

Jost Reischmann¹
Univerzitet u Bambergu, Nemačka

Profesionalizacija obrazovanja odraslih – neki aspekti

Apstrakt: Profesionalizacija je jedan od ključnih problema koji je već dugo prisutan u obrazovanju odraslih. Koliko god da je u drugim oblastima obrazovanja odraslih postignuto, toliko je izostala jasna identifikacija stručnjaka koji rade u ovoj oblasti. U radu se analiziraju značaj procesa profesionalizacije u području obrazovanja odraslih, dosadašnja dostignuća (naročito u Nemačkoj), ključni problemi i prepreke, ali i potreba naučnog i stručnog angažmana, kao i jasnih i konsekventnih rešenja. Andragogija se nudi kao okvir ne samo za naučnu misao o obrazovanju odraslih već i za oblikovanje i razumevanje profesije.

Ključne reči: profesionalizacija, obrazovanje odraslih, andragogija.

Zanimanje za fenomene profesionalizacije od sredine XIX veka veoma je intenzivno. Sistematski se prate zanimanja koja su razvila sisteme kontrole ulaska u profesiju, kriterijumi na osnovu kojih se neko zanimanje posmatra kao profesija, standardizacija pojedinih elemenata, načini napredovanja, faktori koji čine da se neka profesija prepozna kao takva itd. Proces profesionalizacije je odigrao značajnu ulogu u stvaranju ili jačanju identiteta pojedinih zanimanja i oblasti, njihovog opštedruštvenog prepoznavanja, naročito priznavanja od strane članova drugih, već priznatih profesija.

Detaljnije razmatranje osnovnih pojmova u području profesionalizacije uzelo bi previše prostora i može se naći u brojnim publikacijama, tako da ćemo se ograničiti na to da ih u ovom članku upotrebljavamo u sledećim značenjima:

¹ Dr Jost Reischmann je penzionisani profesor andragogije na Univerzitetu u Bambergu, predsednik Međunarodnog udruženja za komparativno obrazovanje odraslih (International Society for Comparative Adult Education – ISCAE), istaknuti član Evropskog društva za istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih (European Society for Research in the Education of Adults – ESREA) i član borda Evropskog društva volonterskih organizacija. Dr Reischmann je laureat brojnih prestižnih nagrada i priznanja za naučni rad u oblasti obrazovanja odraslih i član međunarodnog Hala slavnih u obrazovanju odraslih (jost.reischmann@uni-bamberg.de).

- Profesionalno i profesionalizam se odnose na poseban kvalitet, način rada, nezavisno od statusa onog koji radi, pri čemu standardi kvaliteta proizilaze iz profesije.
- Profesionalizacijom se označava proces formiranja zanimanja (sa plaćenim punim radnim vremenom), ali na jednom višem nivou (prvi profesionalci sa punim radnim vremenom na visokim narodnim školama² bile su sekretarice, ali to se ne naziva profesionalizacijom).
- Profesija (za razliku od struke, poziva) označava grupu zanimanja sa specifičnim zahtevima, kao što su npr. dugotrajno akademsko obrazovanje, postojanje profesionalne organizacije, etički kodeks, lična i stručna autonomija u radu i donošenju odluka, radni zadaci od fundamentalnog društvenog značaja, društveni prestiž i uticaj. Tipična za profesiju su i posebna stručna znanja, koja se, kao što je to Deve istakao, „oslanjaju na dve komponente znanja – na refleksivnom razumevanju nauke i situacionoj primerenosti ili podesnosti u odnosu na društveni kontekst“ (Dewe, 2013).

U obrazovanju odraslih pitanje profesionalizacije je aktuelno već od 1980. godine – intezivno se razmatraju termini profesionalnost, profesija, profesionalni zahtevi i kriterijumi. U Nemačkoj je ovo bila tema godišnjih sastanaka Komisije³ za obrazovanje odraslih 1987. i 1998. godine, kao i specijalnih izdanja časopisa *Report*, broj 25 iz 1990. i broj četiri iz 2005. godine. Ova tema se javlja i u američkim diskusijama (npr. Merriam and Brockett 1997). Na diskusije u Aziji osvrnula se Regina Egetenmeier (Egetenmeier and Nuissl, *Pathways towards profesionalisation*, 2010, str. 11).

Profesionalizacija je jedna od tema u obrazovanju odraslih koja najviše uzburkava duhove i inspiriše skupove i publikacije. Jedna od skorijih i sveobuhvatnijih publikacija je *Profesionalitaet: Wissen – Kontext*⁴, koju su uredili Schwarz, Ferchhoff i Vollbrecht (2014), a treba pomenuti i kontinuirano interesovanje DIE (Nemačkog instituta za obrazovanje odraslih) za pitanja profesionalizacije obrazovanja odraslih i, npr., *Forum* Instituta iz 2012. sa temom *Erwachsenenbildung als Beruf*⁵, kao i projekat *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*⁶ (Sgier & Latke, 2012).

² Visoke narodne škole (Volkshochschule) su osnovne institucije sistema obrazovanja odraslih u Nemačkoj, neka vrsta narodnih univerziteta ili obrazovnih centara (prim. prev.).

