

**Dušan M. Savićević**

**KOMPARATIVNA ANDRAGOGIJA**

**Beograd, 2003.**

vanje” koje ih podseća na školu i obavezno usvajanje znanja. Sa stručnog stanovišta posmatrano, ova dva termina, kaže Krajnc, ne bi trebalo izjednačavati.

U andragoškim raspravama termini se ponovo problematizuju, što samo govori da je to *nedovršeni* proces. Iznova se javljaju nove ideje koje nastaju pod uticajem društvenih i političkih promena. To govori da andragoški pojmovi i 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). Mi smatramo 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.

Što se tiče doživotnog učenja, naše je stanovište da pojam “učenje” ne možemo izjednačavati sa pojmom “obrazovanje”, ali da su ta dva pojma međusobno povezana i isprepletana, da je njihovo podvajanje moguće samo na apstraktnom nivou. Opravdanje za pojam “doživotno učenje” nalazimo u promeni zakonodavstva i strategije i politike obrazovanja, što naučne analize u komparativnoj andragogiji ne mogu nikako zanemariti.

### Obrazovanje odraslih

Nijedan andragoški pojam nije u stručnoj i naučnoj literaturi izazvao tolike kontroverze 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 (Ironsides, 1985) upozoravaju da neke zemlje uopšte nemaju koncepciju 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*), građansko obrazovanje (*citizenship 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 haos”, stvara teškoće u komuniciranju u području obrazovanja odraslih. Ona stvara teškoće i u komparativnim istraživanjima posebno prilikom prevodenja

termina sa jednog na drugi jezik. Neki autori (Titmus, 1989) kažu da u mnogim zemljama termin “obrazovanje odraslih” ili njegov prevod na njihove jezicike nije više u savremenoj upotrebi. Titmus navodi primer Francuske gde termin “obrazovanje odraslih” (*éducation des adults*) nije nikada bio opšte prihvaćen, već su se koristili drugi: kontinuirano formiranje (*formation continue*), ili narodno obrazovanje (*éducation 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 termin ni obrazovanje ni odrasli. U ovakvoj terminološkoj raznovrsnosti velike teškoće imaju prevodioci kad pri prevođenju žele da nađu pogodan termin u stranom jeziku. Džarvis (Jarvis, 1995) navodi primer da se obrazovanje odraslih u nekim delovima Evrope shvata u smislu liberalnog obrazovanja, a u drugima 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 “narodno obrazovanje” i kada se pojam “narodno obrazovanje” ponovo prevede na engleski ono se javlja u značenju “komunalno obrazovanje” (*community education*). Razume se da pojam “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 sa industrijalizacijom i demokratizacijom zemalja Zapadne i Severne Evrope i Severne Amerike. Titmus kaže da je to bila ideja evro-američkog društva u određenom periodu njegove istorije. Ekonomska i politička dominacija Zapadne Evrope i Severne Amerike doprinela je širenju ideja o obrazovanju odraslih u druge delove sveta. Evro-američka ideja bila je razvijanje obrzovanja 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, ono je kao praksa obrazovanja bila *nametnuta* od strane kolonijalnih vlasti u svojim kolonijama. Za to su najupečatljiviji primer Britanci, Francuzi i Amerikanci. Frankofske države još uvek funkcionišu u skladu sa principima i praksom “narodnog obrazovanja” (*éducation populaire*), dok anglofonske zemlje kopiraju britansko iskustvo obrazovanja odraslih, njegovu liberalnu i uni-

verzitetsko-ekstenznu tradiciju. Slično stanje je u Indiji. Američki uticaj primetan je u Latinskoj Americi (Titmus, 1989).

Pojedini autori u nekim zemljama Latinske Amerike protivili su se uvođenju termina "obrazovanje odraslih". Tako, na primer, Freire (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) odraslima okupljenim u grupama za učenje, jer predmet koji "predaju" ne treba da bude odvojen od života i svakodnevnosti. "Obrazovanje kao politička praksa ne može biti suženo da bi odgovaralo birokratskom kaputu školskih 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 sa *postizanjem* svesti ljudi. "Globalna dimenzija "obrazovanja naroda" ohrabruje opšte razumevanje ljudskih bića kao socijalnih bića, manje monolitnih, ali više pluralističkih, manje u jednom pojedinačnom pravcu, ali otvorenijim za demokratski diskurs o osnovnim problemima egzistencije" (Isti izvor, str. 79). Kao što se vidi, za Freire pitanje pojma i termina nije samo logičko i semantičko pitanje, već pre svega eminentno *filozofsko pitanje*, pitanje aktivnosti ljudi i u toj aktivnosti pitanje podizanja njihove svesti. Ono se odnosi na široke stratume stanovništva, proizilazi iz naroda i odgovornost za taj proces i za postizanje ciljeva pripada narodu. Za ovakvu filozofsku koncepciju "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 obrazovanju odraslih različiti, otuda proizilazi raznolikost u korišćenju terminologije.

