principa u andragogiji. I mi smo naglašavali taj princip. Međutim, vremena su se promenila, društvo se menja, pa se menja i odnos prema učenju odraslih. Mnogi učesnici u obrazovanju odraslih danas nisu uključeni u proces učenja po svojoj volji. Tamo su ih uputili oni faktori koji donose odluke: poslati su od strane vlasti ili od strane poslodavaca ili ustanova za tržište rada kako bi izbegli nezaposlenost i socijalnu i profesionalnu marginalizovanost. Učenje odraslih često je *diktirano* zahtevima tržišta. Zato je u andragogiji potrebno redefinisati princip dobrovoljnosti ili ga shvatiti elastičnije. Ovde se javljaju posebne teškoće u odnosu na novu ulogu nastavnika u području učenja odraslih. Te teškoće odnose se i na nastavnika i na učenika. Nastavnik mora da se *preorijentiše* s modela poučavanja ka modelu pomaganja u učenju. To se ne dešava bez teškoća. Teškoće se javljaju i kod učenika. Kada se odrasli uključe u formalne programe koje sprovode obrazovne ustanove (škole), onda oni očekuju (po inerciji) da svu odgovornost za učenje preuzmu nastavnici, kako se to radi u pedagoškoj situaciji učenja. Preorijentacija se očekuje i od nastavnika i od učenika.

Neki autori (Ileris, 2004) sumiraju osnovne karakteristike učenja odraslih na sledeći način: —

1. Odrasli uče ono što žele da uče i što je za njih smislaono da uče.
2. U njihovom učenju odrasli koriste resurse učenja kojima raspolažu.
3. Odrasli preuzimaju toliko odgovornosti za njihovo učenje koliko to žele, ako im se to dozvoli.
4. Odrasli nisu naklonjeni da uče nešto za šta nisu zainteresovani ili ne mogu videti smisao ili važnost takvog učenja (isti izvor, str. 28).

Potvrđuje se u istraživanjima da način učenja odraslih mora biti zasnovan na *fundamentalno* različitim premisama od načina na koji uče deca. To razumevanje učenja odraslih ne odnosi se samo na učenike, već uveliko i na andragoške praktičare, pa čak i na neke teoretičare. Oni treba ne samo da uvažavaju, već i da zahtevaju takav pristup učenju odraslih.

U andragoškoj literaturi u poslednje vreme vodile su se rasprave o *odgovornosti* za učenje. Odgovornost je u suštini snaga što diferencira učenje dece i učenje odraslih. Odrasli žele da odlučuju o onom što žele da uče, a šta, s druge strane, ne žele da uče. Po prirodi svog socijalnog i psihološkog bića oni žele da

preuzmu takvu odgovornost. Ali, kada se uključe u obrazovne ustanove, kao da se desi neka regresija; vraćaju se na uzore i načine školskog učenja. Odgovornost za učenje prenose na nastavnika. Odrasli se vraćaju u detinjstvo. Kod odraslih postoji ukorenjena predrasuda i stečeno shvatanje da je institucionalno učenje namenjeno samo deci – omladini. Oni ne vole klimu učenja u kojoj im se kaže šta treba da rade, ne vole da budu označeni kao učenici (deca). Ovo je duboko ukorenjeno u saznanju odraslih i, razume se, da ima uticaja na učenje. Programi učenja odraslih moraju da reflektuju ove probleme, da ne budu kruto unapred fiksirani, već da stvaraju mogućnost odraslima da učestvuju u njihovom oblikovanju. Programi obrazovanja odraslih treba da budu subjektivno značajni za odrasle učenike.

Poseban doprinos u utvrđivanju razlika u učenju dece i odraslih dali su pojedini američki andragozi (Merijam, Kafarela, Darkenvold). Merijam i Kafarela ističu da se učenje u odraslom dobu može razlikovati od učenja u detinjstvu sa tri stanovišta – u pojmovima konteksta, u pojmovima učenika i procesa učenja. Konfiguracija konteksta, položaj učenika i proces učenja, sve to zajedno čini osobenost učenja odraslog u odnosu na učenje u detinjstvu. (Merijam, Kafarela, 1991). Razmotrimo ova tri ključna elementa za učenje odraslih. Autori misle da je u životnoj situaciji *kontekst* učenja odraslih sasvim različit od konteksta u kome uče deca. Životna situacija deteta karakteriše se zavisnošću i to je, nema sumnje, za njegovo dobro. Odrasli su preuzeli odgovornost da upravljaju svojim životima. I u ovom primeru ponovo se javlja ključna reč odgovornost. Još je Peterson (Paterson, 1979) podsetio na sledeće: „Reći da je neko odrastao znači reći da je on opunomoćen, na primer, za široki niz sloboda životnog stila i za puno učešće u donošenju socijalnih odluka, a to, takođe, govori da je on obavezan, pored ostalog, da bude obazriv prema vlastitim dubljim interesima i da snosi punu odgovornost za teret koji uključuje vođenje društva i njegovu dobrobit. Njegovo odraslo doba sastoji se u punoj primeni i takvih prava i takvih odgovornosti“ (Peterson, 1979, str. 10). Društvene uloge koje preuzimaju odrasli bolje diferenciraju odrasle od dece nego što čini hronološko doba. To znači da se razlike u socijalnom položaju odraslih i dece odražavaju i na njihovo učenje. Merijam i Kafarela ističu da je dečji život ograničen porodicom i školom, dok je život odraslih definisan prvenstveno *radom* i *životnom* u zajednici (uključujući i porodicu). Glavni posao dece jeste pohađanje škole. U ove dve ustanove (porodici i školi) deca uče kako da funkcionišu kao odrasli. U obe ove ustanove program su oblikovali drugi. Znači da drugi odlučuju šta je značajno da se uči, da se zna kako bi postali odgovorni članovi društva. Mladi ljudi se pripremaju da budu odrasli (Merijam, Kafarela, 1991, str. 303).

Posmatrajući kontekst učenja sa jednog šireg stanovišta proizlazi da su uloge dece i odraslih u učenju različite. Kako smo naglasili, glavna uloga koju ima dete je učenje. Odraslima je ta uloga dodata. Njihovo učenje proizlazi iz kontek-

sta njihovog života, koji je povezan sa socio-kulturnom sredinom. I sami ciljevi učenja su različiti. Bitna karakteristika učenja odraslih jeste neposredna primena znanja koje su usvojili. Ta primena je u funkciji uloga koje ispoljavaju, a te uloge su različite. Kod velikog broja autora, kada se kaže školsko učenje, ne misli se na učenje odraslih. Školsko učenje sticanje znanja nagrađuje; škola je učenje dekontekstualizovano i rezultira malim transferom u neposrednoj stvarnosti. U školi se uče opšte stvari, teorijski principi i široko primenjive veštine. Kontekst u kojem odrasli uče razlikuje se od konteksta u kome uče deca. Zato kontekst učenja treba da se razmatra s najvećom pažnjom i od strane andragoških teoretičara i od strane andragoških praktičara.

U teorijskoj andragoškoj misli samo se dokazivalo da odrasli mogu da uče. Takva orijentacija bila je prisutna decenijama. Na sreću, ona je prevaziđena i predata istoriji andragoške misli. Poslednjih decenija XX veka pažnja analitičara bila je usmerena na opisivanje razlika između odraslih i dece kao subjekta učenja. Takav pristup pomogao je da se utvrde razlike između ove dve kategorije učenika. U tom kontekstu naglašavani su problemi iskustva, razvojni problemi, kao i razlike koje postoje u motivaciji za učenjem. Životno iskustvo smo pominjali i ranije, ali je ono ključni faktor kod većine andragoških teoretičara koji diferencira učenje odraslih od učenja dece. Razume se da odrasli imaju različito životno iskustvo (radno i socijalno), što ih diferencira od dece. Ali, iskustvo može biti diferencirano i unutar populacije odraslih. Sa stanovišta učenja posebno je značajno da odrasli mogu „prizvati“ svoje iskustvo kao pomoć u procesu učenja. Osmišljavanje vlastitog iskustva može biti pozitivan podsticaj učenju. To angažovanje prošlog iskustva različito je kod odraslih i kod dece. Mi smo prethodno napomenuli da iskustvo može biti i prepreka odraslima u učenju. Posmatrano sa stanovišta učenika *proceda* procesa razvoja može da utiče na učenje. Taj razvoj kvalitativno je drugačiji kod odraslih nego kod dece. Razlike se mogu ilustrovati ako se pažljivo propitaju faze razvoja odraslog čoveka. Razlike se mogu utvrditi ako se analiziraju razvojni zadaci i iz njih izvuku pogodni momenti za učenje odraslih. Život odraslih pun je očekivanih i neočekivanih događaja, prelaznih perioda koje diferenciraju učenje odraslih od učenja deteta. Takvi događaji traže od odraslog čoveka prilagođavanje, a ono se često vrši putem sistematskog učenja. To vodi do kvalitetno druge motivacije za učenje kod odraslih u odnosu na motivaciju dece. Istraživanjima je utvrđena veza između motivacije za učenje, životnog iskustva i razvojnih zadataka. Ponovo se vraćamo odraslom čoveku kao ličnosti i njegovim kvalitetima koje u sebi nosi. Biti odrastao može se reći da je to *čvorni faktor* u razlikovanju učenja dece i odraslih. Iz tog čvornog faktora proizlaze sve ostale diferencijacije u učenju odraslog i dece.