³ Komisija = Naučno-stručna grupa za obrazovanje odraslih pri *Nemačkom udruženju za nauku o vaspitanju* (prim. prev.).

⁴ *Profesionalizam: Znanje – kontekst* (prev.).

⁵ *Obrazovanje odraslih kao zanimanje* (prev.).

⁶ *Strategije profesionalizacije obrazovanja odraslih u Evropi. Razvoj i rezultati istraživačkih projekata* (prev.).

Profesionalizacija se često koristi u kontekstu procesa kvalifikacije praktičara, u cilju opisivanja procesa kojim se postiže bolji kvalitet rada. Primer za ovu vrstu upotrebe može se naći u publikaciji „Train-the-Trainer-Programme“, koju su objavili Egetenmeier i Nuißl (2010).

Iznenadujuće je, dakle, da jedno relativno lako pitanje, omeđeno elementima kriterijuma, standarda i zahteva, ipak pobuđuje tako duge i intenzivne diskusije. S druge strane, ovo i nije tako čudno: u praktičnom području u kome ima mnogo amatera i laika, pitanje kvaliteta procesa poučavanja, vođenja i upravljanja postaje izuzetno važno. Kada se za nešto kaže da je bilo „vrlo profesionalno“, time se zapravo tvrdi da i neko bez odgovarajuće profesionalne pripreme može da radi zaista dobro, ali ostaje otvoreno pitanje da li se takva procena zasniva na kriterijumima koji su razvijeni u struci, odnosno da li ti kriterijumi proizilaze iz sume ličnog iskustva onog ko procenjuje, što znači da se ne zasnivaju na stručnom znanju. Možda je to samo neka vrsta reklamne poruke koja zapravo ništa ne kaže iako je vrlo popularna, poput reklama za profesionalno uklanjanje fleka, profesionalno odstranjivanje malja, profesionalno pranje kola itd. Profesionalno u ovakvim izrazima ne znači ništa više od pompezne zamene za „veoma mi se dopalo“ ili „stvarno smo dobri u tome“.

Vrlo je čest pristup preko definisanja osnovnih kompetencija – pružio je dobru istraživačku osnovu, široku primenljivost, a bio je ohrabrivan i putem brojnih nacionalnih i evropskih projekata koji su imali za cilj identifikovanje, grupisanje i rangiranje kompetencija ljudi koji rade u različitim oblastima obrazovanja odraslih. U osnovi oduševljenja ovim pristupom leži naivno verovanje da identifikovanje kompetencija podrazumeva i njihovu realnu primenu. Ovu zamerku i brojne druge detaljno analiziraju autori Nittel (2000) i Peters (2004) i još nekoliko njih.

Činjenica da je profesionalizacija u smislu procesa formiranja zanimanja/profesije tako aktuelna ne može se lako razumeti u jednoj oblasti u kojoj su loši uslovi rada i slaba plaćenost vrlo česta pojava. Potvrđuje se ono što je Tietgens već odavno primetio: „Oni koji se obrazovnom delatnošću bave kao glavnim poslom [...] kvantitativno su u potpunoj manjini“ (1995, str. 125).

Stari, dobri, gordi volonterizam u obrazovanju odraslih i dalje deluje i otežava prihvatanje činjenice da su mnogi koji danas rade u obrazovanju odraslih uložili puno vremena i novca u sticanje kvalifikacija za rad u ovoj oblasti, u njoj rade i zarađuju za život i trude se da se izbore za minimum radne sigurnosti i uslova rada. Čak i kada je reč o aktivnostima u vremenski ograničenim projektima sa privremenim zapošljavanjem, susrećemo se sa problemima loše plaćenosti i loših uslova rada, pa „ne treba da nas čudi da je pri takvim uslovima rada profesionalna svest slabo izražena“ (Tietgens, 1995, str. 126). Da li je pri tome pristojno plaćen

posao i stabilno radno mesto nešto što pripada profesiji kao takvoj, predstavlja čisto akademski problem za one koji su ovakvom situacijom pogođeni.

Pitanja da li je neka oblast „zaista profesionalna“, kao i da li su u toj oblasti regulisani zapošljavanje i plaćanje nekada zahtevaju odgovor nauke, a nekada prakse. Ako, npr., u državnim programima integracije za strance najjeftiniji ponuđač dobije ugovor, a onda sa najjeftinijim trenerima, kao što se može očekivati, pruži najlošiju uslugu, onda čuđenju nad lošim rezultatom nema mesta i to nije problem ni nauke ni profesije. Ako se dnevnice isplaćuju u iznosu za koji ni vodoinstalater ne radi ili se, po isteku projekta, mnoštvo kvalifikovanih saradnika bezobzirno i neodgovorno pošalje na ulicu, onda tu nauka nema uticaja.

Nauka ipak ima ključnu ulogu u pitanjima legitimiteta i politike profesije koje omogućuju i podstiču profesionalizaciju: unapređenje naučnih postignuća i naučne samosvesti; oblikovanje studije tako da bude adekvatno teorijski zasnovana, ali uz jaku vezu sa praksom, tokom koje će student sticati relevantne kvalifikacije; podsticanje razvoja profesionalnih udruženja i profesionalne svesti; unapređenje etičkog kodeksa; uključivanje u stalni opis poslova fundamentalnih radnih zadataka; unapređenje odgovornosti za ličnu i stručnu autonomiju u radu i u donošenju odluka; povezivanje nauke i prakse u odgovarajućem kontekstualnom okviru; razvoj kod studenata osećanja ‘ponosa i snage’ i pripadnosti određenom cehu i profesiji.

