

YU ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

Andragoške studije

Časopis za
proučavanje
obrazovanja i učenja
odraslih

Andragogical studies

Journal for
the Study of
Adult Education
and Learning

Broj 1-2, oktobar 2004.
str. 1-126

Andragoške studije

Broj 1-2, oktobar, 2004. str.1-126

Izdavač: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, Srbija i Crna Gora

Glavni i odgovorni urednik: Miomir Despotović

Urednik za domaću periodiku: Aleksandra Pejatović

Urednik za inostranu periodiku: Kristinka Ovesni

Redakcija

Dušan Savićević (predsednik)

Franz Pöggeler

Snežana Medić

Peter Jarvis

Šefika Alibabić

Nada Kačavenda-Radić

Katarina Popović

Radivoje Kulić

Tehnički urednik: Zoran Imširagić

Lektura i korektura: Stevo Ćosović

Izdavanje časopisa pomogao je Institut za međunarodnu saradnju
Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih (IIZ/DVV)

Sadržaj

Snežana Medić OBRAZOVANJE ODRASLIH I REDUKCIJA SIROMAŠTVA: GLOBALNI PRIORITET	5
Carlos Zarco Mera ADULT EDUCATION AND POVERTY REDUCTION: A GLOBAL PRIORITY	25
Rosemary S. Caffarella, Sharan B. Merriam PERSPEKTIVE UČENJA ODRASLIH: OKVIRI NAŠIH ISTRAŽIVANJA	31
Philippe Carré MOTIVACIJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH: OD ZAPOŠLJAVANJA DO NAČINA REALIZACIJE	41
Aleksandra Pejatović POGLED NA OBRAZOVANJE KROZ KVALITET ŽIVOTA*	51
Sabina Jelenc Krašovec NASTAVNIK ZA ODRAŠLE – FACILITATOR OBRAZOVANJA I LIČNOG RAZVOJA	65
Dorin Herlo INTERCULTURAL LEARNING BY INFORMAL EDUCATION IN ROMANIA	81
Aleksandra Ilić Filozofski fakultet, Beograd FOND ZA NARODNO PROSVEĆIVANJE KRALJA ALEKSANDRA KARAĐORĐEVIĆA	89
<i>Iz prakse obrazovanja odraslih</i>	
Bojan Lazarević SVETSKA ASOCIJACIJA ZA DOKOLICU I REKREACIJU – MESTO I ULOGA KOMISIJE ZA OBRAZOVANJE	101
Jasmina Marković DRUŠTVO ZA UNAPREĐENJE OBRAZOVANJA	111
<i>Prikazi</i>	
Dušan M. Savićević UVOD U ANDRAGOGIJU	117
<i>Dokumenta</i>	
ADULT EDUCATION AND POVERTY REDUCTION: A GLOBAL PRIORITY – THE GABORONE STATEMENT AND RECOMMENDATIONS FOR ACTION, JUNE 2004	123

Content

Snežana Medić ADULT EDUCATION AND THE REDUCTION OF POVERTY: A GLOBAL PRIORITY	5
Carlos Zarco Mera ADULT EDUCATION AND POVERTY REDUCTION: A GLOBAL PRIORITY	25
Rosemary S. Caffarella, Sharan B. Merriam PERSPECTIVES ON ADULT LEARNING: FRAMING OUR RESEARCH	31
Philippe Carré MOTIVATION IN ADULT EDUCATION: FROM ENGAGEMENT TO PERFORMANCE	41
Aleksandra Pejatović VIEW OF EDUCATION THROUGH QUALITY OF LIFE	51
Sabina Jelenc Krašovec PREVOD NA ENGLSKI	65
Dorin Herlo INTERCULTURAL LEARNING BY INFORMAL EDUCATION IN ROMANIA	81
Aleksandra Ilić ADULT EDUCATION TEACHER – FACILITATOR OF LEARNING AND PERSONAL GROWTH	89
<i>From Adult Education Practice</i>	
Bojan Lazarević WORLD ASSOCIATION FOR LEISURE AND RECREATION: THE PLACE AND ROLE OF THE COMMISSION FOR EDUCATION	101
Jasmina Marković ASSOCIATION FOR EDUCATION IMPROVEMENT	111
<i>Reviews</i>	
Dušan M. Savićević INTRODUCTION TO ANDRAGOGY	117
<i>Documents</i>	
ADULT EDUCATION AND POVERTY REDUCTION: A GLOBAL PRIORITY – THE GABORONE STATEMENT AND RECOMMENDATIONS FOR ACTION, JUNE 2004	123

OBRAZOVANJE ODRASLIH I REDUKCIJA SIROMAŠTVA: GLOBALNI PRIORITET¹

Opšte ili posebne preporuke za Jugoistočni evropski region?

U radu se razmatra uloga obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva, sa posebnim osvrtom na moguće refleksije iznetih stavova i iskustava na Konferenciji u Bocvani na region Jugoistočne Evrope.

Najopštiji zaključak o mogućnostima i snazi obrazovanja odraslih u borbi protiv siromaštva, nakon analize svih priloga na Konferenciji, jeste: Obrazovanje nije početni uslov, ali je uslov bez koga se ne može – condicio sine qua non. Materijalna intervencija bilo koje vrste, kao neophodan početni uslov (od makro plana na nivou društva do mikro plana na nivou projekta za posebne grupe) samo je klasičan vid socijalnog davanja, ukoliko izostanu druge mere podrške.

Dva ključna značenja obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva jesu osnaživanje (empowerment) i participacija. Osnaživanje više objašnjava misiju obrazovanja odraslih nego što precizno definiše obrazovni zadatak. Participacija se nalazi između osnaživanja kao

¹ Razmišljanja o problemu obrazovanja odraslih i redukciji siromaštva izneta u ovom radu predstavljaju analizu radova prezentovanih na Konferenciji: *Obrazovanje odraslih i redukcija siromaštva – globalni prioritet*. Citiranim autorima, učesnicima konferencije, pored imena, dodat je u zagradi broj prve strane njihovog objavljenog rada u konferencijskoj publikaciji koju je uredila Julia Preece. Konferencija je održana na Univerzitetu u Bocvani od 14. do 16. juna 2004. godine u organizaciji Odeljenja za obrazovanje odraslih. Konferenciji su podržali: ICAE, IIZ-DVV, UNESCO-v Institut za obrazovanje i Svetska banka. Na Konferenciji su učestvovali predstavnici iz 47 zemalja iz različitih delova sveta, pretežno Afrike, Azije, Latinske Amerike i Engleske, Nemačke, Amerike i Istočne Evrope. Konferencija o obrazovanju odraslih i siromaštvu okupila je pre svega predstavnike trećeg sveta, zemalja u razvoju u kojima je siromaštvo najizraženiji fenomen i po obuhvatu populacije i po nedostatku osnovnih životnih resursa. Evidentno je da se kroz obrazovanje odraslih ulažu enormni naponi u borbu protiv siromaštva i njegovih posledica. Konferencija je bila prilika da se iskustva međusobno razmene, ali i posmatraju kroz prizmu posebnih interesa. U ovom slučaju, naš interes je bio: šta su to zajednički problemi koje istočno-evropski region ima sa zemljama trećeg sveta kada je u pitanju sagledavanje uloge obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva. Koja to rešenja mogu biti od obostrane koristi?

cilja obrazovne intervencije i osnaživanja kao ishoda, praktično čineći osnaživanje siromašnih mogućim. Iskustva zemalja učesnica Konferencije pokazuju da samo ovako shvaćeno obrazovanje odraslih jeste put zajedničkog izlaza iz siromaštva za zemlje trećeg sveta, ali i Jugoistočnog evropskog regiona i način da obrazovanje odraslih prestane biti „siromašno obrazovanje za siromašne ljude“.

Ključne reči: konferencija, siromaštvo, obrazovanje odraslih.

Na samom početku priče o siromaštvu suočavamo se sa jednim krupnim paradoksom: naizgled jednostavan i siromašan pojam „siromaštva“ nosi sa sobom neuhvatljivo bogatstvo sadržaja. Iako primarno ekonomska kategorija, u rasprave o siromaštvu i strategijama za njeno prevazilaženje sa visokom kompetentnošću uključuju se stručnjaci iz najrazličitijih oblasti: sociolozi, psiholozi, lekari, andragozi, socijalni radnici,... i svaki od njih nudi drugačiji okvir za razmišljanje. Svaki put kada se učini da je pronađen jedan zajednički i opšti okvir za siromaštvo kao „problem ljudskog društva, globalni problem i univerzalni problem“ T. Fasokun (116), pojavi se neki novi dodatni element koji menja sliku ne samo uzroka i posledica, već i samog fenomena.

Istaknuta i vrlo aktivna uloga u definisanju strategije za redukciju siromaštva pripada Pokretu za obrazovanje odraslih. Ovaj pokret prevazišao je nivo doprinosa o tome koje i kakvo obrazovanje nalazi svoje mesto u funkciji redukcije siromaštva, nudeći koncept političkim, socijalnim i ekonomskim dimenzijama siromaštva.

Polazeći od činjenice da kategorija siromaštva sadrži multidimenzionalnu realnost i sa druge strane da obrazovanje odraslih takođe ima više aspekata, oblika logično je problematizovati pitanje da li je uopšte moguće govoriti o jedinstvenoj, univerzalnoj i globalnoj listi prioriteta, a zatim, šta možemo da naučimo i primenimo u okviru jednog regiona kakav je Jugoistočna Evropa. Okosnicu ovog rada čine upravo navedena pitanja. Pri tome stoji moje iskreno uverenje da fokusiranje pažnje na obrazovanje odraslih u borbi protiv siromaštva nudi ozbiljan doprinos civilizacijskim naporima da se siromaštvo iskoreni.

Multidimenzionalna realnost siromaštva

Fenomen siromaštva je univerzalan onoliko koliko su univerzalna iskustva življenja – voda, hrana, sklonište, ali čim se krene dalje ka potrebama čije zadovoljenje zavisi od strukture i nivoa razvijenosti društva fenomen siromaštva dobija specifična odličja.

Najopštiji filozofski pogled na fenomen siromaštva otvorio je na Konferenciji čitav korpus pitanja etičko-psihološke prirode. Kantijanska ideja o moralnim zakonima društva, o siromaštvu kao „moralnoj nepravdi“ (Joseph Gaie, 133) i moralnim obavezama društva da redukuje siromaštvo – operacionalizovani su u ideji o apsolutnom siromaštvu Thomasa Fasokuna (115). Najkraća definicija apsolutnog siromaštva je „nedostatak osnovnih životnih potreba“.

Sociološki pristupi koji su pošli od strukture, stratifikacije društva i društvenih slojeva, operacionalizovani su u ideji o „relativnom siromaštvu”, koncept koji se bazira na „poređenju siromašnih u odnosu na druge u društvu” (Thomas Fasokun, 115).

„Subjektivno” siromaštvo, izvedeno iz psiholoških modela, definiše ovu pojavu kao „individualni doživljaj standarda življenja” (Thomas Fasokun, 115).

U ovakvom holističkom razmatranju prepoznaje se potpuno napuštanje ranijih koncepcija koje su opisali Senia Chemhuru and Nhamo Godwell (62) (pre svega usko ekonomskih – nivo prihoda) i uvođenje procene siromaštva sa stanovišta sposobnosti i u dimenziji razvoja. Ovde treba skrenuti pažnju da rezultati istraživanja koja su se bavila razumevanjem i definisanjem siromaštva od strane siromašnih (npr. Ellis Pat (103)) pokazuju slične karakteristike sa ekspertskim pristupima, kako u svojim nalazima navodi Enriquez Ortiz Gabriela (108).

Sa stanovišta sagledavane uloge obrazovanja odraslih u strategijama redukcije siromaštva, najupotrebljivija, najkorisnija i opšteprihvaćena je osnovna i najopštrija podela dimenzije siromaštva na ekonomsko i neekonomsko, ili kako je to slikovito napisao Brown Byron (43) kao individualna nesposobnost da se zadovolje bazične potrebe i kao individualna nesposobnost da se učestvuje u društvenom životu.

Dok se mnogo lakše postiže saglasnost oko ekonomske dimenzije siromaštva, neekonomska dimenzija siromaštva uključuje vrlo različite aspekte deprivacije nematerijalnih dobara - nizak nivo samopoštovanja, gubitak identiteta, minimalno učešće u društvenom životu, neadekvatan pristup informacijama i obrazovanju – (Bagwasi Mompoloki, 28) i suočava se sa različitim razumevanjem uzroka, manifestacija ili posledica siromaštva koje je sistematično izložio Thomas Fasokun (115).

Ako bi se pokušao naći najgrublji zajednički teorijski okvir za napore koje su uložili učesnici Konferencije, da se definiše i razume siromaštvo i sagleda uloga obrazovanja odraslih, možda bismo bili najbliži eko-sistemsom pristupu. Ali, više se insistira na interpersonalnim relacijama, a personalni, lični, intrapsihički plan nekako izmiče, ostaje po strani. Nedostaju preciznija određenja sadržaja, s obzirom na psihološki status pojedinca i događanja na intrapsihičkom planu. Zašto su potrebne teorijske postavke ovog tipa?

Unutrašnji, individualni intrapsihički razvoj kod siromašnih otkriva sliku potpune duhovne bede (duhovnog i ličnog siromaštva). Pojedinci, porodice, grupe, kao da su zaustavljeni, zaleđeni u svom napredovanju. Njihov mentalni status je inertan, bez promene. Reprodukuj se funkcionišući od danas do sutra, ono što znaju danas, znaju i sutra. Šansa da se „uspavani” mentalni aparat probudi, aktivira, mobiliše, prepoznaje se u drugoj liniji njihovog razvoja – psihosocijalnom, interpersonalnom. U tom smislu, promena je importovana spolja i malo je teorijskih okvira o obrazovanju kao jednom od najjačih agenasa za takve promene.