Promišljanje procesa učenja odraslih bilo je do sada zanemarivano. Nije se poklanjala dovoljna pažnja razlikama u procesu učenja između dece i odraslih. Čak se nije s ozbiljnošću analiziralo šta obuhvata proces učenja odraslih. Da li

taj proces obuhvata programiranje, organizaciju učenja, oblike i metode, procenjivanje postignutih rezultata itd. ili ima još elemenata koji čine sastavni deo tog procesa? Mislimo da su ti elementi brojniji i da zaslužuju posebnu pažnju istraživača. Ne prihvatamo gledišta onih andragoških teoretičara da su takve razlike u procesu učenja između dece i odraslih male. Takva gledišta susrećemo i u našoj i u stranoj andragoškoj, a pogotovo pedagoškoj literaturi. Ako se u procesu učenja javljaju isti pojmovi i kod dece i kod odraslih: programi, organizacija, nastava, nastavnik itd., u učenju odraslih oni su ispunjeni drugim sadržajem koje diferencira učenje dece od učenja odraslih. Mi smo razmatrali kognitivne faktore učenja odraslih. Izdvajanje kognitivnih od nekognitivnih faktora koji utiču na sposobnosti učenja pomaže nam da potpunije uvidimo i bolje razumemo učenje odraslih. U ovom kontestu značajna su tri faktora – brzina, besmislenost/smislenost i motivacija. Ovi faktori imaju uticaja na učenje odraslih. Pod brzinom se podrazumeva vreme za koje osoba treba da ispita problem, ili odgovori na datu situaciju učenja. Na brzinu, kao faktor učenja odraslih, ukazivali su još i Torndajk i njegovi saradnici. U istraživanjima je konstatovano da brzina opada sa godinama u odraslom dobu. To znači da ograničenost vremena ima negativan uticaj na izvršavanje zadataka učenja. S druge strane, istraživanjima je, takođe, potvrđeno da odrasli nisu voljni da se angažuju u učenju ovih sadržaja, osim ako oni nisu *smisaoni*. Prema istraživanjima, izvesne odlike procesa učenja su osobene za odrasle.

Postavlja se pitanje kako andragoška praksa reaguje i računa na osobenosti učenja odraslih. U tom kontekstu postavlja se i pitanje odnosa andragoške teorije i andragoške prakse. Do koje mere znanje o učenju odraslih stvarno odražava ono što se stvarno dešava u andragoškoj praksi? Nažalost, odgovor je negativan. Praksa učenja odraslih često se sprovodi bez dovoljno teorijskog ili bez ikakvog teorijskog osmišljavanja. Ovo važi za veliki deo andragoške prakse. Razlozi se nalaze u neadekvatnom pripremanju nastavnika (andragoga) koji rade sa odraslim. Oni nisu upoznati s osnovnim elementima osobenosti učenja odraslih. No, ne treba se prepuštati pesimizmu. U području andragogije stvorena je značajna osnova znanja o učenju odraslih. Istine radi, treba reći da je veliki deo tog znanja novijeg datuma. Priroda područja učenja odraslih, pa i priroda andragogije kao discipline se menja. U naučnom smislu ta promena se kreće od deskripcije ka *sintezi* i oblikovanju teorije. Pravac tih promena kreće se od prvenstveno psihološke orijentacije ka širim socijalnim i andragoški gledanjima. Više se uvažavaju socijalni i etički problemi učenja odraslih. Ali, još mnogo toga treba istraživati i saznavati o učenju odraslih.

Analize literature i naučnih istraživanja na komparativnoj osnovi pokazale su različita mišljenja o koncepciji učenja, a posebno o koncepciji učenja odraslih. Utvrdili smo da postoje različite definicije učenja i mnogo nerazjašnjenih stavova o tom kontekstu. Razlog tome su različite filozofske osnove s kojih poje-

dini autori razmatraju ili pristupaju razmatranju učenja. Poslednjih decenija XX veka u andragoškoj literaturi bio je znatan broj rasprava o osobenostima učenja odraslih u odnosu na učenje dece. Iz tih rasprava jasno proizlazi da se učenje ne može samo definisati kao *unutrašnji* (psihički) proces, već da ono ima znatno šire dimenzije koje proizlaze iz različitih karakteristika odraslog čoveka kao društvenog bića. Takvi stavovi proizašli iz naučnih istraživanja doprineli su još potpunijem naučnom utemeljavanju andragogije. Poslednjih decenija XX veka nakupilo se dosta saznanja o razlikama u učenju između mladih i odraslih. Pojedini autori eksplicite su isticali osobene karakteristike učenja odraslih po kojima se oni razlikuju od mladih učenika. Prošlo iskustvo javlja se kao čvorni (ključni) element i faktor razlikovanja učenja mladih i odraslih. Razume se da se ne previđaju ni negativni uticaji prošlog iskustva. Odnos prema prošlosti veoma je *složen* za proučavanje i u tom procesu uočavaju se pozitivni i negativni elementi. To zavisi i od *biografije* pojedinca, a ona je uslovljena socijalnom sredinom i njihovom aktivnošću i odnosom prema učenju.

Razlike između mladih i odraslih ogledaju se i u vremenskoj perspektivi. Mladi i odrasli različito shvataju vreme. U andragogiji počinje da se propituje faktor vremena u učenju odraslih. Promenjena je i uloga nastavnika u situacijama učenja odraslih. Njegova uloga nije više prenošenje informacija i poučavanje. On se javlja kao *pomagač* u učenju. Tu se javlja i faktor zdravlja koji utiče na učenje odraslih. U empirijskim istraživanjima nađena je *povezanost* između učenja i zdravlja. Idući tom linijom konstatovano je i da fizičko-fiziološke razlike utiču na učenje. Senzorno opadanje (opadanje u tačnosti viđenja i čujenja) proizvodi kod pojedinih odraslih učenika nelagodnosti, iako za smanjenje takve nelagodnosti postoje korektivna sredstva.

Postoje razlike između mladih i odraslih u kognitivnoj sferi. Postoje i psihološke razlike između mladih i odraslih koje utiču na učenje. Te razlike se manifestuju u pažnji, moći zapažanja, mašti, pamćenju i mišljenju. O tome postoje istraživanja i dokumentovana analiza relacija tih procesa i učenja. No, razume se da je proces učenja dosta *složen* i da u toj oblasti ima dosta nepoznatog. Na učenje deluju brojni faktori. Neke od tih faktora u istraživanjima je teško eliminisati.

Najviše istraživanja, analiza i upoređivanja učenja dece i odraslih bilo je u zapadnoj andragoškoj literaturi. Odgovornost u učenju odraslih je ključna reč za diferencijaciju u odnosu na učenje mladih. Odgovornost je suštinska odlika odraslog doba i nju naglašavaju svi autori koji pokušavaju da istaknu razlike u učenju dece i odraslih. U andragogiji se autori protive izjednačavanju učenja sa školovanjem. Istraživanja pokazuju da su stavovi odraslih prema školi i školovanju ambivalentni. Mnogi odrasli nose neprijatne uspomene učenja u školi kada su bili mladi. Oni percipiraju školu kao ustanovu za decu. U andragoškoj teoriji, a još više u andragoškoj praksi došlo je do promena odnosa prema principu dobrovoljnosti i koncepciji dobrovoljnosti u učenju odraslih. U ranijem periodu vremena kada

se obrazovanje odraslih posmatralo kao socijalno-obrazovni pokret insistiralo se na principu dobrovoljnosti kao osobenoj odlici učenja odraslih. Vremena su se promenila, pa se promenio i odnos prema principu dobrovoljnosti. On danas nema onaj značaj koji je ranije imao. Učenje odraslih često je diktirano zahtevima spoljnih faktora: organa vlasti, poslodavaca, ustanova za tržište rada itd. i ako odrasli ne žele da budu marginalizovani, moraju se dobrovoljno podvrći učenju. Zato je u andragogiji potrebno redefinisati princip dobrovoljnosti. Istakli smo da i nastavnici moraju da prihvate novu ulogu u učenju odraslih. Oni moraju da se preorijentišu od modela poučavanja ka modelu pomaganja odraslima u učenju.

U celini posmatrano, učenje u odrasloj dobi može se razlikovati s tri tačke gledišta – u pojmovima konteksta, u pojmovima učenika i u pojmovima procesa učenja. Sve to zajedno doprinosi osobenosti učenja odraslih u odnosu na učenje u detinjstvu.

U analizama smo istakli da odrasli imaju, činjenicom da imaju status odraslosti, brojne društvene uloge. Oni odlučuju o važnim stvarima značajnim za društvo i pojedinca: ekonomskim, pravnim, političkim, kulturnim. Te odluke će uticati na pravac razvoja u budućnosti. Te odluke utičaće na budućnost sadašnjih mladih generacija. Te uloge bolje diferenciraju odrasle od dece nego hronološko doba. To se odražava, nema sumnje, na učenje odraslih. Uloge se ne mogu razborito donositi i efikasno i racionalno sprovesti bez znanja i učenja. Od izvršavanja tih uloga zavisi *kvalitet* života svih starosnih generacija. Zato učenje odraslih ima i sa stanovišta budućnosti veliki značaj. Ovo nikako ne znači da potencijujemo značaj učenja u mladosti, naročito ne sagledanog u okviru filozofije o doživotnom obrazovanju.