Upravo neke od ovih elemenata Mieg definiše kao okvir za profesionalizaciju – društveno relevantna oblast rada, sposobnost nenog razumevanja i odgovarajućeg delovanja, adekvatan odnos prema nekoj centralnoj društvenoj vrednosti, akademsko obrazovanje i stručno udruživanje (Mieg, 2006, str. 343).

Uključivanju studenata nije do sada poklanjana velika pažnja u pitanjima profesionalizacije. Analogija sa medicinom i ovde može biti od pomoći – nije dovoljno da univerziteti određenu struku naučno priznaju i poštuju, neophodni su zaposleni (i tražioci posla) koji dolaze sa studija, koji se identifikuju sa tom profesijom i koji sebe definišu kao pripadnike te profesije – u ovom slučaju lekari. Profesiji, dakle, pripadaju dva sloja – univerzitetski profesori i ‘praktičari’, odnosno univerzitetski profesori i zaposleni diplomirani studenti. Ipak, oni koji praktikuju određenu profesiju uglavnom su ti koji u očima javnosti grade sliku o njoj. Ključna stvar je da postoji dovoljan broj praktičara koji je vidljiv i koji se može identifikovati kao takav.

Pitanje za oblast obrazovanja odraslih je upravo to: Kako se zovu pripadnici naše profesije – edukatori odraslih / nastavnici za odrasle? I drugo, da li je pripadnost toj grupi ekskluzivna?

Za moderno obrazovanje odraslih pitanje profesionalizacije je, dakle, jedno od ključnih, i verovatno najproblematičnijih. Ovaj stav je još 1957. izrazio

Pöggeler, a potvrdio Schulenberg 1972: „Profesija edukatora odraslih⁷ će uvek imati određene karakteristike iregularnosti. Bilo bi apsurdno ugurati je u uobičajena pravila karijernog razvoja“ (prema Faulstisch & Zeuner, 1999, str. 15). Tako je, i pored značajnih rezultata i uspeha u naučno-istraživačkoj sferi, kao i u razvoju prakse, obrazovanje odraslih podbacilo u definisanju svog profesionalnog identiteta – profila, kriterijuma i profesionalne etike. Reč je o „debatu o legitimitetu i politici profesije“ (Dewe, 2004, str. 323).

Pitanje profesije pre svega je pitanje za nauku i njene predstavnike. Njihov ključni zadatak nije samo razvoj teorija celoživotnog učenja i istraživanje prakse obrazovanja odraslih već i konceptualizacija politike profesije i stvaranje zajendičkog identiteta koji predstavljaju osnovu za uspostavljanje i razvoj profesije.

Zašto druge profesije nemaju problem i ne postavljaju sebi pitanje da li uopšte treba da se u ovoj meri bave sobom? Lekari nemaju ovaj problem – svako ko je studirao medicinu je lekar. Nekom drugom, bez studija medicine, neće pomoći to što ima znanja o zdravlju i lekovima, niti to što ima određene veštine kojima može pomoći bolesnim ljudima. Čak ni medicinske sestre, bolničari i sanitetski radnici ne mogu da nose naziv lekara, dok je lekar – lekar, koji god posao radio: savetnik farmaceutske kuće, istraživač, urednik medicinskog časopisa, portparol hitne pomoći... Oni sebe percipiraju kao lekare, pripadaju toj profesiji, a i drugi ih tako vide. Iz tog poimanja isključeni su svi koji nisu završili odgovarajuće studije i ispunili ostale formalne uslove – oni niti smeju da se nazivaju lekarima, niti da rade samostalno u ovoj oblasti.

Slično važi i za pravnike – samo onaj ko je studirao pravo postaje pravnik, kasnije sudija, tužilac, advokat; arhitekta su samo oni koji završe taj fakultet, pa šta god da projektuju; psiholozi su psiholozi samo ako završe odgovarajući fakultet. Oni koji su pročitali ogroman broj knjiga iz te oblasti i poseduju duboko razumevanje ljudske duše, a možda su pohađali i niz kurseva i seminara, često se u svakodnevnom govoru nazivaju odličnim psihologima, ali svoju aktivnost moraju da ograniče na savetovanje prijatelja i dokoličarsku zanimaciju.