Poslednjih decenija XX veka bilo je više pojedinačnih i zajedničkih napora da se odredi šta se podrazumeva pod pojmom "obrazovanje odraslih" i da se definiše disciplina koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Našu pažnju privuklo je istraživanje obavljeno u okviru Andragoškog centra u Sloveniji. Stručnjaci u tom centru obavili su anketu među profesorima i drugim stručnjacima koji rade u ovom području. Uzorak je obuhvatio ispitanike 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 i raznolikost filozofskih 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" *sveobuhvatni* termin koji se odnosi na obrazovne aktivnosti, organizovane i samousmeravane itd. Ovakvo shvatanje je jedna *uni-verzalna* tendencija i ima svoju komparativnu vrednost. Visok stepen saglasnosti postignut je i u tome da to nije uniforman sistem ni na lokalnom, nacionalnom, ni na 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 "obrazovanje 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. Kriterijumi za definisanje odraslog doba neizbežno zavise 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. Na osnovu takvih nepotpunih saznanja pojedini andragozi, a posebno pedagozi, izvode zaključak da je učenje i usvajanje znanja *isto* i kod dece i kod odraslih. Budući istraživači obrazovanja i učenja odraslih nalaze se pred novim izazovima. Može se zaključiti da kriterijumi za definisanje odraslog doba zavise od prihvaćene filozofije i odgovarajućeg kulturnog konteksta u okviru kojeg se dešava obrazovanje i učenje.

Ne pristaju svi autori u pomenutom istraživanju da se "obrazovanje odraslih" koristi kao *sveobuhvatni* termin. Iznenaduje činjenica da takva odbijanja dolaze iz Engleske, zemlje gde je ponikao termin "obrazovanje

odraslih". Tako profesor Džarvis (Jarvis) kaže da termin "obrazovanje odraslih" postaje "nebulozan" i "bilo bi mudro ukinuti ga". I profesor Titmus (Titmus) je sve manje uveren da "obrazovanje odraslih" treba koristiti kao "sveobuhvatni termin". Oni se zalažu za termin "kontinuirano obrazovanje" i "doživotno obrazovanje". Ova protivurečnost susreće 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 dihotomizuju termin "obrazovanje odraslih" (*Adult Education*) i "obrazovanje za odrasle" (*Education of Adults*). 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 Novog Zelanda koji su još uvek pod snažnim uticajem engleske tradicije. Ukazivanje na ove razlike ne predstavlja ništa novo, jer smo slična ukazivanja imali još u prvim decenijama XX veka. Dvadeseti vek je prošao, a problem još nije razrešen.

Ima autora u komparativnoj andragogiji koji koncepciju obrazovanja odraslih vezuju za institucionalnu obrazovnu aktivnost koja je naučno zasnovana i pluralistički organizovana (Samolovčev, 1993). To je dosta usko shvatanje obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je deo socijalne prakse koja se ostvaruje u ustanovama, ali isto tako i van andragoških ustanova. Teško se može reći da je takva praksa naučno zasnovana. Nastala iz potreba pojedinaca i socijalnih grupa, ona može biti i treba da bude predmet naučnog proučavanja U istraživanju koje smo analizirali, pojedini autori sa 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 i kao *sfera* kulture (Westwood, Soos, 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 dolazilo do izražaja u Engleskoj. A baš u Engleskoj došlo je do formiranja Otvorenog univerziteta kao izrazito akademske ustanove univerzitetskog nivoa namenjene odraslima. 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 koje 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 sa naučnog stanovišta, u andragoškoj profesionalnoj i naučnoj javnosti, posebno Britaniji i Severne Amerike, izjednačava se ob-