Kada razmatramo osobenosti učenja odraslih sa stanovišta andragogije, razumno je pitanje kakav je odnos andragoške teorije i andragoške prakse. Nažalost, odgovor nije pozitivan. Ne primećuje se dovoljno dijalektičkog prožimanja. Poznato je da je praksa bez teorije „slepa“, a teorija bez prakse „sterilna“. Andragoška praksa često se sprovodi bez dovoljno znanja o osobenostima odraslih učenika, bez dovoljno znanja o organizovanju procesa učenja, bez dovoljno teorijskog osmišljavanja andragoške prakse. To dolazi zbog činjenice da nastavnici (andragoški praktičari) nisu pripremani i upućivani u osobenosti učenja odraslih. Još je duboko ukorenjeno uverenje da svaki nastavnik ima „svoju metodu“ rada ili još drastičnije da su najbolji oni nastavnici koji nikada nisu bili podvrgnuti takvom pripremanju. Ovo mišljenje ima duboke korene u istoriji andragogije i proizlazi iz shvatanja da „dobar nastavnik treba da se rodi“.

No, i pored toga, u andragogiji je stvorena dovoljna količina znanja o učenju odraslih. Veliki deo tog znanja novijeg je datuma. I nastavnici (andragoški praktičari) moraju postati „doživotni učenici“. U celini posmatrano, menja se priroda područja učenja odraslih. Koji je pravac tih promena? On se kreće pravcem uvažavanja socijalnih i etičkih problema učenja odraslih. U andragogiji mora da

se uvažava zakonitost menjanja. I njoj su potrebne nove sinteze, redefinisane i ponovno definisanje ključnih pojmova i koncepcija. I ona mora uvažavati dijalektiku razvoja.

Beleške

1. M. S. Knowles (1965), *Learning Climate*, Leadership Resources, Washington.
2. E. W. Heidt (1979), *Self-Evaluation in Learning*, UNESCO, Paris.
3. B. Schwarz (1968), *Formal and Informal Education*, Convergence, Vol. I, No. 1
4. V. G. Onushkin (1978), *Postexperience Education*, IENE, Jossey-Bass, San Francisco.
5. J. C. Zahn, *Differences Between Adults and Youth Affecting Learning*, Adult Education, Vol. XVIII, No. 2.
6. Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова (1972), *Развитие психо-физиологических функций взрослых людей*, Педагогика, Москва.
7. Д. Савићević (2004), *Учење и старење*, ИПА, Београд.
8. F. Urbanczyk (1965), *Dydaktyka Dorosłych*, Ossolinski, Warszawa.
9. W. Szewczuk (1959), *Psychologia Człowieka dorosłego*, Warszawa.
10. А. В. Даринский, ред. (1978), *Вечерняя школа*, Просвещение, Москва.
11. А. Владиславлев (1978), *Непрерывное образование: проблемы и перспективы*, Молодая гвардия, Москва.
12. K. Illeris (2004), *What is Significant for Adults' Learning?* u Current Issues in Adult Learning and Motivation, SIAE, Ljubljana.
13. Sh. B. Merriam, R. S. Caffarella (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
14. R. E. Peterson and Associates (1979), *Lifelong Learning in America*, Jossey-Bass, San Francisco.

Šesti deo

*POJMOVNE I KONCEPCIJSKE RAZLIKE
IZMEĐU UČENJA I OBRAZOVANJA ODRASLIH*

=

1. Promena paradigme od obrazovanja ka učenju

Čitava druga polovina XX veka bila je posvećena raspravama o naučnim pojmovima pedagogije i andragogije. Te rasprave imale su opšti i pojedinačni karakter. Njihovo bitno obeležje bilo je *nekonzistentnost*, nedovoljna naučna i filozofska utemeljenost. One su nosile kulturološko i nacionalno obeležje, tradiciju i nekada etnocentrizam. U tim raspravama došlo se do nekih opštih pojmova, paradigmi koje imaju univerzalno obeležje. Neki od tih pojmova imaju duboke korene u istoriji civilizacije. Oni se kao ideje mogu naći u svim velikim kulturnim i religijskim sistemima, bez obzira što neki autori takve pojmove i koncepcije proglašavaju novinom koje je iznedrila savremena civilizacija. Među njima je i termin i koncepcija (filozofija), „doživotno obrazovanje“. Retko je koji termin privlačio toliko pažnje naučnika i praktičara kao što je „doživotno obrazovanje“. Kao filozofija obrazovanja doživotno obrazovanje bilo je osnova za reformu sistema obrazovanja u mnogim zemljama.

Ono što je novo jeste pokušaj da se ideja tumači i s manje ili više uspeha pokuša da se ona oživotvori kako u razvijenim, tako i u zemljama u razvoju. Otako smo ušli u drugu polovinu XX veka nastojalo se da se u okviru filozofije obrazovanja i posebno u okviru andragogije stvara autentična misao o doživotnom obrazovanju. Taj trud je doprineo da je doživotno obrazovanje poprimilo *univerzalno* značenje u tom smislu da je obrazovanje postalo opšteljudsko dobro. To postaje misao (filozofija) čija se suština izražava u činjenici da učenje i obrazovanje obuhvata čitav čovekov život. I sam pojam to izražava. Ali, kako smo naglasili, to nije nova ideja. Ona ima tri dimenzije – prošlost, sadašnjost i budućnost. Samo u međuzavisnosti ove tri dimenzije moguće je potpunije shvatiti njegovu suštinu. Ova filozofija implicite sadrži ideju o obrazovanju za sve, nastojanje da obrazovanjem kao civilizacijskim dobrom bude obuhvaćeno što više ljudi u svim periodima njihovog života. Ali, u shvatanju doživotnog obrazovanja kao filozofije obrazovanja ispoljile su se brojne protivurečnosti među naučnicima i stručnjacima koji obrazovanje proučavaju kao jednu od bitnih dimenzija

društva i života čoveka. Pojedini autori (i pedagozi, pa u nekim zemljama i andragozi) shvatili su da usvajanjem filozofije o doživotnom obrazovanju *nestaju* sve razlike (koje su i ranije isticane) o učenju i obrazovanju između dece i odraslih. Takva shvatanja naročito su dolazila do izražaja u raspravama o odnosu pedagogije i andragogije. U tim raspravama došao je do izražaja dogmatizam, uprošćeno gledanje na nauke koje proučavaju učenje i obrazovanje i mnogo amaterskih i neistorijskih pristupa obrazovanju, pa sve do ideoloških zabluda koje su se javljale u drugoj polovini XX veka. To je zavisilo od filozofske orijentacije autora. Doživotno obrazovanje se shvata kao spasonosni lek za sve probleme ne samo u oblasti obrazovanja, već i u društvu i odnosima među ljudima. To je, razume se, utopističko gledanje na obrazovanje i njegovu ulogu u životu društva i čoveka. Ali, u filozofiji doživotnog obrazovanja nigde se ne govori o sličnostima i razlikama između obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih. To je prosto misao da obrazovanjem treba da bude obuhvaćen čitav životni tok čoveka. I ništa manje i ništa više od toga. Da li je obrazovanje i učenje dece i omladine i obrazovanje odraslih *isto* ili *različito* treba prepustiti nauci da odgovori na ta pitanja.

Duboke protivurečnosti koje su se ispoljile u raspravama o doživotnom obrazovanju nisu samo obrazovne prirode, već imaju svoje socijalno, kulturno i ekonomsko poreklo. Izbile su na videlo različite konceptijske i terminološke neusklađenosti i razlike. Razlike postoje ne samo u smislu korišćenja termina, već znatno više i šire, u shvatanju filozofije doživotnog obrazovanja. One su rezultat, kako smo prethodno naglasili, različitih filozofskih i ideoloških pristupa obrazovanju, različitih shvatanja obrazovanja kao društvenog fenomena, kao faktora razvoja društva i čoveka. Za neke autore doživotno obrazovanje je princip, za druge sistem obrazovanja, za treće strategija planiranja obrazovanja, za četvrte ideologija unutar obrazovanja itd. Ali, u drugoj polovini XX veka desile su se *paradigmatske promene* na pravcu od obrazovanja ka učenju. Tome je posebno doprinela Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja na čijem je čelu bio E. For (E. Foure) i čiji rad je rezultirao poznatom studijom *Učenje da se bude (Learning to Be, 1972)*. U ovoj studiji je na najpotpuniji način objašnjena filozofija doživotnog obrazovanja, ali isto tako učenje shvaćeno kao širi pojam od obrazovanja. Pravac takvog razvoja i shvatanja biće prisutan sve do kraja XX veka.