Za edukatore odraslih ne važi isto. Malo njih sebe tako naziva (kao što će i malo njih reći za sebe da su nastavnici u obrazovanju odraslih, pedagozi za odrasle i slično). Čak i kada to kažu, to može da znači mnogo toga – ceo spektar uloga i aktivnosti – baka koja drži obuku za spremanje domaćih kolača, inženjer koji svojim kolegama objašnjava primenu novih tehnologija, aktivista koji pokušava da popravi svet „prosvetljujući“ druge, instruktor koji uči početnika veštinama vožnje, svako, dakle, ko može da tvrdi da „obrazuje odrasle“ ili da je edukator

⁷ Nem. *Erwachsenenbildner*, u engleskom *adult educator*, obično se u srpskom prevodi kao *nastavnik u obrazovanju odraslih*. Zbog dužine ove sintagme i snažne asocijacije na tradicionalne uloge u formalnom obrazovanju: nastavnik – učenik, ovde će se koristiti izraz *edukator odraslih*.

odraslih. Ova proizvoljna upotreba profesionalnog naziva u velikoj meri je autodestruktivna i izjednačava nekog ko godinama studira da bi se profesionalno bavio ovom oblašću sa nekim ko to radi bez odgovarajuće pripreme, amaterski ili čak i bez svesti o tome.

Univerzitetski profesori mogu značajno da utiču na rešavanje ovog problema putem naučnog istraživanja i kroz oblikovanje relevantne politike profesije. Ono na šta pak ne mogu direktno da utiču je to da li će se jedno zanimanje razviti u profesiju sa društvenim prestižom i uticajem. Za to su potrebni vidljivi, jasni i kontinuirani naponi pojedinaca i profesionalnih udruženja, kao i široka društvena prepoznatljivost (videti: Despotović, 2010).

Kraft podseća da mnogi ovu profesiju zovu „nedovršenom profesijom“ (Kraft, 2006, str. 5), a Jarvis je još 1988. bavljeno obrazovanjem odraslih definisao kao poluprofesiju zbog nedostatka teorijske osnove, nepostojanja monopola na profesiju, nepostojanja monopola na određene veštine ili na oblast kompetencija, nepostojanja standarda za praktični rad, manje specijalizacije nego što je to obično potrebno strukama koje se smatraju profesijama, nedostatka kontrole rada neprofesionalaca, nepostojanja moralnog kodeksa (Jarvis, 1988, str. 205).

Ipak, mnogo toga je urađeno na profesionalizaciji obrazovanja odraslih tokom svega nekoliko decenija:

- Već u Vajmarskoj Nemačkoj postoje ozbiljni začeci rada na stvaranju nauke i na profesionalizaciji obrazovanja odraslih. *Hohenrodter Bund*,⁸ neformalno udruženje niza veoma uglednih nemačkih pedagoga i javnih radnika (F. Lack, W. Flitner, T. von Bäuerle, R. v. Erdberg, E. Rosenstock), osnovalo je 1927. godine *Die Deutsche Schule für Volkshochschulbildung und Erwachsenenbildung*,⁹ instituciju koja se pretežno bavila pripremom onih koji će raditi u *narodnom obrazovanju* (Olbrich, 2001, str. 210).
- Pretpostavke za akademsko obrazovanje pedagoškog kadra za nastavna zanimanja po prvi put su stvorene u Zapadnoj Nemačkoj 1969. godine kroz *Rahmenprüfungsordnung für Diplompädagogik-Studium*.¹⁰
- Tokom svega nekoliko godina na više od 40 univerziteta uvedeni su studijski programi koji se bave obrazovanjem odraslih – istraživanjem i nastavom. Time je ostvareno „akademsko obrazovanje kao preduslov za profesionalizaciju“ (Heyl, 2012, str. 39).

⁸ Hohenrodter savez, nazvan po mestu Hohenrodt u Švarcvaldu, gde su se okupljale vodeće ličnosti nemačkog narodnog obrazovanja, tzv. novog pravca (prim. prev.).

⁹ Nemačka škola za narodna istraživanja i obrazovanje odraslih.

¹⁰ Okvirni pravilnik o polaganju ispita na diplomskim studijama pedagogije.

- Danas se na univerzitetima zapošljava naučni kadar koji se kao glavnom profesijom bavi obrazovanjem odraslih; u Hannoveru je 1969. dodeljena prva profesura za obrazovanje odraslih (Horst Siebert), a u Bambergu je 1977. Werner Faber dobio i prvu katedru u celoj Nemačkoj. Sa profesorima, akademskom strukturom, naučnim podmlatkom, magistraturama i doktoratima, istraživanjima i teorijskim radovima, nastala je jedna nova nauka koja se po svojoj uobičajenoj naučnoj strukturi mogla uporediti sa drugima.
- U međuvremenu je pokrenut i niz časopisa. Prvi su se pojavili još u Vajmarskoj Nemačkoj, a u modernije vreme izlaze i *Report*, *Hessische Blätter*...
- U kontekstu politike profesije treba pomenuti i to da je u okviru *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*¹¹ osnovana i Komisija za obrazovanje odraslih, koja je organizovala niz naučnih skupova, seminara i koja je uspostavila međunarodne veze i sprovela niz značajnih aktivnosti.
- Profesiji su potrebni i diplomirani studenti, koje će u javnosti pokazati i tako potvrditi da mogu da ispunjavaju zadatke od suštinskog društvenog značaja. Njihov broj je stalno rastao (u Bambergu ih je bilo 12 u 1994. godini, a 40 u 2008). Neka istraživanja su pokazala da oni sa svojim kompetencijama da podučavaju, planiraju, savetuju, istražuju itd. Lako pronalaze zaposlenje na vrlo raznovrsnim mestima (Bender i saradnici, 2008), a što je Peter Faulstich opisao kao „model uspeha“.
- Nije u pitanju samo proces nastajanja nove nauke već i novih profesionalnih uloga do kojih dolazi usled značajnog „pomeranja“ u različitim strukama i poslovima. Za 15 godina, kao što je to Rauschenbach (1992) pokazao, udvostručio se broj onih koji su dobili mesta u poslovima vezanim za obrazovanje i vaspitanje – sa 700.000 na 1,4 miliona. Rauschenbach (1992) čak govori o „drugom rođenju pedagogije“.
- Dve publikacije na impresivan način pokazuju razvoj te nove struke. Karbe i Richter u svojoj *Bibliografiji obrazovanja odraslih iz 1962.* godine identifikuju publikacije o obrazovanju odraslih tokom sto godina. Bila je to tanka knjiga džepnog formata. U predgovoru oni pišu „da se ‘nauka’ veoma malo bavila obrazovanjem odraslih i da su praktičari bili ti koji su zauzimali stavove o određenim pitanjima i problemima, a oni nisu imali, niti imaju vremena da pišu knjige“ (Karbe & Richter, 1962, str. 5). Da je ovo sasvim sigurno prošlost,