Osim početne tačke – pojedinca, nedoumice u strategiji za smanjenje siromaštva izaziva i makro-sistem. Targetovana jedinica analize, kada je reč o siromaštvu, osim pojedinca, porodice, lokalne zajednice, jesu države i globalni svetski poredak. Intencija grupisanja siromašnih zemalja u zemlje trećeg sveta i zemlje u razvoju samo je donekle uspeo pokušaj standardizacije kriterijuma koji bliže opisuju

fenomen siromaštva. Međutim, nove nedoumice samo se gomilaju. Da li su treći svet i prvi svet toliko daleki da ih razdvaja gotovo ceo jedan nepostojeći „drugi” svet? Ako se zemlje u razvoju razvijaju, da li su razvijene prestale da se razvijaju? Pošto se razvijene brže razvijaju od zemalja u razvoju, jaz će se samo povećavati. Hoće li zemlje u razvoju zauvek biti razvijajuće? Dok je većini razvijajućih gotovo nedostižan ideal da smanje broj siromašnih za 50% do 2016. godine, Engleskoj je cilj da 50% mladih do 2010. godine ide u **high school**. Sa druge strane, paradoksalno zvuči podatak da u Engleskoj 24% odraslih i 32% dece živi ispod linije siromaštva kako navodi Thomas Fasokun (115). On dalje ukazuje da prema konzervativnim procenama oko 36% populacije na Zapadu živi u siromaštvu. Zemlje u razvoju ne moraju nužno ići napred kako se čini – čak 54 zemlje su sada siromašnije nego 1990, a neke će dostići milenijumske ciljeve u 22. veku (2165). Kom svetu pripadaju postkomunističke zemlje u kojima je prelaz na tržišnu ekonomiju srušio stabilan socijalistički sistem društvene zaštite?

Konsekventno sledi moj uvid da bez obzira na pokušaj donošenja zajedničkih standarda i mera za određivanje stepena i vrste siromaštva u pojedinim zemljama, u radovima učesnika provejava duh kulturnog i društvenog relativizma. Ono što je izvesno, polazeći sa makro-globalnog plana je zaključivanje J. Preece (307) da postoje globalno tri osnovne strategije redukcije siromaštva uz pomoć obrazovanja:

1. političko-ekonomska strategija koja se fokusira na ulogu države
2. neoliberalna strategija koja se fokusira na ulogu tržišta i
3. strategija koja se fokusira na ulogu civilnog društva.

Ovaj pregled reflektuje se na naš region tako što, po našem uverenju, tranzicija u postkomunističkim zemljama napušta političko-ekonomsku strategiju, zalaže se za tek razvijajuću neoliberalnu strategiju, a najviše kasni na putu uspostavljanja uloge civilnog društva.

Ali, na izbor strategije za redukciju siromaštva, osim globalne ekonomske ravni, utiču još dve: nacionalna i lokalna. Ono što zemlje našeg regiona udružuje na toj „nacionalnoj” ravni je iskustvo postkomunističkih zemalja i izbor mogućih modela (Matejić V, 1994) nacionalnih ekonomija:

- konzerviranje razvoja i samodovoljno društvo (dovršavanje procesa industrijalizacije započetih u socijalizmu zasnovanoj na niskoj ceni domaćih resursa i zaštita od spoljne konkurencije)
- kreativni razvoj – otvoreno društvo (brz razvoj inovativnog društva – međunarodna konkurencija i stavljanje akcenta na ljudski kapital)
- imitativni, priključujući razvoj i razvojno zavisno društvo (ulazak u transnacionalne proizvodne sisteme i razvoj malih i srednjih preduzeća).

Evaluacija primene ovih strategija (ili njihovih kombinacija) na naš region zahteva posebne istraživačke napore koje ovom prilikom ostavljamo po strani.

Multidimenzionalnost obrazovanja odraslih

Najopštiji zaključak o mogućnostima i snazi obrazovanja odraslih u borbi protiv siromaštva, nakon analize svih priloga na Konferenciji, jeste: Obrazovanje nije početni uslov, ali je uslov bez koga se ne može – *condicio sine qua non*. Materijalna intervencija bilo koje vrste, kao početni uslov (od makro plana na nivou društva do mikro plana na nivou projekta za posebne grupe) samo je klasičan vid socijalnog davanja ukoliko izostanu druge mere podrške. Frazom „Althama – o – je” („Otvori usta i jedi” književno prevedena fraza Setswana) kojom N. Lekoko and M. van der Merwe (193) opisuju neuspele pokušaje tog tipa u Bocvani može se generalizovati kao objašnjenje neuspeha za takve vrste pristupa u bilo kojoj zemlji. Obrazovanje odraslih, samo po sebi ne može uticati na smanjenje siromaštva, zaključak je većine autora (MacLachlan Kathy (199), Pieck Enrique (301), Sives Amanda, Morgan John and Appleton Simon (349), Preece Julia and Van der Veen Ruud (307), Marcelino Pedro (205), Forchheh Nkemazem Irene (121), Kahivere Walter Naftalie (178)), ali je evidentno da ni jedna druga mera ne može biti ostvarena bez obrazovanja ili obrazovanja odraslih. Svakako da se obrazovanje odraslih može pojaviti kao snaga po sebi i to u sasvim određenim funkcijama. Može se pojaviti kao pretpostavka, preduslov na šta se mogu nadograditi i razvijati druge i dalje mere. Njegove najsnažnije funkcije ipak se prepoznaju u osnovama realizacije drugih strategijskih mera za borbu protiv siromaštva. Rekla bih da fraza „*Open your mind and do it*” može da opiše koegzistenciju obrazovanja i drugih mera.

Kako iz većine radova proizilazi, zapravo je vrlo teško globalno i generalno govoriti o moći i nemoći obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva. Često se i optimistične i pesimistične tvrdnje zasnivaju na procenama ili istraživanjima pojedinih uloga i funkcija obrazovanja ili se pogrešna očekivanja pripisuju funkcijama obrazovanja koje ono u toj ulozi ne može da ostvari. Naglašava se takođe da ni posle 30 godina od objavljivanja evaluacije Eksperimentalnog svetskog programa opismenjavanja (UNESCO–UNDP) nedostaju pouzdana saznanja o dobrim i najboljim ostvarenjima u ovoj oblasti zbog problema u evaluaciji kako navodi J. Oxenham (Glavni govor). Obrazovanje odraslih u redukciji siromaštva obavlja različite zadatke u različitim tačkama kruga siromaštva, a tri glavne misije obrazovanja odraslih za siromašne su:

1. Obrazovanje odraslih kao snaga po sebi, kao snaga koja osvešćuje i snaži siromašne da preuzmu odgovornost za sebe na sebe;
2. Obrazovanje odraslih kao otvaranje izbora i perspektiva, kao posrednik i podrška za preduzimanje konkretnih akcija u porodici, okruženju, lokalnoj zajednici i društvu;
3. Obrazovanje odraslih koje redukuje ili „leči” posledice siromaštva.

Obrazovanje nije potreba neobrazovanih, siromašnih. Niti ga imaju, niti veruju da obrazovanje može da smanji njihovo siromaštvo. Kada bi imali potrebe za obrazovanjem da li bi bili siromašni? Blokirani pred ovakvim činjenicama ispravno je zapitati se koje to i kakvo obrazovanje može da angažuje, mobilise i pokrene

siromašne, neobrazovane ljude. Rešenje koje je ponudila Konferencija može se najpreciznije sabrati u dve reči: *osnaživanje* i *participacija*.

Obrazovanje odraslih i redukcija siromaštva - Osnaživanje

Ogromnu frekventnost pojma „osnaživanje” (empowerment) u konferencijskim papirima, razumemo kao pokušaj da se izađe iz uskih, poznatih i ustaljenih okvira značenja obrazovanja odraslih koji često nisu od koristi kada se razmatra siromaštvo. Osnaživanje je zapravo istovremeno i jedno specifično značenje, s obzirom na ulogu obrazovanja u redukciji siromaštva i više opisuje misiju obrazovanja odraslih no što definiše precizni obrazovni zadatak. Već samim svojim značenjem, ovaj pojam je rezervisan za obrazovanje koje uključuje i pojedinca na nekom novom putu učenja, aktivacije, mobilizacije, socijalizacije. Osnaživanje je jedan dinamički, dijalektički i interaktivni sistem procesa koji se dešava kod učesnika u tom procesu.

Koncept pismenosti rastao je i širio se od čitanja i pisanja sopstvenog imena do funkcionalne pismenosti. Onda se koncept funkcionalne pismenosti širio do raznih stepena i nivoa obrazovanja. Ali, pitanje obima znanja i veština koje on treba da ima zamenilo je pitanje smisla, svrhe i značenja koje pismenost treba da ima za siromašne i nepismene.

Kriterijumi za izbor znanja i veština koje ulaze u koncept pismenosti proizilaze iz „konstrukta” šta to odrasli treba da razume i šta treba da uradi (ne šta treba da zna), da bi se onda „snabdeo” znanjima, verovanjima, stavovima i veštinama kojima to može da ostvari. Dakle, ovde se radi o menjanju ponašanja, a ne sticanju znanja. Zato su njegove potrebe i potrebe okruženja u kome živi izvoriste za izbor sadržaja obrazovanja koje čine pismenost. Pismenost koja menja ponašanje zove se osnaživanje. Očigledno da je mnogo lica pismenosti, ali ona imaju zajednički zadatak, ili su sredstva za „transformaciju”, „osvešćivanje”, „osnaživanje” kako navodi Kahivere Walter Naftalie (178).

Osnaživanje govori: za šta sve ljudi treba da budu osnaženi (za sebe, porodicu, posao, kuću, društvo); na kojim planovima treba to snaženje da se odvija (mikro, mezo i makro); i kako (razvojem životnih veština, samopouzdanja, sposobnosti i znanja, kako navodi Douglass Geoff (75)).

Ako posmatramo čistu relaciju obrazovanja odraslih – osnaživanje, jedna diskretno uvedena, vrlo implicitna ideja, na koju ukazuje Marcelino Pedro (206), afirmiše davno postulirane teorijske stavove Vygotskog o dvostrukoj funkciji obrazovanja – informativnoj i formativnoj. Naime, Marcelino Pedro (206) tačno prepoznaje da osnovne manifestacije osnaživanja (samoodgovornost, svesnost i participacija) se više tiču obrazovanja nego informisanja.

Istraživanjem uloge obrazovanja odraslih u procesu socijalizacije odraslih, utvrđeno je da se socijalizacija odraslih oslanja upravo na dve izvedene, posredne ili indirektno funkcije obrazovanja: formativnoj i integrativnoj. Formativna je uključivanje znanja u procese izgrađivanja mehanizama ponašanja, integrativna stavlja ta znanja u funkciju uspešne integracije pojedinca u socijalno okruženje. Informativna funkcija jeste početni uslov, ali samo ako sticanje znanja (informativna funkcija obrazovanja) gradi mehanizme koji regulišu ponašanje (formativna funkcija) i obezbeđuje funkciju

onalno uključivanje pojedinca u socijalno okruženje (integrativna funkcija) onda je obrazovanje odraslih u funkciji osnaživanja (detaljnije Medic S, 1993), . Formativna i integrativna funkcija obrazovanja odraslih zasnivaju se na konceptu doživotnog razvoja, a na kojima je izgrađena filozofija doživotnog učenja.

U najopštijem smislu osnaživanje implicira proces osposobljavanja ljudi da razumeju vlastitu realnost življenja i da preduzmu određene korake u pravcu promene koja bi poboljšala njihovu situaciju.

Veći broj nezavisnih istraživačkih izvora (prema A. Ruth, 23) približava se Abertonovom (2000) prepoznavanju tri osnovna nivoa osnaživanja:

- mikro nivo (personalni) koji donosi osećanje samoeфикаsnosti, poverenja u veštine, veru u uspeh, samopoštovanje, pozitivno shvatanje sebe, liderstvo, veštine savladavanja (suočavanja), kompetencije, smisao za posredovanje i ličnu odgovornost;
- interpersonalni nivo koji se, između ostalog, odnosi na obostrano poštovanje i podršku, brigu, individualno pouzdanje, sposobnost da se napravi razlika, rešavanje problema i donošenje odluka;
- makro-nivo se odnosi na njihovu veru u sopstvene sposobnosti da preduzmu aktivnosti koje će da donesu promenu, kritičku refleksiju i osvešćenost prava među drugima.

Problem je, kako ističe A. Ruth (23), što su rezultati obrazovanja odraslih evidentni na jednom nivou, ali da bi obrazovanje odraslih moglo da bude uspešno mora da obuhvati sva tri nivoa. Posmatrajući sa druge strane osnaživanje na makro nivou, Lekoko Nthogo and van der Merve Marietjie (193) govore o osnaživanju lokalne zajednice kao procesu pomaganja lokalnoj zajednici da dobije razumevanje i kontrolu nad njenim socijalnim, političkim i ekonomskim snagama. Oni dalje uvode pojam društvenog osnaživanja čiji je cilj da promeni šire društvene strukture i institucije koje drže ljude u poziciji nemoći i siromaštva.

Zaključku koji iznosi Albertyn Ruth (23) da obrazovanje treba da uključi sva tri nivoa, dodali bismo zaključak Lekoko N. and van der Merve M. (193) da je „društveno osnaživanje od krucijalnog značaja za održavanje drugih nivoa osnaživanja i da rešava problem siromaštva na duže staze.

Obrazovanje odraslih i redukcija siromaštva - Participacija

Drugi ključni pojam kojim se karakteriše uloga obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva jeste participacija. Participacija se nalazi između osnaživanja kao cilja obrazovne intervencije i osnaživanja kao ishoda, praktično čineći osnaživanje mogućim.