U savremenoj literaturi o obrazovanju doživotno obrazovanje shvata se u užem i širem smislu. U nekim zemljama pod pojmom doživotnog obrazovanja podrazumeva se samo onaj deo obrazovanja koji se stiče posle univerzitetske diplome. Iz takve koncepcije proizlazili su praktični koraci, stvaranje centara za kontinuirano obrazovanje, posebno u SAD i Kanadi. U drugim zemljama, na primer u Francuskoj, pod doživotnim obrazovanjem podrazumeva se ono obrazovanje koje je namenjeno odraslima i koje je usmereno na pružanje druge ili treće šanse da čovek dobije obrazovanje (Delors, 1973). Ovakvo uže shvatanje doživotnog obrazovanja ima niz *nedostataka* koji se izražavaju u cepanju obrazo-

vanja, pa u skladu s tim i dezintegracije obrazovanja kao celine. U pravu je češki autor Kotasek kada se zalaže da pojam treba razumeti znatno šire nego što sama etimologija reči to kazuje (Kotasek, 1972). Nije reč samo o produžavanju obrazovanja, već o pravu na obrazovanje svih ljudi, bez obzira na njihov obrazovni nivo i godine starosti, bez obzira na klasnu, nacionalnu ili drugu pripadnost. Zato i zastupamo mišljenje o širem shvatanju filozofije doživotnog obrazovanja. Ima autora (Okon, 1973) koji pod doživotnim obrazovanjem podrazumevaju poseban sistem obrazovanja koji se javlja uporedo sa školskim sistemom obrazovanja, porodičnim sistemom i sistemom paralelnog obrazovanja koji čine sredstva masovne komunikacije. Ovakva shvatanja nisu u skladu sa širim poimanjem doživotnog obrazovanja. Doživotno obrazovanje je činilac koherencije obrazovnog sistema jedne zemlje. To znači da unutar jedinstvenog sistema ne postoji mogućnost za raznovrsnost. Iz ovog stava proizlazi da doživotno obrazovanje ima svoje osnovne postulate *kontinuitet* i *integraciju*. Suština kontinuiteta je u činjenici da se omogući čoveku sticanje obrazovanja u svim periodima njegovog života, zavisno od potreba, uloga i zadatka koje preuzima. Kontinuitetu se dodaje i integracija čija je suština u povezivanju svih nivoa i oblika obrazovanja, stvarajući tako koherentni sistem obrazovanja jedne zemlje. Vezivanje doživotnog obrazovanja samo za obrazovanje odraslih proizlazi iz činjenice što je u području obrazovanja odraslih (ili, preciznije, u području andragogije), u teorijskom smislu ova ideja (filozofija) najpotpunije razrađena. Kada je reč o kontinuitetu, ne misli se samo na vremenski kontinuitet, već na kontinuitet koji *obuhvata ličnost* (u smislu razvoja) i društvenu sredinu.

Komparativna proučavanja pokazuju i terminološke razlike koje u sebi sadrže i konceptijske razlike, ali ih u ovom okviru nećemo obrazlagati. Suprotnosti se primećuju u više jezičkih područja: francuskom, engleskom, nemačkom i ruskom. Pod doživotnim obrazovanjem podrazumevamo filozofiju obrazovanja misao o obrazovanju, paradigmu obrazovanja koja se odnosi na celokupno obrazovanje bez obzira na nivo i starosnu strukturu obuhvaćenih subjekata. To nije sistem, niti organizacija obrazovanja, iako ona ako se prihvati kao misao utiče na sve pobrojane faktore. I ranije su pojedini autori (Deleon, 1976) ukazivali da je doživotno obrazovanje prosto filozofija obrazovanja. U andragoškoj literaturi ova filozofija prilično je razrađena. Doživotno obrazovanje je deo filozofije obrazovanja, ima opšteljudske vrednosti i prelazi granice jedne zemlje i jedne kulture.

2. Koncepcija i pojmovo značenje učenja odraslih

Pojmovi i termini koji su nastali u andragogiji pod stalnim su uticajem *menjanja*, modifikacije i razvoja. Te promene nisu samo rezultat naučne konsolidacije u andragogiji, već imaju znatno šire dimenzije: ekonomske, političke i tehnolo-

loške. Na terminologiju u oblasti obrazovanja odraslih dominantan uticaj imaju razvijene zemlje Evrope i Severne Amerike. One imaju preovlađujući uticaj u UNESCO-u i u drugim međunarodnim organizacijama. Neki autori (Titmus, 1989) kažu da su zemlje ovih regiona *ovekovečile* elemenat kulturnog nametanja prakse obrazovanja zemljama u razvoju u drugoj polovini XX veka. Proces je tekao tako da je to izgledalo „dobrovoljno“ pozajmljivanje. Zemlje u razvoju želele su da budu prosperitetne i mislile su da je jedini put da postignu taj cilj da „imitiraju“ razvijene zemlje. Studenti iz zemalja u razvoju dolazili su u povećanom broju na osnovne i postdiplomske studije u Evropu i Severnu Ameriku kako bi stekli kvalifikaciju za rad u području obrazovanja odraslih jer su im takve kvalifikacije garantovale uticajna mesta po povratku u svoje zemlje (isti izvor, str. 6). Zbog ovih uticaja globalna primena pojmova i termina ostaje dalje za razmatranje i kritičko promišljanje. Kako smo prethodno istakli, poslednjih decenija XX veka desile su se paradigmatke promene u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Te promene imale su znatno šire dimenzije i tekle su u pravcu *prelaska* od obrazovanja ka učenju. UNESCO je počeo da sledi taj razvoj. Ove promene predvodile su industrijske zemlje, a glavni inicijator bio je OECD. Devedesete godine XX veka su vreme kada su ove promene najvidljivije došle do izražaja i kada razvijene zemlje za svoju podlogu u strategijama i pravcima promena uzimaju *učenje*, a ne obrazovanje. Andragoški časopisi menjaju svoje nazive u kojima se u naslovu obavezno uključuje termin učenje. To se naročito dešava u Velikoj Britaniji i Severnoj Americi. OECD posebno forsira paradigmu učenja. Ministri za obrazovanje zemalja OECD-a 1996. razmatraju temu „Doživotno učenje za sve“ („Lifelong Learning for All“). Kasnije se pojavila studija Delorsa (Delors, 1996) *Učenje: Skrivena riznica (Learning: The Treasure Within)*.

Ove paradigmatke promene najizrazitije su došle do izražaja na Petoj konferenciji o obrazovanju odraslih, koju je organizovao UNESCO 1997. godine. Glavna tema konferencije bila je „Učenje odraslih – ključ za XXI vek“ („Adult Learning: A Key for the Twenty-First century“). U pripremama za Petu konferenciju izabrano je 10 tema i u svakoj od njih naglasak je na učenju odraslih; to su: 1. „Učenje odraslih i demokratija: izazov za XXI vek“; 2. „Poboljšanje uslova i kvaliteta učenja odraslih“; 3. „Osiguranje univerzalnih prava za pismenost i osnovno obrazovanje“; 4. „Učenje odraslih i izmenjeni svet rada“; 5. „Unapređenje osposobljavanja žena putem učenja odraslih“; 6. „Učenje odraslih povezano sa sredinom, zdravljem i stanovanjem“; 7. „Učenje odraslih, kultura, mediji i nove tehnologije“; 8. „Učenje odraslih za sve: potencijalnosti različitog stanovništva“; 9. „Ekonomija učenja odraslih“; 16. „Unapređenje međunarodne saradnje i solidarnosti“ (Fifth International Conference – Agenda for Future, 1997).

Peta konferencija o obrazovanju odraslih, pored mnoštva rezolucija, usvojila je dva osnovna dokumenta: *Deklaraciju o učenju odraslih* i *Podsetnik za budućnost*. *Deklaracija o učenju odraslih* je po svojoj prirodi socijalno-politički

i obrazovni *manifest* u kome pokušava da se odredi put obrazovanja odraslih u XXI veku. Ono predstavlja izraz političke volje predstavnika svih vlada, socijalnih partnera i nevladinih organizacija zastupljenih na konferenciji o sposobnosti građana širom sveta da oblikuju i utiču na svoju budućnost, da putem učenja utiču na vlastiti samorazvoj. Izražava se uverenje da čovečanstvo svoju bolju *budućnost* može stvarati putem učenja. Zato se smatra da je učenje odraslih ključ za XXI vek. Ono oslobađa energiju i stvaralaštvo ljudi. Ono je i posledica praktikovanja aktivnog građanstva i uslov za puno učešće u društvu. Ono je *snaga* i moć za postizanje održivog razvoja, unapređenja demokratije i pravde i izgradnje sveta u kome se nasilni konflikti i rat zamenjuju dijalogom i kulturom mira. Ukratko, učenje odraslih je neophodno u potrazi za stvaranjem bolje i potpunije budućnosti čovečanstva (Declaration of the Fifth Conference of Adult Education, 1997). U stvari, u Deklaraciji je na koncizan način izražena ukupna socijalno-politička filozofija učenja odraslih i naznačeni glavni pravci i problemi u ovom području koji će predstavljati izazov za pojedince, društvene grupe i svetsku zajednicu u XXI veku. U tekstu Deklaracije provejava misao da nema podnošljivog razvoja bez demokratizacije obrazovanja i učenja. Učenje odraslih je odgovor na *promene* koje se dešavaju u svetu: promene načina i uzora rada, promene uloge države, razvoj društva zasnovanog na participaciji i znanju kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou. Promene koje je u poslednjoj dekadi XX veka iskusilo čovečanstvo, pojavljivanje društva znanja govore da je obrazovanje i učenje odraslih postalo *imperativ* savremenog sveta i da će biti ključ za rešavanje brojnih problema u XXI veku. U deklaraciji se jasno ističe da odgovornost ne može da počiva samo na vladi. Krug tih odgovornosti se znatno proširuje. Učenje odraslih nije samo pravo. Tome se dodaje i *dužnost* (dužnost da se uči) i odgovornost prema drugima i prema društvu u kome se živi. Naglasak je na *odgovornosti* pojedinaca na njihovoj dužnosti da učenjem razvijaju i umnožavaju svoje stvaralačke sposobnosti, da se osposobljavaju kako bi se što uspešnije nosili s promenama koje su stalne i međusobno povezane.