¹¹ Nemačko društvo za nauku o obrazovanju.

pokazao je Pöggeler, koji je samo dvanaest godina kasnije (1974) sakupio obimnu *Handbuch der Erwachsenenbildung*¹² u osam tomova, sa 130 autora iz 35 zemalja. Prvi tom je nosio naziv *Uvod u andragogiju*.

Za skromna, pretežno na praksu orijentisana razmatranja koja dokumentuju Karbe i Richter 1962. godine nije bilo potrebno posebno ime ili posebno označavanje, već su bili dovoljni pojmovi kao što su obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje ili narodno obrazovanje (u vreme Vajmarske Nemačke). Onome što nije postojalo – nauci o obrazovanju odraslih – nije ni bilo potrebno ime.

Ipak, na ovom dugom putu profesionalizacije postignuto je dosta toga u poslednjih nekoliko decenija. Ono što je šezdesetih bilo nezamislivo sada je realnost – pojavio se nov fenomen, jedna nova realnost visokoškolskih institucija, studijskih programa, istraživanja, akademski obrazovanog kadra, naučnih i stručnih institucija i to čak na međunarodnom nivou. Izgrađen je ceo jedan praktični nivo koji prevazilazi partikularne interese pojedinih nosilaca prakse obrazovanja odraslih. Ovaj nov fenomen našao je svoje mesto na univerzitetima.

Ako se posmatra razvoj posle 2000, onda naučnici dve generacije imaju razloga za ponos – na osnovu publikacija (monografije, časopisi, priručnici...), skupova (konferencije, simpozijumi, seminari, treninzi...), pa čak i projekata, može se jasno zaključiti da postoji nauka o obrazovanju odraslih, koja ranije nije postojala, i da je ona nešto više od samog obrazovanja odraslih.

U čemu je onda problem sa profesionalizacijom, kad je već razvoj nauke tako intenzivan? U tome što u profesiju spada i naziv, tj. ime, a to je ono što još nije ostvareno. O terminološkoj diskusiji pisao je i Schoger (2005), a njegov prikaz ove zbrke sa imenima je veoma uznemirujući (str. 245) i pokazuje na oprečne tendencije i malu mogućnost naučnog konsenzusa. Nije još pronađen naziv

- sa kojim bi se identifikovali svi oni koje to dotiče i koji su u to uključeni, i to tako da se razvije osećaj pripadanja i da postoji jasno razgraničenje prema drugim profesijama;
- koji bi pomogao da se utvrde specifični elementi, oni koji razlikuju ovu struku od svih drugih i koji bi diplomirane studente identifikovali kao posebnu grupu;
- preko kojeg bi javnost mogla da percipira i potvrdi da je ovaj fenomen specifičan i drugačiji od drugih.

Zadržavanjem starog naziva „edukator odraslih“ (ili „nastavnik za odrasle“, kao i „trener“ u novije vreme), kao i naziva „nauka o obrazovanju odraslih“, neizbežno ostavljamo budućim generacijama problem da i spolja i iznutra budu doživljeni ne kao profesija već kao neka vrsta izvođača praktičnih radova – kako u

¹²Handbuch = priručnik, ali ovde je pre reč o enciklopediji (prim. prev.).

očima javnosti tako i u očima naučnika iz srodnih disciplina, ali i univerzitetskih kolega koji će odlučivati o otvaranju i zatvaranju katedri, profesurama i sl. Profesija koju možemo da nazivamo i ovako i onako nije profesija, jer se o njoj ne može govoriti kao o specifičnoj, drugačijoj.

Čak i šareni konglomerat naziva za studijske grupe i odseke, koji ukazuje na profesiju sa puno imena, sugerise da predstavnici ove poplave raznih naziva ni sami ne veruju u neku zajedničku profesiju. Faulstich, Graessner i Walber (2012, str. 36) nabrajaju neke od naziva iz HRK¹³ banke podataka: obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje i usavršavanje, celoživotno učenje, vanškolsko obrazovanje, upravljanje obrazovanjem, upravljanje znanjem i institucionalnim promenama, organizacione studije¹⁴, i kažu: „U pojedinim slučajevima potpuno nestaje naziv obrazovanje odraslih i utapa se u nauku o savetovanju, u upravljanje obrazovanjem, empirijska istraživanja obrazovanja, celoživotno učenje, lični i organizacioni razvoj“¹⁵ (str. 33).