Na osnovu rezultata teorijskih i empirijskih istraživanja predstavljenih na Konferenciji, gotovo da nije moguće ni zamisliti obrazovanje odraslih koje je efikasno u redukciji siromaštva ako nije „skrojeno” po potrebama i viđenjima siromašnih ljudi i lokalnih zajednica u kojima žive. Jedan deo priloga u prvi plan stavlja i razmatra a) *participaciju siromašnih u obrazovnim programima* kojima je cilj redukcija siromaštva, drugi deo se bavi mogućim načinima b) *participacije lokalne zajednice u takvim*

programima. Pozitivni efekti zabeleženi i na jednoj i na drugoj strani, uveravaju nas u ispravnost predloga da efikasna strategija obrazovanja u borbi protiv siromaštva podrazumeva istovremenu participaciju siromašnih i njihovog mikro-okruženja – lokalnih društvenih zajednica. Iz čega se izvlači tako važna i na koji način je moguća takva uloga lokalne zajednice u programima za obrazovanje odraslih?

a) Formalni sistem obrazovanja uglavnom zadovoljava makronacionalni plan i šire društvene potrebe, složili bismo se sa Juden-Tupakka Soila (175). Lokalna zajednica može da ima svoje uporište u sistemu obrazovanja odraslih. Neformalno obrazovanje je direktna mogućnost lokalne zajednice da ostvari svoje potrebe. Tako se lokalnoj zajednici pruža prilika da odgovornost za svoj rast i razvoj preuzme na sebe kreirajući obrazovanje odraslih kao snagu za svoje strategije razvoja ili redukcije siromaštva. Lokalna zajednica treba da putem obrazovanja odraslih otvori socijalni, ekonomski i psihološki prostor u kome će siromašni, osnaženi baš tim obrazovanjem, imati uporište za građenje poverenja, samopouzdanja, nade, veština savladavanja, životnih veština i tako dalje. Tako se menja šira društvena struktura i institucije koji drže ljude u poziciji nemoći i siromaštva, kako smo već naveli Lekoko Nthogo and van der Merwe Marietjie (193).

Koliko je neformalno obrazovanje šansa i izazov lokalnoj zajednici da se bori protiv siromaštva i ostvaruje svoju razvojnu strategiju, toliko otvorenost i fleksibilnost ovog sistema obrazovanja otvara mogućnost za „greške” ili propuštanje prilika. Osvrnućemo se na najznačajnije na koje su ukazali učesnici Konferencije, a relevantne su za sve zemlje u razvoju, male narode i zemlje u tranziciji.

Ideju participacije lokalnih zajednica i siromašnih ljudi u obrazovanju odraslih generalno ili u programima opismenjavanja specifično, najdirektnije ugrožavaju interesi raznih svetskih i međunarodnih organizacija koje upravo kroz obrazovanje odraslih ostvaruju svoj pravac – svoju nameru i ciljeve, kako navodi Gaie Joseph (133). Ova kritika je možda najdirektnija poruka, dokaz - najbolja lekcija lokalnoj zajednici šta bi sve mogla da učini i kako da ostvari pravac – svoju nameru i ciljeve.

Gaie Joseph (133) se slaže sa Youngmana, F (1991) „da je obrazovanje instrument kulturnog imperijalizma pomoću koga obrazovni pokazatelji potkrepljuju zavisnost marginalnim nacijama na ekonomskom i ideološkom nivou. Ideji participacije takođe se suprotstavljaju jednosmerni transferi obrazovnih paketa iz jedne kulture u drugu, kako analizira Juden-Tupakka Soila (173). „Različite kulture imaju različitu kulturnu logiku, znanje i načine razmišljanja. Formalna logika je veoma kontekstualno omeđen oblik mišljenja u kulturi” (Juden-Tupakka Soila (175)). U najgorim slučajima ovo treba uzeti u obzir.

Najočiglednija, a za naš region najčešća, čak i najtipičnija greška jeste „koncept ekvivalencije pismenosti kod dece i kod odraslih”, koje navodi Kahivere Walter Naftalie (178). Izgleda da su uzroci toj grešci kod nas: posledice birokratske svesti, sa jedne strane; nerazumevanje suštine obrazovanja odraslih, sa druge strane; i nedostatak inventivnosti i stereotipija, sa treće strane. Kahivere Walter Naftalie (178) navodi da je „koncept ravnopravnosti veoma kompleksan kao „kako je moguće porediti dva različita oblika obrazovanja koji nemaju isti sadržaj”?”. Ali, u slučaju našeg regiona, koncept ravnopravnosti pokušava da se raširi i na sve sadržaje koji dolaze

nakon opismenjavanja. Ovakva tendencija potpuno isključuje participaciju lokalne zajednice u programima za obrazovanje odraslih.

Poslednji, ali ne i manje važan, je pristup vođen stručnošću „za neshvatanje siromašnih kao ljudi koji mogu da „misle svojom glavom”. Bez obzira na ekonomski status, razvoj siromašne društvene zajednice se može oslanjati na kapacitet i instrukcije relevantnih grupa lokalne zajednice za identifikovanje potreba, definisanje problema, planiranje, unapređivanje kompetencija i redukovanje zavisnosti od državnih, institucionalnih i profesionalnih intervencija”, kako nalaze Lekoko Nthogo and van der Merwe Marietjie (195).

U ovom svetlu, očigledno je da su dometi „Autonomnog modela opismenjavanja odraslih izdvojeni iz socijalnog konteksta u kojem se koristi” sasvim definisani – ograničeni, a da participacija svoj smisao nalazi u „Ideološkom modelu pismenosti” koji prepoznaje socio-kulturnu prirodu pismenosti i upotrebe pismenosti. Opise ovih modela dala je MacLachlan Kathy (199) u svom prilogu.

Svakako da je mnogo različitih načina na koje lokalna zajednica može da participira u kreiranju strategije obrazovanja odraslih. Ispravna je procena Kahivere Walter Naftalie (178) da mnogo obrazovnih programa za odrasle traže uključivanje lokalne zajednice, ali pitanje je šta se podrazumeva pod participacijom. Kahivere Walter Naftalie (178) zapravo iznosi da je participacija kontinuum koji počinje od „bez konsultacija” do „potpunog vlasništva i kontrole” u rukama lokalne zajednice.

Nivoi participacije

Nivo	Aktivnosti lokalne zajednice
Optimalni/najviši nivo participacije	Lokalne zajednice su ravnopravni partneri sa realizatorima programa. Vode ih i pomažu im sve dok se ne osposobe da vrše potpunu kontrolu procesa i proizvoda programa. Realizatori programa menjaju svoju ulogu od inicijatora do tehničke i finansijske podrške.
Visok nivo participacije	Učesnici su uključeni u proces utvrđivanja potreba, izrade kurikulumu, rada odbora, izrade materijala za učenje.
Participacija	Učesnici su uključeni u proces utvrđivanja potreba, izrade kurikulumu i u proces rada odbora koji daju povratne informacije organizatorima programa. Kontrola nad programom je još uvek u rukama Vlade, NVO ili Agencije.
Nizak nivo participacije	Lokalne zajednice su bile uključene u proces utvrđivanja potreba, ali ne i u proces izrade kurikulumu.
Pasivni/najniži nivo participacije	Lokalne zajednice nisu čak uključene ni u proces utvrđivanja potreba.

Zalažući se da ideja o optimalnoj participaciji ne bude samo iluzija i iznoseći pozitivne rezultate gde je taj nivo participacije ostvaren, primetili bismo da optimalni nivo participacije više ne znači da je obrazovni program uključio zajednicu, već da je lokalna zajednica dizajnirala obrazovanje odraslih.

Druga strana medalje je participacija siromašnih u programima obrazovanja odraslih za redukciju siromaštva. Za siromašne se tu otvaraju dva pitanja: da li da participiraju i ako da, na koji način?

Zabrinjava podatak koji navodi Walingo Mary Khakoni (385) , prema nalazima Narayan D at all (2000), da je manje od 5% siromašnih uvereno da im obrazovanje može pomoći da izađu iz siromaštva. Ne raspoložemo takvim podacima za naš region, ali rezultati istraživanja koji govore o slaboj motivaciji za opismenjavanjem i osnovnim obrazovanjem i činjenica da je u školama za osnovno obrazovanje odraslih preko 90% onih koji su *ispali* iz sistema (Medic S at all (2002)) ili onih koji rano napuštaju školu, svakako ukazuju da postoji „nepoverenje” u obrazovanje. Za takvu zajedničku situaciju možemo navesti zajedničke razloge na koje je skrenuta pažnja na Konferenciji: formalizacija sistema obrazovanja odraslih koju ćemo analizirati; koncept ekvivalencije pismenosti (obrazovanja) kod dece i odraslih koji smo već naveli; marginalizovan i „siromašan” položaj obrazovanja odraslih o kome će biti reči; i kako navodi Wallis John (392) obrazovanje odraslih kao iskustvo drugog neuspeha – prošli su „loše u školi a pozvani su da ponove svoj neuspeh”. Upravo to i jesu problemi na koje ćemo u sledećem odeljku skrenuti pažnju. U svojim krajnjim konsekvencama, oni znače zatvaranje vrata obrazovanja odraslih za odrasle – posebno siromašne.

Svaka strategija za smanjenje siromaštva putem obrazovanja, koja ne uzme u obzir ove činjenice, unapred je osuđena na propast. Gotovo da nema ni jednog priloga na Konferenciji koji nije direktno ili indirektno skrenuo pažnju na važnost participacije onih koji bi trebalo da budu budući participanti.

Dolazimo do drugog pitanja – kako? Odgovore, onako kako su dati na Konferenciji, možemo usmeriti na dva koloseka: kako siromašan percipira siromaštvo i kako siromašan percipira programe opismenjavanja? Mnogo je zanimljivih razmišljanja i dobre prakse izneto i na jednoj i na drugoj strani. Mi ćemo napomenuti dva istraživanja, kao paradigme za odgovore na ova pitanja.

Ellis Pat (103) je iznela dizajn i rezultate participatorne istraživačke metodologije koja je bila primenjena sa ciljem prikupljanja podataka od pojedinaca i grupa iz najsiromašnijih lokalnih zajednica o njihovom iskustvu sa siromaštvom, kako bi se analizirali nivo, opseg i ozbiljnost siromaštva u ovim zajednicama, i istražiti sa članovima lokalnih zajednica njihove ideje o tome šta treba učiniti kako bi se ublažilo siromaštvo i unapredila njihova situacija. Ovi rezultati ukazuju, a što i drugi prilozi sa Konferencije potvrđuju, da planeri i dizajneri programa za ublažavanje siromaštva treba da pođu od ovakvog pristupa. Nalaz da ljudi svih lokalnih zajednica prepoznaju važnost obrazovanja, da je obrazovanje ključno, za nas je bio provokativan u smislu poređenja sa nalazom koji navodi Walingo Mary Khakoni (385): od samo 5% ili manje onih koji veruju da obrazovanje može pomoći u redukciji siromaštva. Očigledno je da siromašni prvo treba da razumeju svoju bedu i siromaštvo da bi razumeli da u obrazovanju mogu tražiti i naći put za izlazak iz tog stanja.

Koncept „tri varijable” koji su razvili Linden J and Rungo R (372) sabira, svakako ne bez ostatka, ono što je parcijalno razmatrano u drugim priložima na Konferenciji o mogućim načinima participacije odraslih.

Koncept „tri varijable” („percepcija”, „potrebe”, „barijere”) polazi od pretpostavke da programi opismenjavanja u smislu sadržaja, metoda i organizacije ne mogu otpočeti idejama i željama onih koji određuju politiku i stručnjaka iz oblasti obrazovanja odraslih (edukatora odraslih), već treba da sadrži razumevanje zašto je pismenost važna ili značajna za buduće participante, zašto se oni odlučuju da participiraju ili ne i koje su njene ili njegove potrebe koje treba da budu ispunjene?

Varijabla „percepcija” izabrana je zato što ima šire značenje od ideja i mišljenja i više je od kombinacije „opservacije” i „interpretacije” realnosti. Percepcije onih koje uče pomoći će da se koncipiraju programi koji će zadovoljiti njihova očekivanja. Istraživački dizajn razvio je Van der Linden J (van der Linden et al 2004), dok se Rungo R (Rungo R, 2004) bavila istraživanjem bazičnih potreba odraslih za učenjem. Rezultati su zajednički saopšteni u njihovom prilogu na Konferenciji, jer su istraživanja „percepcije” i „potreba” korišćeni kao komplementarni koncepti.

Koncept „potreba” odnosi se na „bazične potrebe za učenjem” definisane na Svetskoj konferenciji „Obrazovanja za sve” u Jomtien 1990. godine i pokriva svih sedam oblasti bazičnih potreba za učenjem. Pozivajući se na radove Lind and Johnston (1990) i Merriam and Caffarella (1999) koncept „barijera” je pridružen kao treća varijabla da bi se razumevanje razloga zbog kojih ljudi ne participiraju čak i kad misle da je pismenost važna za njih.

Rezultati jasno i eksplicitno pokazuju da postoji relacija između opismenjavanja i redukcije siromaštva. U očima siromašnih ona je i više od toga. Interpretacijom njihovih odgovora o relaciji između obrazovanja odraslih i redukcije siromaštva „stav koji oni imaju je da obrazovanje odraslih može samo da doprinese redukciji siromaštva na održiv način *ako je dimenzija participacije i osnaživanja uključena*”.

Naš stav da su osnaživanje i participacija dva ključna pojma za objašnjenje funkcije obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva u potpunosti se poklopio sa stanovištem učesnika programa za redukciju siromaštva.