U Deklaraciji se ističe uloga učenja odraslih u zaštiti zdravlja, zaštiti životne sredine, u osposobljavanju ljudi za rad u poljoprivredi, industriji, sektoru usluga, govori se o učešću starijih u aktivnostima učenja, angažovanju u ovim procesima svih starosnih kategorija, socijalnih i profesionalnih usmerenja. No, najhitniji je *obuhvat* neobuhvaćenih i onih koji su prikraćeni i isključeni iz ovog procesa i društvenih aktivnosti u celini: nepismeni, žene, nezaposleni, siromašni, izbeglice, migranti itd. Traži se da učenje odraslih manifestuje bogatstvo kulturnih raznolikosti. Kulturne osobenosti služe kao podloga, temelj na kojim će se graditi i usvajati fundamentalne ljudske vrednosti kao što su mir, demokratija, pravda i sloboda.

Da bi se ostvarili ovi zadaci, u Deklaraciji se poziva da se poveća investiranja u učenje odraslih, „ključ koji otključava potencijalnosti i stvaralaštvo ljudi i

prema tome dramatično transformiše globalnu stvarnost. To traži demokratija i socijalna pravda. To traži ekonomski i socijalni razvoj. Preživljavanje čovečanstva može zavisiti od toga“ (Deklaracija..., str. 2). Na kraju Deklaracije učesnici Pete konferencije su uputili zavetni apel za buduće akcije. „Ubeđeni smo u potrebu učenja odraslih, zavetujemo se jedni drugima i pred svim odraslim učesnicima na našu obavezu i napore da osiguramo da svi odrasli imaju priliku da uče u toku čitavog života. Izazovi kako ulazimo u XXI vek su takvi da se složimo s proširenom alijansom i da mobilizujemo i delimo resurse kako bismo doprineli da učenje odraslih bude radost (zadovoljstvo), oruđe, pravo i deljenje odgovornosti“ (isti izvor, str. 3).

Podsetnik za budućnost je drugi ključni dokument koji je usvojila Peta konferencija. U ovom dokumentu učenje odraslih se smešta u istorijski okvir, opisuje njegov razvoj na međunarodnoj areni u poslednjih nekoliko decada, ukazuje na promenjenu ulogu države, ulogu nevladinih organizacija i drugih socijalnih partnera. Preporučuje se otvaranje formalnih ustanova za učenje odraslih, traži se da se ubrza transformacija ustanova posle srednje škole u ustanove za doživotno učenje, traži se povećanje investicija u obrazovanje, a od toga ravnopravan deo da bude dodeljen za učenje odraslih. To bi omogućilo oblikovanje i sprovođenje aktivne zdravstvene zaštite, populacione politike, zaštite životne sredine, omogućilo ljudima da participiraju i uče, stvarajući različite sredine za učenje: u porodici, na radnom mestu, lokalnoj sredini itd.

Geslo Konferencije „Učenje odraslih – ključ za XXI vek“ usmerilo je njen tok na pojedince, a ne na sistem obrazovanja odraslih i njegove ustanove i organizacije. Zaokret se desio, kako smo prethodno istakli, od obrazovanja ka učenju. To je nova filozofija iz koje proizlaze nove strategije za XXI vek. Zadatak je andragogije da na komparativnoj osnovi promišlja ovakvu orijentaciju.

Neki autori (Jelenc, 1998) kažu da su se ove paradigmatičke promene desile u pojedinim zemljama mnogo ranije. Predvodnik tih promena bio je Japan. Kod njih je nastao pokret doživotnog učenja (Lifelong Learning in Japan). Doživotno učenje je glavni cilj rekonstrukcije obrazovanja u Japanu. Slična strujanja imamo i u nekim zapadnoevropskim zemljama. Tako je, na primer, u Velikoj Britaniji usvojena 1989. nacionalna strategija za doživotno učenje (A National Strategy for Lifelong Learning), u Švedskoj Strategija za povećanje nivoa znanja i doživotno učenje 1996 (A Strategy for Knowledge Lift and Lifelong Learning), pa u Holandiji Doživotno učenje: nacionalni, akcioni program Holandije (Lifelong Learning: The National Action Programme of the Netherlands). Slična strujanja imamo i u Nemačkoj. U 1996. godini proglašena je Evropska godina doživotnog učenja (European Year of Lifelong Learning).

Ovim najnovijim pomeranjima naglaska od obrazovanja ka učenju prethodile su rasprave u andragoškoj literaturi, pre svega u Severnoj Americi. Te rasprave bitno su uticale na intelektualna gibanja u Evropi, pa i u drugim delovima

sveta. Tako američka autorka Kros (Cross) opisuje „doživotno učenje“ kao „klijajući“ termin koji je nekonzistentan i predmet različitih varijacija (Kros, 1981). Krosova je shvatila doživotno učenje kao samousmeravani rast. To je proces razumevanja sebe i sveta, sticanje novih veština i snage – jednog istinskog bogatstva koje nikada ne može izgubiti. Ovo označava investiranje u sebe, uživanje u otkrivanju, stvaranje nečega sam ili sa drugima (Kros, 1977). I kanadski autori, posebno Kid i Tof, zalagali su se za prihvatanje koncepcije doživotnog učenja. Oni su polazili od empirijskih istraživanja. Alen Tofa i njegovih saradnika koja su pokazivala da se 80% aktivnosti učenja provodi nezavisno od obrazovnih ustanova. Oni su tvrdili da se učenje dešava van sistema. Knjiga Kida *Kako odrastao čovek uči* bitno je uticala na autore ne samo razvijenih zemalja, već i na autore zemalja u razvoju (Kid, 1959).

Ovakve tendencije koje se javljaju u andragoškoj misli i kod autora u razvijenim zemljama doveli su do rasprave o sličnostima i razlikama između obrazovanja i učenja, pa samim tim i između pojmova „učenje odraslih“ i „obrazovanje odraslih“. U tim raspravama dolazi do izražaja profesionalna uskogrudost, pa i ideološka obojenost. U pravu je Pastuović kada tvrdi da obrazovanje i učenje nisu dva suprotstavljena pojma, već da su to pojmovi koji se međusobno prožimaju. Mi smo i ranije u nekim našim studijama (Savićević, 1983) tvrdili da je učenje srž obrazovanja. „Obrazovanja nema bez učenja. I obratno, ni učenja bez obrazovanja. Učenje je širi pojam od obrazovanja i događa se i tada kada nema organizovanog obrazovanja“ (Pastuović, 1998, str. 55). Ono sa čime se ne slažemo sa Pastuovićem jeste da je učenje psihološki pojam jer je učenje psihološki proces. Ovakvi stavovi su rezultat uticaja američke psihologije koja prisvaja pojam učenja. Pojmovi, u ovom slučaju učenje, nije ničije vlasništvo. Učenje je u istoj tolikoj meri i pedagoški i andragoški pojam, kao što je i psihološki, tj. istraživački i psihologije i drugih nauka (pedagogije, andragogije, antropologije, sociologije). Nauka je otvorena prema istraživanju pojedinih fenomena. Put ka ostvarenju tog cilja jeste interdisciplinarnost. Kako pedagogija i andragogija mogu proučavati obrazovanje a da zaobilaze proučavanje problema učenja? Što pedagogija i andragogija nisu to dosad radile u dovoljnoj meri, označavano je kao njihova slabost. U pravu je Žalec (1998) kada tvrdi da se učenje ne opaža samo sa stanovišta šta se dešava polazniku, već i sa stanovišta interakcije u koju on stupa. Međutim, kada je reč o procesu učenja i razlikama u učenju dece i odraslih, održavaju se tradicionalni stavovi pedagogije i psihologije da tu u stvari „temeljni“ razlika nema. Ovakvi stavovi zasnovani su *a priori*, bez istraživačkih poduhvata i prezentiranja istraživačkih rezultata. Ne prihvatamo tvrdnju da „učenje nije sazajni, već emocionalni proces...“ (Marendič-Požarnik, 1998, str. 23). U prethodnim analizama pokazali smo da je obrazovanje i učenje i sazajni i emocionalni proces i povezano je s usvajanjem sadržaja, ali i usvajanjem vrednosti i moralnih stavova. Postoji saglasnost među autorima da je učenje širi pojam u

odnosu na obrazovanje i da se ono dešava iako nema organizovanog obrazovanja. Obrazovanje u dosadašnjoj praksi odnosilo se na proces koji je najčešće spolja usmeravan. I zvanični stavovi UNESCO-a su da je učenje širi pojam u odnosu na obrazovanje.