Ove kurseve i programe mogu po volji da nude psiholozi, sociolozi, teolozi, ekonomisti, čime se ometa proces profesionalizacije, jer se oni i dalje identifikuju sa svojom osnovnom profesijom, ali i sa područjem na kojem se ona primenjuje – obrazovanjem odraslih.

Bilo bi interesantno istražiti zašto se neki naučnici tako destruktivno ponašaju prema sopstvenoj struci. Ako ona treba da se razvije u profesiju, onda najpre treba apelovati na naučnike da prestanu sa tim autodestruktivnim ponašanjem.

Naročito velike turbulencije za proces profesionalizacije donelo je ludilo BAMA procesa¹⁶ (Reischmann, 2007). Tako Faulstich, Graessner i Valber analiziraju i kritikuju nove studijske programe: „Teme i problemi obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja se i posle [...] Bolonjskih reformi i dalje mogu studirati, ali se pokazuje značajan gubitak profila“ (2012, str. 37). Oni upozoravaju i na to „da će se profili studija rastočiti, osim ako se nešto svesno ne uradi protiv toga“ (str. 38). I Schmidt-Lauff upozorava: „Osnovni karijerni put u naukama o obrazovanju, u kome se u jednoj fazi težište stavlja na obrazovanje odraslih, biće sve teže moguć. Nestaju mogućnosti da se od samog početka gradi sopstveni naučni podmladak“ (2012, str. 284 itd.).

¹³ Die Hochschulrektorenkonferenz – Visokoškolska rektorska konferencija (prim. prev).

¹⁴ Na nemačkom: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Augerschulische Bildung, Bildungsmanagement, kao i: Lifelong Learning, Knowledge Management and Institutional Change, Organizational Studies (prim. prev).

¹⁵ Na nemačkom: Beratungswissenschaft, Bildungsmanagement, Empirische Bildungsforschung, Lebenslanges Lernen, Organisations – oder Personalentwicklung (prim. prev).

¹⁶ BAMA predstavlja skraćenicu od „Bachelor-und Master-Abschlüsse“, trogodišnje bečelor i master nivoa, koji su uvedeni po preporukama Bolonjske deklaracije, uz ukidanje diplomskih studija (prim. prev).

Gieseke i Dietel upozoravaju na određene oblike modularizacije, jer se njima „nevidljivost obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja (zapravo bi trebalo reći ‘nauke o obrazovanju odraslih’ – prim. J. R.) povećava“ (2012, str. 256). Slično zaključuju Egloff i Männle: „Uvođenjem novih oblika studiranja pitanja profesionalizacije, a time i budućnosti obrazovanja odraslih (zapravo bi trebalo reći „nauke o obrazovanju odraslih“ – prim. J. R.) ponovo se postavlja, i to snažnije nego pre (2012, str. 76).

Nakon rastakanja na module, područja, oblasti, strukturne elemente, težišta, kao i njihove razne kombinacije, i dalje je nejasno koji sadržaji ostaju kao esencijalni, odnosno sadržaji koji grade neku disciplinu i profesiju. Savremenici ostaje posebno težak zadatak da se pod ovim uslovima bore protiv daljeg minimizovanja i opstruiranja borbe za profesiju.

Jedan od okvira koji nudi najbolje mogućnosti za profesionalizaciju je koncept andragogije kao nauke koja se bavi obrazovanjem odraslih.

U novije vreme, sam autor ovog rada je iskusio neke od izazova profesionalizacije u okviru koncepta andragogije. S obzirom na to da su problemi obrazovanja odraslih drugačiji od problema nauke o obrazovanju odraslih, što su dva različita sveta, autor je, da bi izbegao konfuziju između ovih područja, zadataka, normi i mogućnosti, *Katedru za obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje* na univerzitetu u Bembergu 1995. godine preimenovao u *Katedru za andragogiju*, na iznenađenje kolega iz *Komisije za obrazovanje odraslih pri Nemačkom udruženju za nauku o vaspitanju*. Verovatno to nije bila najbolja strategija za učvršćivanje naučne oblasti i profesije, jer predlog nigde u Nemačkoj nije usvojen.

Više uspeha imala je Katedra za andragogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, i samostalna Studijska grupa za andragogiju, osnovana 1979. Zahvaljujući jakoj tradiciji, politički podržanom lobiranju, snažnoj podršci stručne zajednice, uključenosti u međunarodne tokove i aktivnostima nekoliko izuzetnih pojedinaca, Katedra je opstala i posle raspada Jugoslavije, zadržavši ne samo naučni identitet i prepoznatljivost već i zakonski definisan profesionalni status osoba koje sa jasno definisanim visokoškolskim obrazovanjem rade u ovoj oblasti i identifikuju se sa njom (detaljnije u: Savićević, 2010).