Obrazovanje odraslih i redukcija siromaštva – Globalna ili posebna refleksija

Početni zajednički problem koji imaju zemlje Jugoistočnog evropskog regiona i zemlje u razvoju trećeg sveta, kada je u pitanju sagledavanje uloge obrazovanja odraslih u redukciji siromaštva, jeste tretman obrazovanja odraslih kao „siromašnog obrazovanja za siromašne ljude”, kako je to jednostavno opisao Mera C Z (Post Conference paper). Još uvek tretirano kao pretežno prosvetiteljsko pitanje – pitanje opismenjavanja, kvalifikuje i naše zemlje da se pridružimo konstataciji: „U većini naših država, obrazovanje odraslih nije relevantni deo javne politike”. Globalno društvo priznaje i prihvata da je obrazovanje odraslih „moralno pravo za one koji treba da se obrazuju i moralna obaveza za one koji treba da omoguće i olakšaju sprovođenje obrazovanja” (Gaie Joseph, 133), ali obeshrabruje zapažanje da što je zemlja siromašnija i sa većim procentom onih koji to pravo nisu ostvarili, to je uloga obrazovanja odraslih marginalnija. Sa druge strane, izuzetno visoka korelacija između stepena razvijenosti jednog društva i afirmacije obrazovanja odraslih kroz koncept

doživotnog obrazovanja, navodi na tvrdnju da pozicije obrazovanja odraslih nisu ni slučajne ni proizvoljne. Takođe izgleda da nisu ni pitanje slobodnog izbora.

Doživotno obrazovanje i „Paulo Freire” podjednako se „pozivaju u pomoć” kako bi se promenila uloga obrazovanja odraslih u društvu uz implicitnu, podrazumevajuću tezu da društvo i njegovo obrazovanje zajedno rastu i osnažuju jedno drugo na tom putu. Ove dve vrste „pomoći” ni na koji način nisu suprotstavljene ili disharmonične: jedna trasira put kojim treba ići, a druga taj put čini mogućim. Suđeci po procenama položaja obrazovanja odraslih u politici „naših zemalja”, a još više po stvarnim naporima da se takav položaj ostvari, dug je put pred nama. Kako se njime može koračati opisuje Kiirya Patrick (190) u Akcionom planu iskorenjivanja siromaštva u Ugandi: PEAP u 1997. obrazovanje odraslih je bilo slepo; 2000. verzija je bila kozmetika obrazovanja odraslih; a 2003. je obećavajuća.

Hoće li „savest čovečanstva” kroz svoje programe kao što su npr. *Milenijumski ciljevi*, *Obrazovanje za sve* ubrzati ovaj put. Verujemo da će Engleska ostvariti svoj cilj do 2010. da 50% mladih bude u srednjim školama, ali isto tako verujemo da će Subsaharska Afrika do 2165. godine dostići milenijumske ciljeve.

Očigledno da je svuda vrlo prisutna, a u našem regionu još i posebno jaka dilema – šta će pre dovesti do redukcije smanjenja siromaštva – investiranje u formalni sistem obrazovanja ili u sistem obrazovanja odraslih. Iznose se i tvrdnje da neformalno obrazovanje i obrazovanje odraslih pojačavaju jaz između bogatih i siromašnih zato što se ignoriše pitanje kvaliteta neformalnog obrazovanja i stvaraju iluzije da se nešto radi za odrasle Kiirya Patrick (133). Dokle god doživotno obrazovanje ne postane ideja vodilja za građenje sistema obrazovanja u jednoj zemlji, dotle će ova dilema biti aktuelna i problematizovana na razne načine. I zemlje našeg regiona i zemlje trećeg sveta daleko su od ideje doživotnog obrazovanja kao osnovnog principa funkcionisanja sistema obrazovanja. Razlozi za to su i slični i različiti. U zemljama našeg regiona obrazovanje odraslih je više servis za popravku grešaka i propusta formalnog sistema obrazovanja, u zemljama trećeg sveta pomoć formalnom sistemu da se ostvare različiti socijalni, politički i ekonomski ciljevi. Najsličnije su posledice, zajedničke greške, a dva primera takvih grešaka iznosi Sekgwa Aobakwe Mothusi (345): ukidanje školske nadoknade od primarnog do tercijarnog nivoa školovanja u Bocvani nije omogućilo siromašnima da školuju svoju decu; u obrazovanju odraslih je napravljen paralelan sistem u koji se ne mogu upisati odrasli, već oni koji odustaju ili rano napuštaju školu.

Ni jedna ni druga uloga obrazovanja odraslih (ni servis ni pomoć) ne vodi ka građenju doživotnog obrazovanja. Na žalost u zemljama balkanskog regiona čine se pogrešni pokušaji na putu uspostavljanja jedinstvenog sistema obrazovanja zasnovanog na principima doživotnog učenja. U postojeći formalni sistem pokušavaju se ugraditi sve one vrednosti obrazovanja koje je razvio neformalni sistem, a sa druge strane postoji jak pritisak da obrazovanje odraslih funkcioniše kao paraformalni sistem. Na isti oprez ukazuje i Thomas Fasokun iz Nigerije (115): „Moramo osigurati da obrazovanje odraslih ne postane oblik drugog najboljeg obrazovanja za siromašne.” Jednom rečju prisutna je tendencija deformalizacije formalnog sistema obrazovanja i formalizacije neformalnog obrazovanja. Uzrok tome može biti neefikasna birokratska svest kao posledica „socijalističkih eksperimenata” kroz koji su

prošle naše zemlje, a što spominju Preece Julia and van der Veen Ruud (307). Jasno pozicioniranje položaja i funkcija različitih elemenata sistema obrazovanja, uvažavanje njihovih posebnih mogućnosti u ostvarivanju obrazovnih zadataka, utemeljenost njihove komplementarnosti na ideji doživotnog učenja i obrazovanja jedini je način da se sve snage obrazovanja saberu na putu borbe za siromaštvo. Ovakvim stavom prevazilazi se dilema, ili ona postaje lažna da je „obrazovanje odraslih bolje mesto borbe sa siromaštvom od formalnog obrazovanja”, kako navodi Bagwasi Mompoloki M (28). Iznetih ideja o komplementarnosti je mnogo, pre svega kroz sagledavanje uloge obrazovanja odraslih i neformalnog obrazovanja u ostvarenju *Milenijumskih ciljeva, Obrazovanja za sve i Redukcije siromaštva*. U radu Easton Peter (86) ukazuje se na mogućnost međunarodne saradnje na tom planu i mogućnosti raznih međunarodnih institucija za podršku ovakvim naporima. Stoga su potpuno u pravu Sives Amanda, Morgan John and Appleton Simon (351) kada kažu da politika doživotnog obrazovanja ima mogućnost da redukuje veštačku granicu između formalnog i neformalnog obrazovanja i da jedan integrisan, efikasan i ravnopravan sistem formalnog i neformalnog obrazovanja može da redukuje nejednakost, razvije zajedničke vrednosti, približi kuću i školu i poveća učešće lokalne zajednice u donošenju odluka za obrazovnu politiku.

Blisko pitanje, ali postavljeno na drugačiji način, je odnos između obrazovanja dece i obrazovanja odraslih u borbi protiv siromaštva. U oba regiona, primat formalnog nad neformalnim obrazovanjem već implicitno favorizuje investiranje u obrazovanje dece kao dugoročnu strategiju za redukciju siromaštva. Taj disbalans je više izražen u našem regionu iz dva razloga – naglašene potrebe da se „tradicionalni, socijalistički sistemi formalnog obrazovanja” čvršće povežu sa svetom rada i potrebama lokalne zajednice, što jeste jedna od mera za redukciju siromaštva, a sa druge strane kod nas postoji značajno manja podrška međunarodne zajednice programima za obrazovanje odraslih za redukciju siromaštva od podrške koja se pruža zemljama trećeg sveta. Ova pitanja su mnogo eksplicitnije otvorena na Konferenciji, čak u vidu Alternativnog modela za ublažavanje siromaštva: investiranje u decu. R. B. Bista (36) predstavlja nove perspektive (sa dve škole mišljenja: direktno ulaganje i indirektno ulaganje). Alternativnim modelima treba suprotstaviti ideju o komplementarnosti obrazovanja dece i odraslih kao puta optimalnog korišćenja različitih funkcija i mogućnosti obrazovanja u borbi protiv siromaštva. Potreba za komplementarnošću mera zasniva se na ideji o razumevanju siromaštva pre kao porodičnog nego individualnog fenomena, na ideji o siromaštvu kao transgeneracijski prenosivom obrascu. Zato ideje ili iskustva (Bagwasi Mompoloki M (28), Bista Raghu Bir (36), Ranjo-Libang Gertrudes and Guan Mary joan A (327) - naročito, Mberengwa L R and Van der Merwe Marietjie (227), Thomson Ian and Walter Colleen (360)) o programima obrazovanja za snaženje porodice, predstavljeni na Konferenciji, mogu biti dobrodošla podrška za funkcionalizaciju strategija za smanjenje siromaštva u istočno-evropskom regionu, „Deca i žene mogu biti naši trojanski konji u napadu na Tvrdavu siromaštva” (UNICEF, 2000:3), navode Thomson Ian and Walter Colleen (360).

Raspravu o, po našem izboru, najrelevantnijim problemima sa aspekta refleksija koje mogu imati na obrazovanje odraslih i redukciju siromaštva u našem

regionu završićemo značajnim pitanjem. Kakvi to treba da budu nastavnici, kako obrazovani i pripremljeni i na koji način da realizuju sve ono što se od obrazovanja odraslih očekuje? A videli smo da je toga mnogo. Nalazimo da koliko god siromašni i neobrazovani treba da budu osnaženi i participiraju u/i kroz programe obrazovanja, da ništa manje osnaživanja i participacije nije potrebno nastavnicima.

U ovakvom razumevanju obrazovanja kako je izneto na Konferenciji, uloga nastavnika daleko prevazilazi sadržaj i obim pojma koji podrazumeva „nastavnik” ili „nastavnik za odrasle”. U radovima na Konferenciji ovo pitanje se otvorilo kao vrlo značajno.

S jedne strane, neke analize su pokazale da su upravo zbog neadekvatnog izbora, pripremljenosti ili obuke trenera za obrazovni rad sa odraslima propale kampanje ili projekti. Najveći broj takvih neuspelih pokušaja (od 1962. do 1992.) prikazao je Openjuru G (293) u Ugandi, a razlozi se vide u neosposobljenosti nastavnika.

Sa druge strane, konstataciju Mejiuni Olutoyin i Obilade Oluyemisi (240) da edukatori odraslih koji su zainteresovani da pomažu ljudima da dobiju i stvore produktivnu upotrebu moći moraju da ih uključe kako bi došli do toga na koji način relacije moći oblikuju njihova uverenja, stavove, ponašanje, pogled na svet, i da ih podrže pri uključivanju u kritičku samorefleksiju, dijalog i akciju, posebno sa drugima. Marcelino Pedro (206) potvrđuje stav da kvalitetni edukatori/treneri su kvalifikovani ne samo za ono čime podučavaju, već više za ono na koji način podučavaju. Njegovo ubeđenje je da gde god sadržaj informiše, metod obrazuje.² Uganda je pokazala da je već naučila lekciju. Openjuru George Ladaah (293) nakon opisa neuspelih kampanja daje rezultate komparativnog istraživanja dva trening programa za facilitatore opismenjavanja odraslih: FAL je Vladin program opismenjavanja sa svojim programima za obučavanje facilitatora opismenjavanja odraslih; i REFLECT program koji koriste NGOs i CBOs. Izgleda da bi „FAL priručnici za obuku” i „REFLECT vodiči za trenere” mogli biti šire preporučeni.

Opisan lider kako ga vide Barber i Sebba (1999; 183), prema navodima Sives A, Morgan J and Appleton S (349), je lider koji razume značenje liderstva u ranom 21. veku i ko ima veštine ne samo da unapredi već i da transformiše škole. Ističući da sve vlade koje žele da razviju efektivni sistem obrazovanja, kvalitet vođstva u obrazovanju razmatraju kao centralno pitanje za realizaciju te vizije. Zato je model koji se sve više prihvata „transformacioni” model vođstva naspram „transakcionog” modela koji više odgovara sistemima sa jakim centralnom kontrolom.

„U razvijanju sveta društvena uloga nastavnika je više fundamentalna, navode Sives A, Morgan J and Appleton S (349), a mi bismo dodali da je u obrazovanju odraslih narocito fundamentalna.

Uloga koja očekuje „vođstvo u obrazovanju” zaista je izuzetno složena, i lično i profesionalno. Profesionalna priprema za ovu ulogu nije dobila odgovarajući tretman u mnogim zemljama. Stvar dodatno komplikuje pitanje adekvatnosti takve

² Možda bi baš zato na ovom mestu navođenje zalaganja za uvođenje narodnog teatra kao metode u obrazovanju odraslih koju obrazlaže Ebewo Patrick (92), bilo „najobjašnjavjući”. Iznoseći dobre rezultate koje je postigao koristeći narodni teatar kao metod obrazovanja odraslih u borbi protiv siromaštva, autor prosto „žali” zbog pogrešnih procena njenih mogućnosti i vrednosti kada se posmatra kroz prizmu formalnog obrazovanja.

pripreme gde ona i postoji. Marcelino Pedro (205) opisuje program dodiplomskog studija u obrazovanju odraslih u Ugandi koji je započeo 2002. godine godine sa jakom orijentacijom na problemski zasnovanom učenju. U izboru takvog pristupa temelje se očekivanja i nada da će kurs doprineti redukciji siromaštva. U našem regionu stupnjevi diplomirani andragog, magistar i doktor andragoških nauka uvedeni su pre više od 30 godina na Univerzitetu u Beogradu (Srbija i Crna Gora) , ali su studije više teorijski orijentisane i usmerene na discipline i istraživanja. Opšta je ocena da su studije u oblasti obrazovanja odraslih u našem regionu nedovoljno usmerene na problemski zasnovano učenje.

Izuzetno ohrabruje najava novih publikacija „Afričke perspektive učenja odraslih”. Već najava naslova: „Psihologija učenja odraslih u Africi”; „Osnove obrazovanja odraslih u Africi”; „Razvojni programi za odrasle učenike u Africi”; „Društveni kontekst učenja odraslih u Africi”; „Istraživačke metode za edukatore odraslih u Africi”³, pokazuje koliko razloga za zadovoljstvo mogu imati svi koji se bave obrazovanjem odraslih bez obzira da li žive u prvom, drugom ili trećem svetu.