Kako se društvo menja, tako se menjaju paradigme u oblasti obrazovanja, pa i oblasti obrazovanja odraslih. Tragajući za razlikama između doživotnog obrazovanja i doživotnog učenja, Krajnc (1998) kaže da je za doživotno obrazovanje potrebna ciljna usmerenost, strukturiranost, povezanost, namera i to radi toga da bi se brzo postiglo ono što se namerava. To je novootkrivena paradigma. Veća intenzivnost i podsticaj učenja prelazi u nove oblike obrazovanja direktno radi unutrašnje povezanosti, strukturiranosti i namernosti (isti izvor, str. 34). Krajnc ističe da su se u andragoškoj literaturi proširila oba izraza: doživotno obrazovanje i doživotno učenje. Doživotno učenje ona je označila kao „populistički izraz“ i njega ljudi lakše primaju nego što je to slučaj s terminom „obrazovanje“ koje ih podseća na školu i obavezno usvajanje znanja. Sa stručnog stanovišta posmatrano, ova dva termina, kaže Krajnc, ne bi trebalo izjednačavati. Stavovi koje iznosi Krajnc ne mogu se prihvatiti bez kritičkog promišljanja. Doživotno obrazovanje nije novootkrivena paradigma, već ima duboke korene u istoriji civilizacije i istoriji andragoške misli. Doživotno učenje ne može se označiti kao „populistički izraz“ koji se lakše prihvata od običnih ljudi, već ga prihvataju i one ustanove i pojedinci koji usvajaju zakonodavstvo, strategije i politike obrazovanja, što smo prethodnim analizama pokazali. Slažemo se sa stavom Krajnc da u stručnom pogledu ne bi trebalo izjednačavati ova dva termina, s jednom ogradom da su ona međusobno povezana i da ih je teško odvojiti jednog od drugog.

U andragoškim raspravama termini se ponovo problematizuju, što samo govori da je to *nedovršen* proces. Iznova se javljaju nove ideje koje nastaju pod uticajem društvenih, naučnih i političkih promena. To govori da andragoška terminologija ima svoje socijalne okvire. Tako, na primer, Pastuović (1998) izveštava da se u Hrvatskoj koriste dva termina – celoživotno obrazovanje i doživotno obrazovanje. Celoživotno obrazovanje obuhvata obrazovanje dece, odraslih i starih osoba, a doživotno obrazovanje označava obrazovanje odraslih (isti izvor, str. 57). Uvereni smo da ovakva deoba nema logike, niti stručnog i naučnog opravdanja. I u jednom i u drugom pojmu se pominju odrasli, a doživotno obrazovanje obuhvata samo odrasle. U ovakvom poimanju doživotno obrazovanje se ne shvata kao filozofija obrazovanja.

Kao što smo prethodno istakli, naše je stanovište da pojam „učenje“ ne možemo izjednačavati s pojmom „obrazovanje“, ali mislimo da su ta dva pojma međusobno povezana i isprepletena, da je njihovo podvajanje moguće samo na apstraktnom nivou. Opravdanje za pojam „doživotno učenje“ nalazimo u socijalnim, ekonomskim i političkim promenama, u promeni zakonodavstva i strategije

i politike obrazovanja što naučne analize u andragogiji (posebno komparativnoj andragogiji) ne mogu nikako zanemariti.

3. Konceptija i pojmovno značenje obrazovanja odraslih

Nijedan andragoški pojam nije u stručnoj i naučnoj literaturi izazvao toliko kontroverzi kao što je pojam „obrazovanje odraslih“. Kontroverze su posledice istorijskih, socijalnih i lingvističkih razlika u zemljama u kojima se ovaj pojam koristi. Njegovo korišćenje svakako ima svoju *filozofsku osnovu*. Neki autori (Aronsajd, 1985) upozoravaju da neke zemlje uopšte ne koriste konceptiju obrazovanja odraslih definisanu u pojmovima doba (starosti). Te zemlje obrazovanju odraslih pristupaju iz klasnih perspektiva i koriste termine kao što su „narodno obrazovanje“ (Éducation populaire, Volksbildung, Peoples education, Popular education, Scuola popolare, Peoples School). Korišćeni su i drugi termini da bi opisali obrazovanje koje može pomoći da se uspešno obavljaju funkcije, kao na primer stručno obrazovanje (Vocational education), sindikalno obrazovanje (trade union education), socijalno obrazovanje (social education). Svi ovi termini povezani su za obavljanje određenih funkcija. Nastali su i termini koji uzimaju u obzir inicijalno obrazovanje (Weiterbildung, Further education, continuing education, formation continue). Nema sumnje da ovakva raznovrsnost termina, ili bolje reći „jezički kaos“ stvara teškoće u komuniciranju obrazovanja odraslih kao prakse i andragogije kao discipline. Ona stvara teškoće i u komparativnim istraživanjima, posebno prilikom prevođenja termina s jednog na drugi jezik. Neki autori (Titmus, 1989) kažu da u mnogim zemljama termin „obrazovanje odraslih“ ili njegov prevod na njihove jezike nije više u savremenoj upotrebi. Titmus navodi primer Francuske, gde termin „obrazovanje odraslih“ (education des adults) nije nikada bio opšte prihvaćen, već su se koristili drugi: kontinuirano formiranje (formation continue) ili narodno obrazovanje (education populaire), ili socio-kulturna animacija (animation socio-culturelle). Mnoge afričke zemlje umesto pojma „obrazovanje odraslih“ koriste „neformalno obrazovanje“ (nonformal education). Mnogi oblici obrazovanja nisu shvaćeni kao obrazovanje odraslih, već više kao visokoškolsko obrazovanje ili radničko obrazovanje ili stručno obrazovanje. U nekim zemljama umesto obrazovanja odraslih koristi se termin „komunalni razvoj“ i ne obuhvata termine „obrazovanje“ i „odrasli“. U ovakvoj terminološkoj raznovrsnosti velike teškoće imaju prevodioci kada pri prevođenju žele da nađu pogodan termin u stranom jeziku. Džarvis (1995) navodi primer da se obrazovanje odraslih u nekim delovima Evrope shvata u smislu liberalnog obrazovanja, u drugim se odnosi na obrazovanje odraslih uopšte, a negde se pod pojmom obrazovanje odraslih podrazumeva samo opismenjavanje odraslih. Pojam „obrazovanje odraslih“ se ponekad na engleski prevodi kao „na-

rodno obrazovanje“ i kada se pojam „narodno obrazovanje“ ponovo prevede na engleski jezik, ono se javlja u značenju „komunalno obrazovanje“ (community education). Razume se da pojmovi „obrazovanje odraslih“ i „komunalno obrazovanje“ nisu sinonimi. U pravu je Džarvis kada kaže da je jezik u području obrazovanja odraslih izuzetno značajan (isti izvor, str. 31).

Pojam „obrazovanje odraslih“ proizvod je određene kulture nastao u određenom trenutku istorije i povezan s industrijalizacijom i demokratizacijom zemalja Zapadne Evrope i Severne Amerike. Ekonomska i politička dominacija doprinela je širenju ideja i obrazovanju odraslih u druge delove sveta. Titmus kaže da je to bila ideja evro-američkog društva u određenom periodu njegove istorije. Evro-američka ideja bila je razvijanje obrazovanja odraslih kao celine, ukazivanje na njegovu osobenost, zahtev za osobenom organizacijom i metodama, potrebom profesionalizacije, potrebom posebnih znanja za rad i usmeravanje ovog područja, potrebom istraživanja i stvaranja koherentne teorije. Proučavanja Titmusa pokazuju da pre nego što je obrazovanje odraslih bilo strukturirano i dobilo obrise određene teorije, nju su kao praksu obrazovanja nametnuli kolonijalne vlasti u svojim kolonijama. Za to su najupečatljiviji primer Britanci, Francuzi i Amerikanci. Frankofonske države još uvek funkcionišu u skladu s principima i praksom „narodnog obrazovanja“ (education populaire), dok anglofonske zemlje kopiraju britansko iskustvo obrazovanja odraslih, njegovu liberalnu i univerzitetsko-ekstenznu tradiciju. Slično stanje je u Indiji. Američki uticaj primetan je u Latinskoj Americi (Titmus, 1989).

Pojedini autori zemalja Latinske Amerike protivili su se uvođenju termina „obrazovanje odraslih“. Tako, na primer, Freire (1993) kaže da se obrazovanje odraslih može bolje razumeti u pojmu „narodno obrazovanje“. U celini posmatrano, to je „obrazovanje naroda“ zato što taj proces predstavlja sam život naroda i on traži iniciranje stručnog i naučnog pristupa tom procesu od strane vaspitača odraslih. Andragozi (vaspitači odraslih) moraju kritički promišljati i razumeti sredinu u kojoj deluju. Od njih se traži da se ne koncentrišu samo na didaktički proces i na predmete koje „predaju“ (prenose) odraslim okupljenim u grupama za učenje jer predmet koji „predaju“ ne treba da bude odvojen od života i svakodnevnih stvarnosti. „'Obrazovanje' kao politička praksa ne može biti suženo da bi odgovaralo birokratskom kaputu školskog procesa“ (isti izvor, str. 78). „Obrazovanje naroda“ je pre svega i iznad svega proces koji ističe aktivnost ljudi i njihovu obavezu da ostvare postavljene ciljeve. Freire se zalaže da obrazovanje teče paralelno s postizanjem svesti ljudi. „Globalna dimenzija 'obrazovanja naroda' ohrabruje opšte razumevanje ljudskih bića kao socijalnih bića, manje monolitnih, a više pluralističkih, manje u jednom pojedinačnom pravcu, ali otvorenijim za demokratski diskurs i osnovnim problemima egzistencije“ (isti izvor, str. 79). Kao što se vidi, za Freire pitanje pojma i termina nije samo logično i semantičko pitanje, već pre svega eminentno filozofsko pitanje, pitanje aktivnosti ljudi u

toj aktivnosti pitanje podizanja njihove svesti. Ono se odnosi na široke stratume stanovništva, proizlazi iz naroda i odgovornost za taj proces i za postizanje ciljeva pripada narodu. Za ovakvu filozofsku koincenciju „narodno obrazovanje“ je pogodniji termin od termina „obrazovanje odraslih“. U ovom primeru imamo jasnu vezu između filozofije obrazovanja i oblikovanja andragoške terminologije. Takvo oblikovanje nije samo tehničko, već eminentno filozofsko pitanje. Pošto su filozofski pristupi obrazovanja odraslih različiti, otuda proizlazi raznolikost u korišćenju terminologije.