razovanje odraslih *kao proces* i obrazovanje odraslih *kao disciplina*. To bi isto bilo kao kad bi se obrazovanje dece kao proces izjednačavalo sa “disciplinom” obrazovanje dece koja proučava taj proces. 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 utemeljivanja discipline koja proučava obrazovanje i učenje 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. Svaka pomisao na pedagogiju, pa samim tim i na andragogiju, izaziva odbojnost kod ljudi koji proučavaju ova područja. Sva naučna znanja treba da dođu iz “roditeljskih nauka”. Otuda će neki američki autori uzviknuti: Dosta sa “gogomanijom”! Pokušaj Noulesa (Knowles) da u SAD tumači koncepciju andragogije krenuo je pogrešnim pravcem. Od suprotstavljanja pedagogije i andragogije, došao je do zaključka da se andragogija može primenjivati i u predškolskim ustanovama. Takvo stanovište kritički smo analizirali u jednoj našoj ranijoj studiji pa nema potrebe da i ovom prilikom ulazimo u takvu raspravu (Savićević, 1991). Takva stanovišta ne susrećemo kod autora Centralne i Istočne Evrope. I u Britaniji i u Severnoj Americi kao da su zaboravili pokušaje utemeljivanja pedagogije i andragogije u prvim decenijama XX veka (Peers, Dewey, Thorndike, Lindeman i drugi). Istini za volju, treba reći da je bilo pokušaja konstituisanja nove discipline o učenju odraslih - “matetike” (*matetics*) koji su zastupali kanadski profesori Kid (Kidd) i Tomas (Thomas), ali takvi predlozi nisu naišli na ma kakav odziv kod profesionalne i naučne javnosti u području obrazovanja odraslih. Bilo je još pokušaja oblikovanja paradigmi koje se odnose na ovo područje rada. Tako se austrijski profesor Lenc (Lenz, 1993) javio sa idejom o “teoriji ljudskog obrazovanja” (*Theorie der Menschenbildung*) koja bi obuhvatala 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 Engleskoj i Severnoj Americi. Kojim disciplinama pripada tako stečeni korpus znanja? Nadamo se da će nove generacije istraživača promeniti stavove i načine mišljenja.

Što se tiče samog pojma “obrazovanje 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 koje 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 dvo-

strukoj perspektivi svestranog razvoja i učešća u uravnoteženom i nezavisno društvenom, ekonomskom i kulturnom razvoju” (UNESCO, 1976). Definicija je sveobuhvatna i naglasak stavlja na činjenicu da je obrazovanje odraslih *proces*, da se on dešava u školskim ili 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 socijalnim sredinama i u međunarodnim okvirima. Ona izražava sadašnje shvatanje obrazovanja odraslih kao procesa i kao činioca bitnog za socijalni razvoj, kao i individualni razvoj svake ličnosti.

### **Povratno obrazovanje**

Sedamdesetih godina XX veka pojavio se u Evropi nov termin “povratno obrazovanje”. Termin povratno obrazovanje pripisuje se Švedskom ekonomisti G. Rehnu, koji se još pedesetih godina XX veka zalagao za fleksibilni sistem rada i obrazovanja (Bergston, 1972). Šveđani nisu bili oduševljeni francuskim terminom *éducation permanente*, neodređenim, nedovoljno jasnim, i po sadržini koja se njime obuhvata, užim od termina povratno obrazovanje. Šveđani su francusku koncepciju permanentnog obrazovanja shvatili onako kako se ono shvatalo i u Severnoj Americi, kao dalje obrazovanje, usavršavanje, osvežavanje znanja, što je, razume se, veoma usko. Nasuprot tome, u Švedskoj povratno obrazovanje je širi pojam i odnosi se na čitav sistem obrazovanja. Posle rasprava o povratnom obrazovanju vođenih između predstavnika Švedske, Francuske i Jugoslavije (autor ove studije je učestvovao u tim raspravama), Šveđani su modifikovali svoje prvobitno shvatanje povratnog obrazovanja. Posle nekoliko rasprava održanih u nizu zemalja OECD je preuzeo projekt “Povratno obrazovanje i na njemu se radilo nekoliko godina”. OECD/CERI razrađivao je strategiju povratnog obrazovanja. Autor ove studije predstavljao je Jugoslaviju u tom timu. O tome smo pisali ranije u jednoj našoj studiji (Savićević, 1975).

Povratno obrazovanje određujemo kao strategiju obrazovanja, put, mogućnost u ostvarivanju filozofije doživotnog obrazovanja. Povratno obrazovanje nije sistem ili subsistem obrazovanja. Ono ne eliminiše obrazovanje odraslih, već samo omogućava da obrazovanje odraslih ostvari svoje ciljeve u sferi povezivanja rada i obrazovanja i smenjivanja rada i obrazo-