Snežana Medić
Department of Pedagogy and Andragogy
Faculty of Philosophy, Belgrade

ADULT EDUCATION AND THE REDUCTION OF POVERTY: A GLOBAL PRIORITY

Broad or Specific Recommendations for South Eastern Europe?

This article considers the role of adult in the reduction of poverty with a particular focus on the reflections on the attitudes and experiences of the participants at the Conference at Bocvana as it relates to South Eastern Europe.

After analyzing all of the Conference materials, I determined that the most basic conclusion regarding the possibilities of adult education in the struggle against poverty is: Education is not an initial condition, but it is a condition without which it is not possible – it is a condition sine qua non. Material intervention, of any kind, as the necessary initial condition (from the macro plan on the societal level to the micro plan on the

³ Detaljnije informacije: www.kalahari.net/promo/adult-edu

project level for individual groups) is only classic way of social welfare, in the case where there are no other support measures.

Two key meanings of adult education in poverty reduction are strengthening (empowering) and participation. Rather than defining the task of education, empowerment explains the mission of adult education. The place of participation is between empowerment as the aim of educational intervention, and empowerment as an outcome. In this way, it makes the empowerment of the poor possible. The experiences of the countries that participated at the Conference illustrated that only adult education (as discussed at the Conference) may be common solution to poverty for Third World countries, and South Eastern Europe. In this respect, adult education will cease being "poor education for poor people."

Key words: Conference, poverty, adult education

Literatura:

1. Albertyn R, (2004), „Planning programmes for empowerment: case studies from South Africa”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 23-28
2. Bagwasi Mompoloki M, (2004), „The role of language in adult education and poverty reduction in Botswana”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 28-33
3. Barber M and Sebba J (1999), Reflection on progress towards a world class education system, Cambridge Journal of Education, 29, 2, pp. 183
4. Bista R B, (2004), „Poverty in Nepal: causes, effects and alternative measures”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 36-43
5. Brown B, (2004), „The incorporation of poverty into adult identity over time: transformational tales and implications for adult education”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 43-49
6. Chemhuru S and Nhamo G, (2004), „Macroeconomics adult education and poverty eradication: examples from Southern Africa”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 62-68

7. Douglass G, (2004), „Reducing poverty by increasing inventive skills”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 75-81
8. Easton Peter, (2004), „Building local capacity for African Development: a joint World Bank, NETF and UIE study of new roles for adult education”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 86-92
9. Ebewo P, (2004), „Revival of Laedza Batanani as a strategy for poverty reduction in rural Botswana”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 92-98
10. Ellis P, (2004), „Participatory research and community education: strategies for defining, assessing and alleviating poverty: insights from the Caribbean”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 103-109
11. Enriquez Ortiz G, (2004), „Relevant knowledge for community self development in Latin America. Understanding the processes and conditions in which social capital can be constructed”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 109-115
12. Fasokun T, (2004), „Policy issues in poverty reduction through adult education”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 115-121
13. Forchheh N I, (2004), „Community empowerment as a strategy for poverty reduction in Botswana: the role of adult education”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 121-127
14. Gaie J, (2004), „Adult Education and poverty reduction as ethical imperatives”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 133-139
15. Juden-Tupakka S, (2004), „Local and global adult education: encountering different logics and different knowledge in development cooperation”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 173-178

16. Kahivere W N, (2004), „A fresh look at adult literacy and the role it can play in poverty reduction”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 178-184
17. Kiirya Patrick, (2004), „Workshoop: Drumming adult education into Uganda PRSP – advocacy role of an NGO (abstract)”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 190-192
18. Lekoko N and van der Merwe M, (2004), „Beyond the rhetoric of empowerment: speak the language, live the experience of the rural poor”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 193-199
19. Lind A and Johnston A (1990), *Adult literacy in the third world, A Review of objectives and strategies*, Stockholm, SIDA
20. MacLachlan K, (2004), „Changing policies, changing practices, changing approaches to adult literacy learning”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 199-205
21. Marcelino P, (2004), „Bachelor in Adult Education – Mozambique”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 205-209
22. Matejić V, 1994, Scientific and technological development and education in Yugoslavia, in: (Zindović, Vukadinović G ed): *Obrazovanje za budućnost – kakvo nam je obrazovanje potrebno*, 57-67, Pedagoško društvo Srbije, 1994.
23. Mberengwa L R and Van der Merwe M, (2004), “ Holistic and usable empowerment model for poverty reduction”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 222-230
24. Medic S, (1993), *“Obrazovanje i socijalizacija odraslih”* (Education and socialization of adults), Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, pp. 277
25. Medic S, Despotovic M, Popovic K, Milanovic M, (2002), „Strategic directions of Adult Education in Qualitative education for all – way toward developed society, Belgrade, Ministry of Education and Sports, pp. 309-330
26. Mejiuni O and Obilade O, (2004), „No pains, no gains – exploring the dimensions of power in poverty reduction through transformational learning”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global*

- priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 240-246
27. Mera Zarco C, (2004), „Reflections on Challenges Facing the Adult Education Movement”, in Post Conference paper
 28. Merriam S and Caffarella R (1999), *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (2nd ed), San Francisco, Jossey Bass
 29. Narayan D, Chambers R, Shah M K and Petesch P (2000), *Voice of the poor: crying out for change* (Conference edition) Poverty group, The World Bank, June
 30. Openjuru G L, (2004), „The training of adult literacy facilitators in Uganda”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 293-299
 31. Oxenham J, (2004), „Keynote address”, in *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani
 32. Pieck E, (2004), „Work related Adult Education: challenges and possibilities in poverty areas”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 301-307
 33. Preece J and Van der Veen R, (2004), „Conference position paper: adult education and poverty reduction”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 307-314
 34. Raditloaneng V N (2002), *Women, poverty and literacy in Botswana: A Case study*, unpublished PhD dissertation, Pennsylvania State University, State College
 35. Raditloaneng N, (2004), „Post literacy and poverty eradication: implications for adult education”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 314-320
 36. Ranjo-Libang G and Guan M J A, (2004), „CWR's 21 years of empowering grassroots women to fight against poverty through education”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 326-332
 37. Sekgwa A M, (2004), „Access to higher education in Botswana: socio economic aspects of school fees for poverty reduction”, in Preece J (ed) *Adult education and poverty reduction: a global priority*, Članak sa konferencije održane na Univerzitetu u Bocvani, Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Bocvani, pp. 345-349

ADULT EDUCATION AND POVERTY REDUCTION: A GLOBAL PRIORITY

Reflections on Challenges Facing the Adult Education Movement

This article considers the topic of adult education and poverty reduction. In particular, my reflections on the topic are based on my practice as Secretary General of the Latin American Council for Adult Education, known for its acronym CEAAL, a network of 206 civil society organizations from 21 different Latin American and Caribbean countries.

CEAAL is an active participant in adult education in Latin America and through joint initiatives with other networks, we also advocate in international arenas to promote education and development with justice and equality.

What have we observed in the field of adult education? What have we learned to date and what are we finding?

1. We have observed an intense process of encounters, exchange, and discussion about our own practices and experiences. Over the past seven years, I can identify at least five international gatherings where we have come together as adult educators:
 - a) V CONFITEA in Hamburg in 1997
 - b) The review of the V CONFITEA Action Plan in the Philippines in 1999
 - c) The International Assembly of ICAE in Jamaica in 2001
 - d) The Mid-Term Review of Adult Education Policy six years after the V CONFITEA in Bangkok in 2003
 - e) This conference in Botswana in 2004.
2. If we add to this, the regional conferences held on different continents and numerous national gatherings, we can attest to the intense production of reflections and the fervent exchange of experiences that has taken place so far. Each of these meetings has resulted in declarations and positions regarding adult education.

3. We also have studies and documents that have sought to develop a State of the Art on our field of work internationally and that have identified specific challenges. I would like to mention a few of the texts that I find most representative and universal:
 - a) *Lifelong Learning: A New Momentum and a New Opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South* by Rosa-Maria Torres (2002), published by the Swedish International Development Cooperation Agency and the Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association
 - b) *Recommitting to Adult Education and Learning: The Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review* (2003), published by the UNESCO Institute for Education and the Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
 - c) *Including the 900 Million: A Review of World Bank and World Experience in Supporting Programs of Non Formal Education and Literacy for Adults (NFEA)* by John Oxenham. Draft.
 - d) *Conference position paper: adult education and poverty reduction* by Julia Preece, University of Botswana and Ruud van der Veen, Columbia University, U.S.A.
4. So we now face the challenge of reviewing, organizing and systematizing the conclusions and recommendations these materials have to offer as we seek to develop a more coherent and useful agenda for our action, one that helps us to identify lessons learned and the topics we must continue to study and address in an in-depth fashion. In this way, we can adopt and appropriate relevant findings and also, find a guide for our advocacy and lobbying efforts.
5. The VI CONFINTEA is foreseen for the year 2009. We are still on time to present a more precise agenda of reflection that will allow us to take a step forward that will help us take a more in-depth look at adult education rather than going back to square one and repeating what we have already learned.
6. Along the path of these national and international conferences and meetings, we have also observed that there is a "movement" of adult educators built of government officials, civil society networks, researchers and academicians, and funding agencies. How can we promote dynamics to establish more systematic dialogues that go beyond one-time face-to-face encounters among the different organizations that are part of this larger "movement", this "global community" of individuals and institutions who are convinced of the importance of adult education? Could the UIE, the ICAE or a university foster this exchange even more?
7. However, these dynamics that we have observed and participated in, unfortunately, are not transformed into educational policy in our countries. In most of our countries, adult education is not a relevant piece of public policy. Simply stated, adult education is not a priority. In many cases, from the perspective of government policy, adult education con-

tinues to be poor education for poor people, an education reduced to temporary efforts at literacy. It is critical that our international dynamics translate into political pressure on our governments to overcome their reductionist and limited vision of adult education.

8. Here, we have affirmed the relevance of adult education for fulfilling the Millennium Development Goals; likewise, that out of the six Dakar goals, four concern adult education. How can we convert this relevance into educational policy in our countries? How can we convert this affirmation into concrete orientations for international cooperation?
9. In regards to adult education and overcoming poverty (Please note: we do not only want to reduce poverty or relieve poverty, we want to overcome poverty), it is clear that education on its own is not the single factor that will shatter the perverse logic of poverty. But it is a deciding factor for activating people's and communities' capacities for shattering this logic. Without education, policies against poverty will always be just temporary relief that will increase poverty even more in the long run.
10. Poverty is a multi-dimensional reality with structural roots -- it has at least three expressions: economic and material need, political and social exclusion, and discrimination. From a human rights perspective, poverty is a massive expression of the denial of these rights. Thus, adult education has a clear focus set on affirming, promoting, and defending human rights in all their expressions: civil, political, economic, social, cultural, and environmental. As in the past, humanity was able to delegitimize slavery and then began to overcome it; so today, we must delegitimize poverty, denouncing how it *violates* human dignity and then we will be able to make serious efforts to overcome it.
11. The solution to poverty is a question of economic justice, of distribution of wealth, of political participation, of redistributing knowledge and power, of social inclusion. It is a matter that cannot be faced from a merely educational focus -- it requires a more complex vision. Hence, adult education seeks to democratize access to knowledge, it seeks to activate capacities for production and employment, for political participation, and for revaluing human identity and culture.
12. Poverty cannot be resolved without the active participation of the poor. These human beings must become active agents in their own history and their own models of development. The poor do not only survive, they also live, they celebrate and have their own hopes and desires. Thus, through adult education, we, too, have been educated by the poor -- we have learned to exchange our knowledge with the poor. In this sense, as adult educators, we are like mid-wives of the words of the poor, of their ideas, and their proposals. Rather than storks who deliver already built solutions, we must learn to be mid-wives.
13. For globalization to be true globalization, it must be inclusive. Social exclusion is the antithesis of true globalization because then only a few small elites are being connected and interrelated. Inclusion implies rec-

ognition, respect, and the promotion of diversity, a critical dialogue that allows for every culture to overcome that which violates its dignity and people's rights. In this sense, adult education is fundamentally intercultural education, aimed at overcoming all forms of discrimination.

14. There are at least five "sectors" of the global population today that especially suffer from poverty and the denial of their rights:
 - a) Women. Thus, adult education must have a clear perspective of gender equity and the promotion of women's power and leadership.
 - b) Indigenous peoples. Thus, adult education has developed an intercultural perspective.
 - c) People with disabilities. Thus, adult education helps to give visibility to these people's capacities.
 - d) Migrant and immigrant peoples. Thus, adult education must develop special proposals for social inclusion.
 - e) People infected with HIV/AIDS. Thus, adult education must favor information, sex education, and the prevention of this pandemic.
15. For all of these reasons, and with the thematic variety expressed in the almost 90 papers presented here in Botswana, it is clear that adult education cannot be reduced to literacy programs or basic education. Adult education is a useful instrument for acquiring the most elemental of skills but people's needs for learning are multiple and thus, we should not stop our climb upon the first or second rung of the life-long learning process.
16. In this process of life-long learning, where we are now situating adult education, there are at least four perspectives that appear to me as our strategic intentions or the key components of any adult education proposal:
 - a) Adult education and building citizenship;
 - b) Adult education and its ties to production and employment;
 - c) Adult education and intercultural dialogue; and
 - d) Adult education and sustainable development, which implies a clear ecological consciousness.
 - e) Adult education and equity and the overcome of all forms of discriminations.
17. In our intention to make adult education relevant, we have the vital task of affirming the public responsibility of all actors in our societies. Without a doubt, the State has a primary and fundamental responsibility: to create the material, financial, legal, and political conditions for guaranteeing the right to education. Companies have the responsibility of benefiting the countries and populations where they generate their wealth. Civil society organizations have the responsibility of fostering community-based organizing their demands for their rights, and the development of proposals for improving public policy. Universities have the responsibility of generating useful knowledge based on our practice. International

bodies and cooperation agencies have the responsibility of mobilizing resources to make processes to overcome poverty consistent. Recently, we are starting to learn how to build bridges among these different actors, which is not an easy task, but it is clear that the new dynamics of education should include activating different actors' social responsibility.