Poslednjih decenija XX veka bilo je više pojedinačnih i zajedničkih napora da se odredi šta se podrazumeva pod pojmom „obrazovanja odraslih“ i da se definiše disciplina koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Našu pažnju privuklo je istraživanje obavljeno u okviru Andragoškog centra Siovenije. Istraživači u tom centru obavili su anketu među profesorima i drugim stručnjacima koji rade u ovom području. Anketirano je više od sedamdeset istaknutih stručnjaka iz Evrope, Severne Amerike, Južne Amerike, Azije i Afrike (videti: Svetina, Jelenc, 1993). Ovo istraživanje pružilo je niz podataka i mišljenja koja pokazuju raznolikost pristupa razumevanju pojma „obrazovanje odraslih“, raznolikost korišćenja terminologije u ovom području, raznolikost shvatanja društvene i individualne aktivnosti čoveka. Te razlike su proizvod istorije, tradicije, ekonomskog i političkog razvoja, razvoja tehnologije, kao i nivoa naučnog razvoja u ovom području.

Učesnici u istraživanju postigli su veliki stepen saglasnosti da je „obrazovanje odraslih“ sveobuhvatan termin koji se odnosi na obrazovne aktivnosti, organizovane i samousmeravane itd. Ovakvo shvatanje je jedna univerzalna tendencija i ima svoju komparativnu vrednost. Visok stepen saglasnosti postignut je i u tome da to nije uniformni sistem ni na lokalnom, nacionalnom, ni međunarodnom nivou, i svaki pokušaj sistematizacije takvog „sistema“ ne bi doveo do plodnih rezultata. Pojam „obrazovanje odraslih“ odnosi se na celokupno stanovništvo bez obzira na pol, socijalnu, versku i nacionalnu pripadnost, bez obzira na nivo prethodnog obrazovanja i profesionalne usmerenosti. Termin „obrazovanje odraslih“ ne određuje ništa u odnosu na nivo obrazovanja, organizaciju i primenjivane metode. Postoji prilična saglasnost da je obrazovanje odraslih povezano sa socijalnim naučnim i tehnološkim promenama i da je u mnogim slučajevima uslov za preživljavanje socijalnih grupa i pojedinaca. Ono se opaža kao uslov razvoja ne samo ekonomskog i tehnološkog, već i intelektualnog i kulturnog.

Određivanje pojma „obrazovanja odraslih“ u mnogim zemljama (nacijama) zavisi i od toga šta se podrazumeva pod pojmom „odrasli“. Učesnici u istraživanju nisu jedinstveni u shvatanju šta bi trebalo podrazumevati pod pojmom „odrasli“. Pitanje šta znači biti „odrastao“ tiče se filozofije i andragogije. Filozofi su propustili da u svojim promišljanjima učine taj pojam jasnijim. Ni andragozi nisu bili u tome mnogo uspešniji. Na pitanje šta je „odrasli“, daju se različiti

odgovori vezujući pojam za radnu funkciju, materijalnu samostalnost, moralnu samodeterminaciju, za pravni položaj, za razvoj etičkih osećanja itd. Kriterijum za definisanje odraslog doba neizbežno zavisi od filozofske osnove i sveukupnog kulturnog konteksta. Dosadašnja komparativna proučavanja pokazuju da odraslo doba nije jedinstven i monolitan proces. Njega karakterišu različite faze u kojima se dešavaju mnoge promene. Svaka faza razvoja odraslog doba ima specifične zadatke. Istraživanja pokazuju da su naša saznanja o osobenostima tih faza nepotpuna. Još su nepotpunija saznanja o razlikama između dece i odraslih, posebno u odnosu na učenje i usvajanje znanja, o čemu smo prethodno pružili određene podatke.

Ne prihvataju svi autori u pomenutom istraživanju da se „obrazovanje odraslih“ koristi kao sveobuhvatni termin. Iznenađuje činjenica da takva odbijanja dolaze iz Engleske, zemlje gde je ponikao termin „obrazovanje odraslih“. Tako, na primer, Džarvis kaže da termin „obrazovanje odraslih“ postaje „nebulozan“ i „bilo bi mudro ukinuti ga“. I profesor Titmus je sve manje uveren da „obrazovanje odraslih“ treba koristiti kao „sveobuhvatni termin“. On se zalaže za termin „kontinuirano obrazovanje“ i „doživotno obrazovanje“. Ove protivurečnosti susreću se i kod nekih drugih autora iz Severne Amerike, koji pod doživotnim obrazovanjem ne podrazumevaju filozofiju obrazovanja, već jedinstven sistem obrazovanja dece, omladine i odraslih. Još veće nejasnoće susrećemo kod engleskih autora kada žele da dihotimizuju termin „obrazovanje odraslih“ (Adult Education) i „obrazovanje za odrasle“ (Education of Adult). Ljudi kojima engleski nije maternji jezik imaju teškoće da razumeju da prilog „za“ može toliko da utiče na takve suštinske razlike. Engleske autore slede autori iz Kanade i s Novog Zelanda, koji su još uvek pod snažnim uticajem engleske tradicije. Ukazivanje na ove razlike ne predstavlja ništa novo jer smo sličnih ukazivanja imali još u prvim decenijama XX veka. Dvadeseti vek je prošao, a problem još nije razrešen.

U istraživanju koje smo analizirali, pojedini autori s pravom proširuju obrazovanje odraslih i na oblast kulture i traže skladan spoj između obrazovanja i kulture (biblioteka, muzeja, galerija i drugih ustanova kulture i amaterskog izražavanja). Tako se obrazovanje odraslih percipira kao sfera kulture (Westwood, Sos, 1993). Malo je autora koji visokoškolsko obrazovanje ubrajaju u područje obrazovanja odraslih. To je posledica prevaziđenog shvatanja obrazovanja odraslih kao liberalnog obrazovanja, što je istorijski najizrazitije došlo do izražaja u Engleskoj. A baš u Engleskoj došlo je do formiranja Otvorenog univerziteta kao izrazito akademske ustanove univerzitetskog nivoa namenjene odraslim. Sledeći primer britanskog Otvorenog univerziteta, u više zemalja formirane su slične ustanove. U prethodnim analizama navodili smo primere da velike kompanije postaju centri za učenje i imaju pravo da garantuju diplome i stepen univerzitetskog nivoa. I andragozi se moraju osloboditi tradicionalne percepcije obrazovanja odraslih, po kojoj univerzitetsko obrazovanje nije deo obrazovanja odraslih

i predmet naučnog propitivanja andragogije. Time se krnji sveobuhvatnost i multidimenzionalnost koncepcije obrazovanja odraslih.

Posmatrajući s naučnog stanovišta, u andragoškoj profesionalnoj javnosti, posebno Velike Britanije i Severne Amerike, kod pojedinih autora izjednačava se obrazovanje odraslih kao proces i obrazovanje odraslih kao disciplina. Na sreću, postoji brojna grupa autora koji ta dva fenomena ne izjednačavaju, već se zalažu za konstituisanje andragogije kao relativno samostalne discipline čiji je predmet proučavanja obrazovanja i učenje odraslih u svim njegovim raznovrsnostima i mogućnostima (Noules, Mezirov, Zigler, Henški, Merijam, grupa profesora okupljena u okviru Odeljenja za andragogiju na Univerzitetu u Montrealu itd.). To bi isto bilo kao kada bi se obrazovanje dece kao proces izjednačavalo sa „disciplinom“ obrazovanja dece, koja proučava taj proces. Jedan pojam ne može se definisati samim pojmom a da se ne ogrešimo o zakone logike. Razume se da jednu oblast (u ovom slučaju obrazovanje i učenje odraslih) može proučavati više disciplina. To je došlo do izražaja i u prethodno analiziranom istraživanju. To nije nimalo naivno stanovište i ima negativan uticaj na razumevanje koncepcije obrazovanja odraslih i utemeljivanje discipline koja proučava učenje i obrazovanje odraslih. Koreni su znatno dublji i nalaze se u pozitivistički orijentisanim društvenim naukama u ovim socijalnim sredinama, u preovlađujućem uticaju psihologije u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Svaka pomisao na pedagogiju, pa i na andragogiju izaziva odbojnost kod ljudi koji proučavaju ova područja. Sva naučna znanja treba da dođu iz „roditeljskih nauka“. Drugi razlog nalazi se u činjenici što su se u područje obrazovanja slili ljudi iz različitih profesija od A do Z (od antropologije do zoologije). Takva profesionalna struktura niti ima smisla, niti je zainteresovana za teorijsko oblikovanje i produblavanje teorije obrazovanja odraslih. Treći razlog jeste prihvatanje filozofije o doživotnom obrazovanju. Prihvatajući takvu činjenicu, pojedini autori (uključujući i neke autore u našoj zemlji) proglasili su pedagogiju „integralnom“ naukom čiji je predmet proučavanja učenje i obrazovanje dece, omladine i odraslih. Ovakva teza nema svoje naučno utemeljenje i sugeriše da se prihvati „zdravo za gotovo“. Bilo je pokušaja oblikovanja paradigmi koje se odnose na novo područje rada i socijalnog života. Tako se austrijski profesor Lenc (Lenz, 1993) javio idejom o teoriji ljudskog obrazovanja (*Theorie der Menschenbildung*), koja bi obuhvatila proučavanje obrazovanja i učenje čoveka. Svako razuman može postaviti pitanje šta je sa sumom znanja akumuliranoj u hiljade doktorata stečenih u području obrazovanja odraslih u Velikoj Britaniji, Severnoj Americi i drugim zemljama. Kojim disciplinama pripada tako stečeni korpus znanja? Nadamo se da će nove generacije istraživača promeniti stavove i načine mišljenja.