Jasno je da ni profesiju ni disciplinu ne čini samo „etiketa“ već i razvijena stvarnost, sa paradigmom naučne discipline, sumom stručnih znanja, ubedljivim univerzitetskim programima, profesorima, istraživanjima, studentima... Ali ako se ostaje nem kada tu profesiju nekako treba nazvati, ako se samo opisuje ili definiše kroz ono što ona nije, onda nedostaje ključni element. I iz razloga naučne sistematike neophodno je razlikovati praksu obrazovanja odraslih od nauke koja se njome bavi, a profesiju učiniti prepoznatljivom.

Šta je to u konceptu andragogije što je čini najboljim okvirom za profesionalizaciju?

Andragogija „kao nauka o celoživotnom i sveživotnom obrazovanju odraslih“ (Reischmann, 2004, str. 95) ili kao disciplina „koja za predmet proučavanja ima obrazovanje odraslih u svim njegovim oblicima“ (Savićević, 1999, str. 97) ima u svojoj osnovi inheretnu naučnu autonomiju jedne discipline iz koje dosledno pristupa stvarnosti, i ne nudi praksi eklekticistička rešenja niti mešavine drugih nauka. Andragogija kao nauka pruža neophodnu refleksivnu distancu za praksu obrazovanja odraslih i omogućava njen dalji razvoj metodama naučne analize. O toj snažnoj vezi naučne refleksije, tj. sistema znanja razvijanih u visokoškolskim institucijama, s jedne strane, i prakse, s druge strane, kao o preduslovu profesionalizacije, govori Mieg (2006, str. 350).

Svojim sveobuhvatnim karakterom, ne stojeći ni na jednom isključivom teorijskom stanovištu ili paradigmati, andragogija obuhvata i analizira različite pravce, škole mišljenja i pristupe, čime je oslobođena od vezanosti za jedno određeno polje prakse i otvorena je za nove oblike učenja i obrazovanja odraslih. Ona je otvorena i za formalno obrazovanje, i za samoorganizovano učenje, i za učenje „en passant“ (Reischmann, 1995, 2004). Upravo je andragogija ta, a ne obrazovanje odraslih, koja prepoznaje i razume procese promene čoveka kroz učenje u najrazličitijim situacijama, svesne i nesvesne, planirane i neplanirane i usmerava ih. Planiranje i organizovanje kao neke od ključnih andragoških kompetencija protežu se od planiranja programa u obrazovnim institucijama, preko planiranja obrazovnih aktivnosti u području kulture i slobodnog vremena, do strateško-političkog planiranja obrazovnih mera; savetovanje kao još jedna ključna kompetencija obuhvata i individualnu pomoć u ličnom razvoju, ali i razvojne elemente krupnih socijalnih promena.

Kao posebno otežavajuću okolnost u procesu izgradnje naučne discipline i profesije, neki autori ističu problem dvostrukog pojma – obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja,¹⁷ koje naučna disciplina treba da obuhvati, što otežava definisanje njenog predmeta (Gruber, 2009, str. 2). No, to može biti upravo argument „za“ – andragogija kao nauka može da obuhvati oba ova područja koja se odnose na fenomene učenja i obrazovanja odraslih, samo u različitim oblastima, i da time pomiri ovu prilično artificijelnu, ali žilavu podelu.

Važno je i to da andragogija stoji „iznad“ prakse, nudi širi pogled i pristup i time zaštitu od partikularnih interesa pojedinaca, grupa i institucija koje deluju u praksi.

Upravo je razvoj prakse u Nemačkoj potvrdio potrebu za andragozima kao profesionalcima. Do 1990. obrazovanje odraslih je bilo pretežno aktivnost

¹⁷ „Erwachsenenbildung“ i „Weiterbildung“ – pri čemu se prvo tradicionalno izjednačavalo sa optimalnim obrazovanjem odraslih, a drugo sa stručnim obrazovanjem i usavršavanjem. Danas postoje naznake da se ta razlika polako gubi.

visokih narodnih škola, crkvenih i političkih obrazovnih organizacija. Tu su zaista i bili potrebni edukatori odraslih, nastavnici za odrasle, dok su čak i pedagozi bili preskupi za dosta loše radne uslove. No, devedesetih godina došlo je do krupnih promena u društvu, privredi i kulturi, pa su obrazovanje odraslih i celoživotno učenje postali važan instrument oblikovanja društva u situaciji promena. Ubrzo je postalo jasno da je potrebna nova vrsta stručnjaka – sa kompetencijama koje obuhvataju nastavu, kao i planiranje, savetovanje i istraživanje.

Ovo je stvorilo i osnovu za novu vrstu profesije. Naročito za kompanije i za oblast organizacionog razvoja i ljudskih resursa svaka „pedagogizacija“ je postala neprihvatljiva i izazivala je nepogodne asocijacije, pa je stoga termin „andragog“ bio znatno prihvatljiviji. Slično se dogodilo u još nekim oblastima, a istraživanja diplomiranih studenata andragogije Katedre u Bambergu potvrđuju ne samo prihvaćenost pojma nego i novu vrstu profesionalne svesti i osećaj pripadanja (Bender i dr., 2008).