18. In this sense, we must assess the World Bank's interest in addressing adult education issues. Besides channeling credits and financing, the World Bank has become an important institution for producing knowledge and together with the money it loans, it also offers a vision of how things should be done. It may well be the international institution that has played the largest influence on orienting educational reforms in the past 20 years. As such, it is important that the World Bank is paying attention to adult education. How can we accompany them in this process? Could we generate a more systematic process for dialogue, joint research, and proposal development with the World Bank in order to influence our governments' policies?
19. In order to make further progress in our field, we must also develop more research. As I have already said, we need universities to adopt our thematic agenda to favor research that helps us to recognize our best experiences and to respond to the most pressing questions regarding the quality of our educational practices.
20. Education may be the most human of human tasks that we can carry out. It is essential to recreate our societies, to restore dignity to millions of poor people and to restore dignity to the few wealthy people on the globe. For this to happen, we need to once again discuss the ethical nature of the economy and of politics and continue to cultivate our utopias and to feed our own hopes. Undoubtedly, as adult educators, we can make an important contribution in this regard.

Thank you.

PERSPEKTIVE UČENJA ODRASLIH: OKVIRI NAŠIH ISTRAŽIVANJA¹

Oslanjajući se na pregled literature opisali smo pretpostavke i osnovne koncepte dve vodeće perspektive o učenju odraslih: individualnu i kontekstualnu. Zatim smo pokazali, iako istraživanja i dalje treba da se zasnivaju na ove dve perspektive, da bi valjalo istraživačke napore proširiti i na treću paradigmu, koja predstavlja integraciju prethodne dve.

Ključne reči: *učenje odraslih, individualna perspektiva, kontekstualna perspektiva, integrativni pristup učenju odraslih, participacija, samousmereno učenje, transformativno učenje, situaciona kognicija, reflektivna praksa.*

Uvod

U istraživanju učenja odraslih dominiraju dve primarne perspektive o tome kako radimo sa odraslim učenicima: individualna i kontekstualna. Polazeći od opširnog i kritičkog pregleda literature, prvo smo opisali pretpostavke i osnovne koncepte i ideje koje su nastale iz svake od ove dve vodeće perspektive. Zatim smo objasnili zbog čega, iako obe perspektive treba da se i dalje razvijaju u našim istraživanjima i praksi, smatramo da veću pažnju treba pokloniti trećoj paradigmi, odnosno, integrativnom pristupu učenju odraslih. U ovom integrativnom pristupu, pri formiranju istraživačkih planova i rešavanju praktičnih problema prepliću se obe perspektive - individualna i kontekstualna.

¹ Rad je sa dozvolom autora u celosti preštampan i preveden iz publikacije Rose, A., comp., AERC 1999: An International Conference, 40th Adult Education Research Conference Proceedings, DeKalb, Illinois, May 21-23, DeKalb: Northern Illinois University, u kojoj je objavljen pod naslovom "Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research".

Individualna perspektiva

Sve do nedavno, individualna perspektiva, vođena psihološkom paradigmom, bila je dominantni način na koji smo razmišljali o učenju u odraslom dobu (Merriam & Caffarella, 1999). Dve bazične pretpostavke formiraju osnovu ove perspektive. Prva je da je učenje nešto što se događa unutar nas samih, prvenstveno u našim umovima. Suštinski, uticaju spoljašnjeg okruženja na način na koji mislimo i učimo pridavan je nikakav ili sasvim mali značaj. Drugo, ova perspektiva je zasnovana na pretpostavci da je moguće konstruisati set principa i kompetencija koje mogu da pomognu svim odraslima da postanu uspešniji učenici, bez obzira na njihovo poreklo ili konkretnu životnu situaciju. Uzorak tema koje su prvenstveno zasnovane na ovoj perspektivi uključuje participaciju i motivaciju (Boshier & Collins 1985), samousmereno učenje (Tough, 1971), andragogiju (Knowles, 1970), transformativno učenje (Mezirow, 1991), pamćenje i učenje (Ormord, 1995) i neurobiologiju učenja (Sylwester, 1995). Radi ilustracije ove perspektive, prodikutovane su tri od pobrojanih tema: participacija, samousmereno učenje i transformativno učenje.

Participacija je jedno od najdetaljnije proučenih područja obrazovanja odraslih. Mi razumemo ko su participanti, šta oni uče, i šta za uključivanje na kurs ili za nezavisni projekat učenja motiviše jedne, a druge odrasle ne. Počevši od znamenite studije Džonstona i Rivere (Johnstone and Rivera, 1965) i druge nacionalne studije nastojale su da opišu učenje odraslih (na primer, Valentine, 1997). Interesantno je da se originalni profil koji su oslikali Džonston i Rivera (Johnstone and Rivera, 1965) neznatno promenio tokom poslednjih trideset godina. U poređenju sa onima koji ne participiraju, participanti u obrazovanju odraslih su bolje obrazovani, mlađi, imaju više novčane zarade, češće su belci i zaposleni za stalno.

Akumulacija opisnih informacija o participaciji pokrenula je napore za izgradnju modela koji su nastojali da predstavljaju kompleksnost fenomena. Najznačajniji rad o determinisanju razloga zbog kojih ljudi participiraju, odnosno, okosnicu motivacione strukture za participaciju, realizovali su Bošije i drugi (Boshier and Collins, 1985; Fujita-Starck, 1996) korišćenjem Bošijeove skale za participaciju u obrazovanju (Boshier's Educational Participation Scale, EPS). Za objašnjenje razloga participacije odraslih, izdvojeno je između tri i sedam faktora, kao što su očekivanja drugih, obrazovna priprema, profesionalni razvoj, socijalna stimulacija i kognitivni interes. Za dalje objašnjavanje participacije, razvijeni su brojni drugi modeli, zasnovani na karakteristikama odraslih učenika; neki od ovih modela, takođe, povezuju sociološki ili kontekstualni pristup sa individualnim poreklom učenika (na primer, Sissel, 1997).

Iako je samostalno ili samousmereno učenje tokom niza godina smatrano primarnim oblikom učenja, njegovo sistematsko proučavanje nije preovladavalo sve do sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka (Caffarella & O'Donnell, 1987). Većina radova bazirala se na humanističkoj filozofiji, koja personalni razvoj pozicionira kao cilj učenja odraslih. Dakle, razumevanje toga kako se pojedinac samostalno uključuje u proces učenja i koji atributi se mogu pripisati samousmerenim učenikima, bila su dva osnovna problema tradicionalnih istraživanja. Proces samousmerenog učenja na početku je razmatran kao primarno linearan, uz korišćenje jezika sličnog

onom koji koristimo za opisivanje procesa učenja u formalnom okruženju (Knowles, 1970; Tough, 1971). Akcenat je stavljan na to koje su veštine i kompetencije neophodne učenicima da bi oni bili samousmereni u svojim nastojanjima. Što su razvijani kompleksniji modeli, naglasak je počeo sve više da se stavlja na posmatranje procesa samousmerenog učenja kao na veoma zapetljane i zakrivljene aktivnosti učenja putem pokušaja i pogrešaka. Osim toga, kao i u literaturi o participaciji, počelo se sa pridavanjem značaja kontekstualnim aspektima procesa, kao što su okolnosti u kojima se nalaze odrasli učenici (Brockett & Hiemstra, 1991; Garrison, 1997).

Teorija transformativnog učenja je treća istraživačka oblast koja se fokusirala iz individualne perspektive. Teorija transformativnog učenja, koju je prvobitno artikulisao Mezirow (1978) odnosila se na dramatične, fundamentalne promene načina na koji individue vide same sebe i svet u kome žive (Mezirow, 1991). Mentalna konstrukcija iskustva, unutrašnje značenje i kritička samorefleksija su zajedničke komponente ovog pristupa. Odrasli ispituju bazične pretpostavke oko kojih grade sopstvene živote. Ova samo-refleksija je obično provocirana značajnom dilemom ili problemom, a može se preduzeti bilo individualno, bilo kolektivno sa drugim osobama koje dele slične probleme ili dileme. Konačni rezultat je proces promene nečije perspektive. Iako ima dosta autora koji bilo da su nastojali ili su uspeali da više povežu proces transformativnog učenja sa socijalnim akcijama nego sa individualnom promenom, dominantni radovi bili su ili nastavljaju da se rade iz individualne perspektive (Taylor, 1997).

Kontekstualna perspektiva

Kontekstualna perspektiva uključuje dva važna elementa: interaktivnu prirodu učenja i strukturalne aspekte učenja zasnovane na sociološkim teorijama. Iako kontekstualna perspektiva nije nova za učenje odraslih, ona je ponovo istraživana u značajnim studijama tokom poslednje decenije (Merriam & Caffarella, 1999; Tennant & Pogson, 1995). Interaktivna dimenzija pojašnjava nam da učenje ne može da bude odvojeno od konteksta u kome se odvija. Drugim rečima, situacija u kojoj se nalazi učenik i kontekst učenja su podjednako važni za proces učenja kao i ono što učenici individualno i/ili nastavnici donose u nju. Novije teorije učenja iz iskustva (Bateson, 1994), situacione kognicije (Wilson, 1993), kognitivnog i intelektualnog razvoja (Kegan, 1994), kao i tekstovi o reflektivnoj praksi (Boud & Walker, 1992; Boud & Miller, 1996) razvijaju ovu dimenziju kontekstualnog pristupa. Za objašnjenje interaktivne dimenzije kontekstualne perspektive, opredelili smo se za opis situacione kognicije i reflektivne prakse.

U situacionoj kogniciji, proces učenja se ne može odvojiti od situacije u kojoj se učenje odvija. Znanje i proces učenja se kroz ovu perspektivu posmatraju kao „proizvod aktivnosti, konteksta u kulture u kojoj su razvijeni i u kojoj se koriste” (Brown, Collins, & Duguid, 1989, p. 32). Zastupnici situacionog pogleda na učenje navode da se učenje za svakodnevni život (koje uključuje našu profesionalnu praksu) dešava samo „među ljudima koji deluju u kulturno organizovanom okruženju” (Wilson, 1993, p. 76). Drugim rečima, fizičko i socijalno iskustvo i situacija u kojoj

se učenici nalaze i sredstva koja koriste u tom iskustvu su integralni za celokupan proces učenja. Jedna važna ideja koja je posledica pretpostavke da su učenje i saznavanje primarno kulturni fenomeni izmestila je proučavanje učenja u socijalno i političko područje i otvorila pitanje znanja i moći kao legitimnih aspekata učenja odraslih.

Zastupnici situacione kognicije često aktivno učestvuju u savremenim raspravama o refleksivnoj praksi (Wilson, 1993). Refleksivna praksa nam dopušta da sudimo u kompleksnim i nerasvetljenim situacijama - suđenje zasnovano na iskustvu i primarnom znanju – tokom naše uključenosti u tu praksu. Sa kontekstualnog stanovišta, tri osnovne pretpostavke obuhvataju proces refleksivne prakse: (1) oni koji su uključeni u refleksivnu praksu posvećeni su traganju za problemima i njihovom rešavanju; (2) refleksivna praksa podrazumeva suđenje o tome koje akcije treba da se preduzmu u pojedinim situacijama i (3) rezultat moći i ugnjetavanja u procesu prosuđivanja treba da bude usmeren. Najdominantniji način na koji andragozi usvajaju interaktivno refleksivni model ponašanja Šon (Schön, 1987) je označio terminom „refleksija - u - akciji”. Refleksija - u - akciji pomaže nam u preoblikovanju „onoga što radimo dok to radimo” (Schön, 1987, p. 26), i često se odlikuje našom sposobnošću da „mislimo na nogama”. Kao nastavak Šonovog dela, korisni modeli refleksivne prakse uključeni su u radove Bouda i Vokera (Boud and Walker, 1992) i Bouda i Milera (Boud and Miller, 1996).

Druga dimenzija kontekstualne perspektive, strukturalna, objašnjava potrebu da se faktori kao što su rasa, klasa, pol i etnicitet uključe u razmatranje procesa učenja. To što je neko beo ili obojen ili muškarac ili žena, na primer, utiče na način na koji uči, pa čak i na ono što uči. Strukturalna dimenzija učenja odraslih isprepletana je brojnim istraživačkim nitima, kao što su rad na kognitivnom razvoju odraslih (Goldberger, 1996), razvoju i učenju odraslih (Pratt, 1991), studijama participacije (Sparks, 1998) i učenjem starosedelaca (Cajete, 1994).

Najglasniji zagovornici strukturalne dimenzija su autori koji pišu sa feminističkog, kritičkog ili postmodernističkog stanovišta (Collins, 1995; Freire, 1970; Hayes & Colin, 1994; Tisdell, 1998; Usher, Bryant & Johnston, 1997; Welton, 1995). Teoretičari koji obrazovanje odraslih posmatraju iz ovih perspektiva postavljaju pitanje čijim interesima služe programi koji se nude, ko zaista ima pristup ovim programima i ko kontroliše promene i rezultate u procesu učenja. Pretpostavke o prirodi znanja - uključujući i to šta podrazumevamo pod znanjem, gde se ono locira, i kako se stiče - takođe su preispitane. Ono što je fundamentalno za sva ova pitanja su problemi moći i ugnjetavanja kako u procesu učenja, tako i u organizaciji institucija za učenje. Da li oni koji poseduju moć zaista deluju u najboljem interesu onih koji se obrazuju? Da li naše ponašanje i aktivnosti koje preduzimamo kao nastavnici zaista snaže našu poziciju moći, ili koristimo saznanja i iskustvo onih sa kojima radimo, posebno osoba koje su tradicionalno izopštene iz naših programa za obrazovanje odraslih (siromašni, obojeni)? Da li mi kao nastavnici u obrazovanju odraslih i andragozi izbegavamo ili branimo diskusije o značaju rase, pola, etničkoj ili klasnoj pripadnosti u institucijama za učenje odraslih?