Što se tiče samog pojma „obrazovanja odraslih“, prema našem uverenju, prihvatljiva je definicija koju je dao UNESCO 1976. godine. U njoj obrazovanje odraslih „označava celinu organizovanih procesa“, ma kakvi bili sadržaji, nivo

i metode, bili oni u sklopu obrazovnog sistema ili van njega, bilo da oni produžavaju ili zamenjuju obrazovanje koje se dobija u školskim ili univerzitetskim ustanovama i u vidu stručnog obrazovanja, a kroz koja lica koje društvo kome pripadaju smatra odraslima razvijaju sposobnosti, obogaćuju znanja, poboljšavaju stručne i profesionalne kvalifikacije ili dobijaju novu orijentaciju, menjaju svoja shvatanja i stavove u dvostruko perspektivi svestranog razvoja i učešća u uravnoteženom društvenom, ekonomskom i kulturnom razvoju (UNESCO, 1976). Definicija je sveobuhvatna i naglasak stavlja na činjenicu da je obrazovanje odraslih proces, da se on dešava i u školskim i univerzitetskim ustanovama, da je taj proces usmeren na razvoj ličnosti, ali i na društveni, ekonomski i kulturni razvoj. Definicija je prevladala *individualistički* pristup obrazovanju odraslih koji ističe samo pojedinca kao centar tog razvoja, a zapostavlja socijalne okvire u kojima se taj proces dešava. Po ovoj definiciji, obrazovanje odraslih je i socijalni i individualni proces posmatran u njihovom dijalektičkom jedinstvu. U andragoškoj literaturi postoje mnoge definicije obrazovanja odraslih i njihova suština uglavnom zavisi od filozofskog opredeljenja autora i istorijskih i socijalnih okvira u kojima oni stvaraju. Upoređujući sve te definicije, smatramo da je ova koju je oblikovao UNESCO *najprihvatljivija* i da može biti primenjena u različitim sredinama i u međunarodnim okvirima. Ona izražava sadašnje shvatanje obrazovanja odraslih kao procesa i kao činioca bitnog za socijalni, kao i individualni razvoj svake ličnosti.

Kako smo prethodno istakli, termini u području andragogije su povezani s filozofijom obrazovanja i složenom stvarnošću u kojoj su nastali. Oni su povezani i s različitim pristupom organizaciji obrazovanja odraslih. Kada se termini prevode mora se uzeti u obzir istorijski i kulturni kontekst u kojima je termin nastao. Postoje brojne teškoće prilikom prevođenja andragoških termina s jednog jezika na drugi. U andragoškoj terminologiji često se ističe identičnost ili sličnost, a zapostavljaju se ili previđaju razlike. Potreban je rad ne samo na ekvivalenciji i standardizaciji termina, već i na njihovom sučeljavanju i suprotstavljanju. Bez takvog rada može da dođe do pogrešne analogije, a onda i do pogrešnog zaključivanja. Zatim sledi problem prenošenja (transfera) u drugu socijalnu i kulturnu sredinu. Istraživanjima se može osmišljavati terminologija.

U prethodnim analizama suočili smo pojmovne i koncepcijske razlike između učenja i obrazovanja odraslih. Naše je shvatanje da se pojmovi učenja i obrazovanja mogu razdvajati samo na apstraktnom nivou. Učenje je srž obrazovanja i oni su u svojoj suštini međusobno povezani. Istraživanja su pokazala da terminologija u oblasti andragogije nije samo tehničko ili samo lingvističko pitanje, već da ona ima *filozofsku* i *naučnu* osnovu. Prethodno smo istakli da je terminologija nastajala u određenom istorijskom i kulturnom kontekstu i na nju su dominantno uticali različiti filozofski pravci i škole mišljenja. Kao što filozofija obrazovanja nije jedinstvena, uniformna, već je karakteriše pluralizam, tako se i

terminologija u oblasti andragogije karakteriše *raznovrsnošću*. Može se reći da se u oblasti andragoške terminologije manifestuje filozofski *pluralizam* učenja i obrazovanja odraslih. Na taj način dolaze do izražaja socijalne i idejne dimenzije andragoške terminologije.

Andragoška terminologija ima, svakako, i naučne dimenzije. Oblikovanje terminologije zadatak je svake naučne discipline. Ona je obeležje svake nauke. Nastaje na osnovu istraživanja i naučnog promišljanja stvaralačke prakse. Što je terminologija jedne naučne discipline preciznija, jasnija, to više izražava *zrelost* nauke. Nažalost, andragogija svojim subdisciplinama nije još dostigla takav stepen naučne zrelosti. U ovoj oblasti andragogija je na samom početku. Za to postoje razlozi: nekritičko pozajmljivanje termina iz drugih nauka, pomodno *oponašanje* termina nastalih u drugim socijalnim sredinama, uticaj „velikih“ jezika na drugu andragošku praksu itd. Sve to predstavlja izazov za nove napore koje treba ulagati u oblikovanju andragoške terminologije. Univerzitetske andragoške studije i profesionalno usavršavanje andragoga olakšaće ovaj značajan zadatak. To će olakšati i međunarodnu naučnu i stručnu komunikaciju. Pri tome ne treba prevideti da su termini u andragogiji, kao što je to slučaj i u drugim disciplinama, pod stalnim uticajem *menjanja*. Potreban je rad ne samo na standardizaciji i ekvivalenciji termina, već i rad na njihovom suprotstavljanju i rigoroznom kritičkom promišljanju. Područje učenja i obrazovanja odraslih razlikuje se u mnogim aspektima od drugih profesionalnih područja što se tiče terminologije. Ono je bogato po broju termina, više nego što je po njihovoj preciznosti. Profesionalna terminologija u ovoj oblasti je činilac profesionalnog identiteta. Terminologija pomaže da se upozna i prenese novo znanje i nove informacije, da se oblikuju i potpunije shvate nove paradigme. Oni koji rade na profesionalnom obrazovanju andragoga imaju u tom pogledu veliku odgovornost.

Beleške

1. E. Faure et al (1972), *Learning to Be*. UNESCO – Harrap, Paris.
2. J. Delors (1973), *French Policy on Continuing Education* u S. Mushkin (ed.), *Recurrent Education*, Washington.
3. A. Deleon (1976), *Lifelong Learning: A Philosophy or a Strategy*. UNESCO. Regional office for Education in Asia, Bangkok.
4. C. Titmus (1989), *Adult Education as Concept and Structure: An agenda for Research*. VIIth WCCE. Montreal.
5. C. Titmus (1979), *Terminology of Adult Education*. UNESCO, Paris.
6. J. Delors (1996), *Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.
7. UNESCO (1997), *Fifth International Conference on Adult Education – Working Document*. UNESCO, Paris.

8. UNESCO (1997), *Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education*, UNESCO, Paris.
9. UNESCO (1997), *Fifth International Conference on Adult Education – Agenda for the Future*, UNESCO, Paris.
10. K. P. Cross (1997), *Lifelong Learner*, Simon and Schuster, New York.
11. J. R. Kidd (1959), *How Adults Learn*, Association Press, New York.
12. Д. Савићевић (1983), *Човек и његово образовање*, Републички завод за унапређење школства, Титоград.
13. N. Pastuović (1998), *Rasprave u Z. Jelenc (ur.), Vseživljenjsko izobražavanje in vseživljenjsko učenje*, ACS, Ljubljana.
14. N. Žalec (1998), *Rasprave u Z. Jelenc (ur.), Vseživljenjsko izobražavanje in vseživljenjsko učenje*, ACS, Ljubljana.
15. A. Krajnc (1998), *Vseživljenjsko izobražavanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistički izraz u Z. Jelenc (ur.), Vseživljenjsko izobražavanje in vseživljenjsko učenje*, ACS, Ljubljana.
16. П. Јарвис (1995), *Образовање одраслих – Европска перспектива*, Андрагошке студије, вол. 2, бр. 2.
17. P. Freire (1995), *Rethinking Adult Education for Development u M. Svetina, Z. Jelenc (eds.), Rethinking Adult Education for Development*, ACS, Ljubljana.

Sedmi deo
**PROMIŠLJANJE VEZA
IZMEĐU RADA I UČENJA**

==