Ova diskusija oko naučne discipline, profesije, struke ili nauke o obrazovanju odraslih može izgleda kao terminološka rasprava. No, nije u pitanju samo naziv, to je i koncept koji fukoovski nosi određeno značenje i paradigmu, ali kreira i samosvest, samorazumevanje i osećaj pripadnosti. Pojam andragogija ima tri funkcije: ona je naučni program, koji jasno definiše naučnu oblast koja nudi refleksiju za praksu, ona nudi okvir za politiku jedne struke i, na kraju, pruža jasan identitet kao važan element profesije.

Nije isključeno da se za profesionalce ove vrste predloži i neko drugo ime. Problem je u tome što su sva dosadašnja bila lošija, a neka čak i destruktivna, što upućuje na to da je reč o vrsti posla koju maltene može da obavlja svako. Andragog je istovremeno i najmanje loš i najbolji izbor.

Literatura

- BENDER, W. U. A. (Hg.) (2008). *Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung*. Töning u. a.: Der andere Verlag.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). Professionalization of adult education – between public and scientific (non) recognition. In S. Medić, R. Ebner, K. Popović (Eds.), *Adult education: the response to global crisis: strengths and challenges of the profession* (47–71). Belgrade [etc.]: Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy [etc.].
- DEWE, B. (2004). Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In Bender, W., Groß, M., a / Heglmeier, H. (Hg.). *Lernen und Handeln. Andragogische Reflexionen zum Verhältnis von Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Anwendung von Lernergebnissen* (321–331). Schwalbach: Wochenschau Verlag. S.

- DEWE, B. (2013). Dewe Bernd. *Wikipedia*. Dostupno na: https://de.wikipedia.org/wiki/Bernd_Dewe.
- EGETENMEIER, R., SCHÜSSLER, I. (Hg.) (2012). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider.
- EGETENMEIER, R., NUISSL, E. (Hg.) (2010). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- EGLOFF, B., MÄNNLE, I. (2012). Praktika in erwachsenenpädagogischen Zusammenhängen. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (65–78). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- FAULSTICH, P./ZEUNER, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- FAULSTICH, P., GRAESSNER, G., WALBER, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung*. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (29–38). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. (1991). *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln*. Frankfurt a. M. u. a.
- GIESEKE, W., DIETEL, S. (2012). Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwach(en)-/Weiterbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (247–257). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- GRUBER, E. (2009). Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin Erwachsenenbildung. at*, (7/8).
- HEYL, K. (2012). Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich. In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung*. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (39–52). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- JARVIS, P. (1988). *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*. London: Routledge.
- KARBE, W., RICHTER, E. (1962). *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet*. Braunschweig: Westermann.
- KRAFT, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. *DIE-Reports zur Weiterbildung*.
- MERRIAM, S. B., BROCKETT, R. G. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- MIEG, H. A. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: WBV.
- NITTEL, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- OLBRICH, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- PETERS, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bonn: DIE wbv.
- PÖGgeler, F. (1974). *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik (Handbuch der Erwachsenenbildung)*. Bd. 1. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- RAUSCHENBACH, T. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen?: disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. *Journal Zeitschrift für Pädagogik*, 38(3), 385–417.
- REISCHMANN, J. (1995). Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 6(4), 200–204.
- REISCHMANN, J. (2004). Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchung entgrenzter Lernformen. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*. 15(2), 92–95.
- REISCHMANN, J. (2007). Der BAMA-Unsinn. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 14(3), 28–29.
- REISCHMANN, J. (2008). *Andragogija: istorija, značenje, kontekst i funkcija. Andragoške studije*, 2, 215–225.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2010). European Perspective of Professionalisation of Adult Education and Learning. In s. Medić, R. Ebner, K. Popović (Eds.), *Adult education: the response to global crisis: strengths and challenges of the profession*. Belgrade [etc.]: Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy [etc.].
- SCHMIDT-LAUFF, S. (2012). Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektoriale Positionierung. In R. Egetenmeyer & I. Schüssler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (281–286). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- SCHOGER, W. (2004). *Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHWARZ, P. M., FERCHHOFF, W., VOLLBRECHT, R. (Hrsg.). (2014). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- SGIER, I., LATTKE, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- TIETGENS, H. (1995). Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft* (125–139). Leske und Budrich Verlag.

Jost Reischmann¹⁸
Bamberg University, Germany

Professionalization of Adult Education – Some Aspects

Abstract: The professionalisation has been one of the key problems of that adult education for a long time. A lot of achievements have been made in other areas of adult education, but far less in professionalisation – a clear identification of the staff working in this area is still missing. This paper analyzes the importance of the process of professionalization of adult education, the achievements (especially in Germany), the key problems and obstacles, but also a need for more intensiv scientific and professional engagement, as well as for clear and consequent solutions. Andragogy as science offers a framework not only for the scientific thinking on adult education, but also for the development of the profession.

Key words: professionalisation, adult education, andragogue.

¹⁸ Prof. Jost Reischmann, PhD was Professor of Andragogy at Bamberg University in Germany. He is President of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE), distinguished member of the European Society for Research in the Education of Adults – ESREA, Member of the Board of ESVA (European Society for Voluntary Organizations), winner of numerous prestige awards and member of International Adult and Continuing Education Hall Of Fame.