Povezivanje perspektiva

Verujemo da istraživanja u obrazovanju odraslih treba da nastave da se rade iz obe - i individualne i kontekstualne perspektive. Na primer, ono što trenutno učimo iz neurobiologije učenja ima potencijala za znatno širenje našeg znanja o problemima u učenju odraslih, značaju emocija u procesu učenja, i povezanosti bioloških promena u odrasлом dobu sa učenjem. Na isti način, i dalje nam je potrebno više produbljenih ispitivanja interaktivnih i strukturalnih dimenzija kontekstualnog aspekta učenja, uključujući i takva područja kao što su refleksivna praksa, uticaj rase, pola, klase i etničke pripadnosti na način i sadržaj učenja odraslih. Pored toga, snažno podržavamo dalji razvoj istraživanja koja povezuju individualnu i kontekstualnu perspektivu. Integrativna perspektiva znači konceptualizaciju učenja u odrasлом dobu korišćenjem kombinacije dve osnovne perspektive ili okvira: (1) svest o individualnim učenicima i o tome kako oni uče i (2) razumevanje toga kako koncept oblikuje učenike, nastavnike i samu nastavu.

Mnogi teoretičari obrazovanja odraslih shvatili su značaj uzimanja u obzir i individualnih i kontekstualnih aspekata učenja odraslih. Njihovi radovi predstavljaju početnu poziciju za istraživače koji žele da se fokusiraju na integrativnu perspektivu učenja u odrasлом dobu. Na primer, Džarvis (Jarvis, 1987, p. 11) piše: „da učenje nije samo psihološki proces koji se dešava u ugodnoj izolaciji od sveta u kome učenik živi, već je intimno povezan sa svetom pod čijim je uticajem”. Na isti način i Tennant i Pogson (Tennant and Pogson, 1995) rasvetljavaju psihološki i socijalni razvoj i njihov odnos sa učenjem odraslih. Oni naglašavaju da će „priroda, vreme i procesi razvoja varirati u skladu sa iskustvima i mogućnostima individua i okolnosti u kojima oni žive” (Ibid., p. 197). I Hini (Heaney, 1995) primećuje da „uži fokus na individualne - unutrašnje slike učenja - odvaja učenje od njegovog socijalnog konteksta, i to kako socijalne relacije koje se unutar nas reprodukuju, tako i transformativne konsekvence našeg učenja na društvo” (Ibid., p. 149). Međutim, iz Hinijeve perspektive, „učenje je stalno pregovaranje individue sa zajednicom prakse kroz koje on ultimativno određuje i sebe i tu praksu” (Ibid., p. 148). Na praktičniji način, Pratt i saradnici (Pratt and Associates, 1998) izdvajaju pet alternativnih okvira za razumevanje nastave, od kojih neki odražavaju i individualnu i kontekstualnu prirodu učenja odraslih.

Neki istraživači su čak potvrdili da integrativna perspektiva učenja može da obezbedi bogatije okvire za razmišljanje o specifičnim aspektima učenja odraslih. Na primer, Sizelova (Sissel, 1997) je, u etnografskom ispitivanju *Head Start* programa kao okruženja za obrazovanje odraslih, našla da i individualni i kontekstualni faktori utiču na participaciju i učenje roditelja koji su uključeni u *Head Start* program. Preciznije, pozitivne i negativne interakcije roditelja i osoblja, koje su bile pod uticajem moći i kontrole, dopustile su joj da predloži „tripartitni okvir s obzirom na interakciju koncepta kapaciteta, moći i povezanosti” za objašnjavanje participacije u učenju ove specifične populacije.

Na isti način, i Flemingova (Fleming, 1998) je našla da se kontekstualni i individualni faktori javljaju kao uticajni i u pogledu toga šta i kako odrasli uče tokom rezidencijalnog učenja. Njeni ispitanici su prvo potvrdili da je kontekst učenja, tj. boravak u instituciji za rezidencijalno obrazovanje, zaista različit. „Participanti su učili

tako što su *obraćali pažnju* u svom učenju, i bili u mogućnosti da se neprekidno fokusiraju tokom izvesnog vremenskog perioda i većim intenzitetom nego obično... (osim toga), rezultat toga što su bili prisiljeni zahtevima zajedničkog života, *što su prelazili svoje granice komforne personalne interakcije*, bilo je to što su učili o sebi i drugima. Participanti su ovo učenje, iako nekomforno, označili kao vredno" (Ibid., p. 266). Subjekti njenog istraživanja takođe govore i o individualnim promenama kao rezultatu učenja. Za neke od njih, promene, kao što su širenje samosvesti i osećanje povećane prersonalne kreativnosti u učenju, bile su kratkotrajne i direktno vezane za period boravka u rezidenciji. Drugi opisuju promene koje su po prirodi dugotrajne: „individue su bile podvrgnute *personalnoj transformaciji*, koja se prvenstveno odnosila na razvoj pozitivnijih osećanja o njima samima, odlukama koje su donosili i koje mogu doneti u svojim životima" (Ibid., p. 267). Kao rezultat ovih nalaza, Flemingova predlaže organizacioni okvir rezidencijalnog učenja koji obuhvata i individualne i kontekstualne elemente, i povezuje ih preko problema isključivanja i kontinuiteta.

Zaključujući, zalažemo se za preduzimanje više istraživanja iz integrativnog istraživačkog okvira. Iako smo veoma svesni izazova proučavanja obrazovanja odraslih iz ove, integrativne perspektive, verujemo da bavljenje i individualnim učenikom i kontekstom učenja imaju najveći potencijal za unapređivanje našeg razumevanja kompleksnog fenomena učenja odraslih.

sa engleskog prevela Kristinka Ovesni

Rosemary S. Caffarella
Cornell University Department of Education,
Ithaca, New York

Sharan B. Merriam
University of Georgia, Athens, Georgia

PERSPECTIVES ON ADULT LEARNING: FRAMING OUR RESEARCH

Abstract

Based on a review of the literature we describe the assumptions and salient concepts of two major perspectives on adult learning: the individual and the contextual. We then argue that although research should continue to be grounded in these two perspectives, we should expand our research efforts in a third paradigm consisting of an integration of these two perspectives.

Key words: *adult learning, individual perspective, contextual perspective, integrative approach to learning in adulthood, participation, self-directed learning, transformational learning, situated cognition, reflective practice.*

Literatura

1. Bateson, M.C. (1989). *Peripheral visions: Learning along the way*. New York: Harper Collins.
2. Boshier, R., & Collins, J.B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, 113-130.
3. Boud, D. & Miller, N. (Eds.), (1996). *Working with experience animating learning*. Routledge: London.
4. Boud, D., & Walker, D. (1992). In the Midst of Experience: Developing a model to aid learners and facilitators. In J. Mulligan and C. Griffin (Eds.), *Empowerment through experiential learning* (pp. 163-169). London: Kogan Page.
5. Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
6. Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
7. Caffarella, R.S., & O'Donnell, J.M. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37, 199-211.
8. Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press.
9. Collins, M. (1995). In the wake of postmodernist sensibilities and opting for a critical return. In M.R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 195-201). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
10. Fleming, J.A. (1998). Understanding residential learning: The power of detachment and continuity. *Adult Education Quarterly*, 48, 260-271.
11. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
12. Fujita-Starck, P.J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale. *Adult Education Quarterly*, 47, 29-40.
13. Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48, 18-33.
14. Goldberger, N.R. (1996). Cultural imperatives and diversity in ways of knowing. In N.R. Goldberger, J.M. Tarule, B.M.
15. Clinchy, & M.F. Belenky (Eds.), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by women's ways of knowing* (pp. 335-371). New York: Basic Books.

16. Hayes, E., & Colin, S.A.J., III (Eds.) (1994). *Confronting racism and sexism*. New Directions for Adult and Continuing Education, no.61. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Heaney, T. (1993). Learning to control democratically: Ethical questions in situated adult cognition. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, no. 36. Edmonton, Alberta, Canada: University of Alberta.
18. Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
19. Johnstone, J.W.C., & Rivera, R.J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Hawthorne, NY: Aldine.
20. Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Cambridge Books.
22. Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood* (2ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
23. Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.
24. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Ormord, J.E. (1995). *Human learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrell Pratt, D.D. (1991). *Conceptions of self within China and the United States: Contrasting adult development*. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 15, 285-310.
26. Pratt, D.D. and Associates (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Melbourne, FL: Kreiger.
27. Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
28. Sissel, P.A. (1997). Participation and learning in Head Start: A sociopolitical analysis. *Adult Education Quarterly*, 47, 123-137.
29. Sparks, B. (1998). The politics of culture and the struggle to get an education. *Adult Education Quarterly*, 48, 245-259.
30. Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
31. Taylor, E.W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48, 34-59.
32. Tennant, M.C., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
33. Tisdell, E.J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of a feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48, 139-156.

34. Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
35. Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. New York: Routledge.
36. Valentine, T. (1997). United States of America: The current predominance of learning for the job. In P. Bolanger and S.V. Gomez (Eds.), *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* New York: Elsevier.
37. Welton, M.R. (1995). The critical turn in adult education theory. In M.R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 11-38). Albany: State University of New York Press.
38. Wilson, A.L. (1993). The promise of situated cognition. In S.B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning* (pp. 71-80). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass.

MOTIVACIJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH: OD ZAPOŠLJAVANJA DO NAČINA REALIZACIJE¹

Ovaj rad je fokusiran na razvoj savremenih saznanja o problemu motivisanja odraslih za obrazovanje i obučavanje. Baziran je na rezultatima obimnog empirijskog istraživačkog projekta realizovanog u Francuskoj u periodu od 1997. do 1999. godine².

Ključne reči: motivacija odraslih, obrazovanje odraslih, obučavanje odraslih, procesi motivacije, performansa.

Uvod

Razlozi za istraživanje motivacije odraslih za obrazovanje i obučavanje u Francuskoj leže, prvo, u fenomenu opšteg rasta zahteva za razvojem kompetencija (i za zaposlene i za nezaposlene) koji se suočava sa stagnacijom, ponekad i gubitkom javnih i privatnih fondova. Zatočeni u ovoj dvostrukoj sprezi, nastavnici, stručnjaci za razvoj ljudskih resursa, menadžeri i sami radnici iznalaze nove načine razvoja

¹⁾ Rad je sa dozvolom autora u celosti pre(tampan i preveden iz publikacije Sork, T.J., Chapman, V.L. and St. Clair, R., Eds. (2000), AERC 2000: An International Conference, Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference, British Columbia, June 2-4, Vancouver: University of British Columbia., u kojoj je objavljen pod naslovom "Motivation in Adult Education: From Engagement to Performance".

²⁾ Istraživanje je pokrenuto i realizovano pod okriljem Interface-Recherche, neprofitne istraživačke organizacije smeštene u Parizu, specijalizovane za istraživanja obučavanja i razvoja ljudskih resursa. Ovo istraživanje je omogućeno zahvaljujući saradnji u realizaciji i finansijskoj pomoći tri industrijske kompanije (Renault, EDF-GDF i RATP) i najveće institucije za obučavanje odraslih u Francuskoj (AFPA, Association for Adult Professional Training). Posebnu pomoć u istraživanju pružili su nam prof. Žak Obre (Jacques Aubret), nekadašnji profesor Univerziteta u Lili 3 (Université Lille 3), sada angažovan na Nacionalnom institutu za rad i profesionalnu orijentaciju (CNAM-INETOP, National Institute for the Study of Work and Vocational Orientation), Fabijan Fenuje (Fabien Fenouillet), predavač na Univerzitetu u Lili 3 (Université Lille 3), Danijel Kartije (Daniel Chartier), viši istraživač u Asocijaciji za profesionalno obučavanje odraslih (AFPA, Association for Adult Professional Training) i Karin Degaja (Carine Degallaix) istraživač-asistent na Interface-Recherche. Autor je istraživanje, tokom njegovog znatnog dela, obavio sa svoje dualne pozicije upravnika Interface Recherche i vanrednog profesora na Univerzitetu u Lili 1 (Université Lille 1). On je sada profesor obrazovanja odraslih na Univerzitetu Pariz 10, Nanter (Université Paris X – Nanterre).

korporativnog znanja i veština bez neophodnog zasnivanja na formalnim, novčano potpomaganim programima obučavanja. Beleži se uspeh koncepata kao što su informalno učenje, organizacija koja uči, samousmereno učenje, učenje o radu itd. Takođe, narasta i pritisak za uključivanjem zaposlenih u poboljšavanje radne performanse i, shodno tome, i u samostalno upravljanje sopstvenim kvalifikacijama. Socijalni i ekonomski pritisak na organizacije je na taj način „prirodno“, kao urgentna, otvorio pitanja o individualnoj motivaciji za rad i učenje.

Drugo, tokom poslednjih 25 godina, većina novih praktičnih rešenja u obrazovanju odraslih polazila je od činjenice o „dobrovoljnosti za učenje“ odraslih. Danas smo sve manje sigurni u ono što smo smatrali očiglednim u drugačijem socijalnom i istorijskom kontekstu, a ponekad to u potpunosti i odbacujemo. Osim toga, kako se razvijaju novi pristupi učenju, u situacijama u kojima se očekuje bilo kakav rezultat, zahteva se sve veća i veća posvećenost samih učenika. Na taj način, odrasli se sve više i više „mobilizuju“ za uključivanje u obučavanje, pri čemu nisu nužno „motivisani“ za učenje.

Dok se „nova obnova obrazovanja“ (A „*new educational deal*“) oblikuje pred našim očima, istraživači, stručnjaci i praktičari se uključuju u preispitivanje motivacije i delovanje na području obrazovanja i učenja odraslih.

Predstavljeno istraživanje projektovano je tako da se suoči sa ovim zadacima i u teorijskom i u empirijskom smislu. Tekst će se fokusirati na dva ključna aspekta istraživanja: prezentaciju teorijskog modela motivacije u obrazovanju odraslih i opšta razmatranja o najvažnijim rezultatima istraživanja.

Prezentacija teorijskog modela

Istraživačke paradigme i motivacija odraslih za učenje

U teorijskom smislu, ovaj istraživački projekat zasnovan je na interaktivnoj perspektivi ljudske motivacije, koja se smatra „hipotetičkim konstruktom korišćenim za opisivanje spoljašnjih i unutrašnjih sila kojima se objašnjavaju početak, snaga, direkcija i perzistencija aktivnosti“ (Vallerand & Thill, 1993). Prema ovom stanovištu, motivisanje ljudi mora se posmatrati kao „trenutni presek“ odnosa koji su međusobno uspostavljeni u datom kontekstu, za određeni vremenski period između osobe i njenog/njegovog okruženja ili dela okruženja. Ovaj koncept motivacije izvodi nas iz drugih teorija koje naglašavaju ulogu jedinstvenih procesa ljudskog delovanja, bez obzira da li je ono locirano unutar individue ili unutar njenog/njegovog okruženja. Na primer, konvencionalne biheviorističke ili sociološke teorije sa jedne, i psihoanalitičke i striktno kognitivističke teorije, sa druge strane, ocrtavaju jasnu liniju između efekata spoljašnjih i unutrašnjih procesa do tačke razumevanja druge strane jednačine.

Prva faza istraživanja vodila nas je ispitivanju istraživanja o problemima motivacije odraslih za učenje, participacije u obrazovanju odraslih i učenja odraslih. Ispitivanje nas je dovelo do odbacivanja ranijih paradigmi o ljudskoj motivaciji i delovanju koje su ranije pomenute, i do koncentrisanja na socio-kognitivnu psihologi-

ju, kao istraživačku paradigmu, koja je usklađena sa našim interaktivnim viđenjem problema.

Psihologija obrazovanja nas je dugo učila da je motivacija neophodan čini-lac učenja. Ali, teorije motivacije, sve do nedavno, bile su od neznatne pomoći za razumevanje i facilitaciju učenja odraslih, posebno u istraživanjima sprovedenim u Francuskoj (Carré, 1997), sa nekim značajnim izuzecima (Nuttin, 1987). Danas, sa razvojem socio-kognitivnih teorija učenja i motivacije, uglavnom iz anglo-američki orijentisane literature (Bandura, 1997, Deci 1995, Weiner 1992, Vallerand et Thill, 1993), andragozi crpu saznanja iz opširnih, konzistentnih, teorijski zasnovanih istra-živanja. Lagano se razvija nova vizija o motivaciji odraslih za obrazovanje i njenom uticaju na učenje.

U ovom istraživanju, sa pomenutom teorijskom osnovom, model motivacije odraslih za uključivanje u obučavanje je razvijen oko dve osnovne komponente: obnovljenog obrasca motiva i trojake vizije procesa motivisanja.

Obrasci motiva

U pogledu motiva, kombinacija pregleda literature i empirijskih posmatranja dovela nas je do sledećeg konstrukta: Motivi odraslih za participaciju u obrazovanju odraslih izgleda da slede četiri glavne orijentacije, derivirane iz Hulove (Houle, 1961) inicijalne vizije, organizovane oko dve ose.

- Oko prve ose, motivi su orijentisani ka intrinzičkoj ili ekstrinzičkoj orijen-taciji (Deci, 1985);
- Oko druge ose, motivi su orijentisani na učenje ili participaciju (u prvom slučaju, mehanizam za pokretanje motiva je sticanje znanja ili veštine; u drugom slučaju, mehanizam za pokretanje motiva su drugi ciljevi, kao što su zabava, zarada, izbegavanje dosadne aktivnosti...)

Kombinacija ovih orijentacija i osa, i empirijske analize motiva odraslih za uključivanje u obučavanje, produkovala je deset specifičnih motiva koji su označeni na sledeći način. Jedan je intrinzički i na učenje orijentisan („epistemološki”); dva su intrinzička i na participaciju orijentisana („socijalno-afektivni” i „hedonistički”). Tri su ekstrinzička i na participaciju orijentisana („ekonomski”, „derivativni” i „propisani”); dva su ekstrinzička i na učenje orijentisana („personalno-operacionalni”, „profesio-nalno-operacionalni”). Dva su ekstrinzička i orijentisana bilo na učenje ili na parti-cipaciju („vokacionalni” i „na identitetu zasnovani”).

Bila bi šteta ne naglasiti činjenicu da se, u okviru ovakve osnove, motivi iz privremenih obrazaca motivacije ne mogu asimilovati bilo u permanentne dimenzije selfa, ili u trajne indekse „razumevanja” obučavanja, niti čak u stabilne karakteristike motivacije osobe za određeni sadržaj učenja. Motivi su, na osnovu toga: višestruki, promenljivi i kontingentni s obzirom na životni kontekst individue.

Motivacioni proces

Drugi aspekt teorijskog modela direktno je ocrtan na osnovu analize radova iz psihologije obrazovanja i njihove primenljivosti kako na ovo područje, tako i na

istraživačku paradigmu. Za kreiranje našeg modela tako su identifikovana tri koncepta. Naš istraživački konstrukt motivacije odraslih za uključivanje u obučavanje ustanovljen je na osnovu kombinacije motiva i sledeća tri međusobno isprepletana procesa:

- razumevanja kompetencije (ili samo-efikasnosti), bazirane na Bandurinom (Bandura, 1997) socio-kognitivnom viđenju ljudskih aktivnosti;
- samodeterminacije, zasnovane na Dekijevoj (Deci, 1995) konceptualizaciji motivacije i
- projektne formulacije, kako je formalizovano Nuttinom (Nuttin, 1987) teorijom ljudske motivacije, uključujući razumevanje instrumentalnosti delovanja.

Za testiranje ovog modela, komparaciju rezultata o uključivanju u obučavanje među varijetetom odraslih i za analizu odnosa između motivacije i performanse u obučavanju odraslih sprovedeno je empirijsko istraživanje u tri faze:

- Kvalitativno ispitivanje: o prirodi uključivanja u projekat intervjuisan je 61 odrasli ispitanik, koji se uključivao u program obučavanja. Nakon probne serije intervjuja izrađena je tabela u kojoj se razlikovalo sedam različitih situacija obučavanja. Analiza sadržaja izvršena je korišćenjem „doubleblind“³⁾ procedure, a zatim je izvršena i validacija neznatno modifikovanog inicijalnog modela.
- Dizajn instrumenta: kreiran je instrument sačinjen od 143 testirana ajtema Likertovog tipa na koje je reagovalo 400 odraslih u dva različita konteksta obučavanja, što je vodilo znatnoj redukciji druge verzije (69 ajtema) sa zadovoljavajućom unutrašnjom validnošću (Carré et al., 2000).
- Kvantitativno istraživanje: druga verzija instrumenta obuhvatala je 2500 odraslih u devet različitih konteksta (završeno 1999. godine). Izvršena je statistička analiza i dobijeni su rezultati u sledećim oblastima:
 - Deskriptivni podaci: varijacija različitih aspekata motivacije u skladu sa socio-demografskim varijablama (starosna dob, pol, statističke procesne kontrolne varijable - SPC, status aktiviteta, itd).
 - Analize korelacije među različitim varijablama motivacije (motivi, percepcija kompetencije, samo-determinisanost, projektna formacija).
 - Relacije inicijalne motivacije i finalne performanse u obučavanju.

³⁾ Istraživačka procedura u kojoj ni ispitanik, niti osoba koja obavlja intervju ne znaju ništa o kontrolnoj grupi niti o cilju i zadacima istraživanja tokom njegovog celokupnog trajanja (prim. prev).

Zaključna razmatranja o osnovnim rezultatima – kvantitativno istraživanje

Ukratko ćemo sumirati rezultate istraživanja u pet podpoglavlja: profil populacije, analiza motiva, procesi motivacije, performansa, zaključci i implikacija na pedagošku praksu istraživanja obrazovanja odraslih.

Profil populacije

Finalna verzija instrumenta poslata je na adrese 2500 odraslih koji nisu još započeli sa obukom u programima različitog trajanja, o različitim problemima, u različitom organizacionom (kompanije i centri za obučavanje) okruženju (javno, polu-javno, privatno), u koje su se tek uključili. Vraćeno je 1548 upitnika, od kojih je 1139 u potpunosti popunjeno i korišćeno za delikatniju statističku analizu.

Istraživački uzorak ($n=1548$) činili su bilo stalno zaposleni, bilo nezaposleni u jednoj od sledećih šest organizacija: dve velike industrijske kompanije (za proizvodnju automobila i elektronska industrija), veliko javno transportno preduzeće, najveći centar za obučavanje u Francuskoj, odeljenje za permanentno obrazovanje jednog univerziteta i volonterska organizacija. Respondenti su uglavnom bili muškarci (62,7%), globalno gledano mlađi od celokupne populacije zaposlenih u Francuskoj (64,7% bilo je mlađe od 40 godina), koji žive u različitim porodičnim uslovima, sa ili bez dece, neznatno nižeg obrazovnog nivoa od referentne grupe u Francuskoj. Profesionalni status bio je distribuiran na sledeći način: 21,7% bili su manuelni radnici, 28,5% službenici (*white collar*), 35,6% tehničari/inženjeri, 11,4% upravljači. Dve trećine istraživane populacije u tom trenutku je bilo zaposleno (35,1% bili su nezaposleni). Kursevi na koje su se respondenti prijavili varirali su po dužini od tri do više od sto dana i bili posvećeni jednom od sledećih sedam područja: vokacijska orijentacija, korišćenje kompjutera, sekretarski poslovi, personalni razvoj, tehnička obuka, kultura, menadžment i razvoj ljudskih resursa.

Sve u svemu, ovaj presek respondenata bio je veoma blizak celokupnoj populaciji odraslih koji se obrazuju, i predstavljao stratifikovani (ali ne i, striktno gledajući, reprezentativan) uzorak.

Analiza motiva

Komparativna analiza (rang 1 i 2) vodila je sledećim zaključcima: tumačeni motivi bili su jači kod žena nego kod muškaraca, gotovo svuda, posebno u kompanijama. Starosna dob imala je mali uticaj na motive, kada je uzimana u obzir organizacija. Porodični status imao je diskretnu, ali interesantnu ulogu u tumačenju motiva: kada su respondenti živeli sami, bez dece, ili čak i sa njima, njihovi motivi su bili znatno snažniji nego kod osoba koje su živele sa partnerom.

Radni status (zaposlenost/nezaposlenost), nivo kvalifikacija, profesionalni status, tip obuke, trajanje kursa i organizacija imali su značajne, ali kombinovane efekte na motive, što je rezultiralo jasnom distinkcijom na dve grupe, koje su otkrivene faktorskom analizom.

Prvi klaster grupisao je oko sebe starije, uglavnom zaposlene, kvalifikovanije respondente locirane u kompanijama, sa višim profesionalnim statusom. Prevalentni motiv za ovu prvu kategoriju bio je operacionalno-profesionalni, dok su svi ostali motivi znatno niže rangirani. Kao potpuna suprotnost, oko drugog klastera grupisali su se mlađi, lošije kvalifikovani, uglavnom nezaposleni pojedinci sa nižim profesionalnim statusom. U ovoj drugoj grupi znatno su dominantniji svi drugi motivi za uključivanje u obuku osim „operacionalno-profesionalnog”.

Procesi motivacije

Trenutno dostupni podaci⁴⁾ izgleda da ukazuju na sledeće zaključke:

Razumevanje odnosa kompetencije i obuke izgleda da je bilo nešto izraženije kod muškaraca nego kod žena (posebno u interakciji sa organizacijom) i postepeno je opadalo sa starosnom dobi, da bi se delimično povratilo nakon 50. godine. Razumevanje kompetencije znatno je raslo sa nivoom obrazovanja i profesionalnim statusom, ali samo u interakciji sa organizacijom. Ni porodični, ni radni status (zaposlenost/nezaposlenost) nisu pokazali nikakvu značajnu korelaciju sa razumevanjem kompetencije.

Samodeterminacija je značajno varirala s obzirom na organizaciju, pol (žene su bile neznatno više samodeterminisane u svim, osim u jednoj organizaciji). Ni starosna dob, porodična situacija ili nivo obrazovanja nisu imali uticaja na samo-determinisanost, iako je ona varirala s obzirom na radni i profesionalni status, ali samo u interakciji sa organizacijom. Poslednje, ali ne manje važno, samo-determinisanost je rasla sa dužinom trajanja kursa, i samostalno i u kombinovanom delovanju sa organizacijom.

Značaj i instrumentalnost obučavanja u okvirima individualnog projekta izgleda da je povezana sa nekoliko varijabli: organizacijom (gde su kompanije rangirane niže od centara za obučavanje), polom (žene su se pokazale više projektno-orijentisanim od muškaraca u pet od šest okruženja), starosnom dobi (iako statistički značajan, efekat godina na projektnu formulaciju deluje diskretno i neregularno), radnim statusom, porodičnim statusom i trajanjem kursa (koji se, kao što se moglo i pretpostaviti, pokazao izuzetno značajnim). Analiza nivoa obrazovanja, profesionalnog statusa i trajanja kursa nije pokazala značajne jednostruke efekte na projektnu formulaciju.

Motivacija i performansa

Nađeno je samo nekoliko značajnih rezultata u pogledu povezanosti motivacije odraslih za uključivanje u obuku i konačnih rezultata kursa. 345 osoba koje su popunile upitnik o motivaciji bilo je ocenjeno na kraju obuke, te su njihovi rezultati korelirani sa merama inicijalne motivacije. Osim za jednu značajnu vezu između projektno-formulacije i rezultata u jednoj organizaciji, nekolicina uspostavljenih veza bila je uglavnom negativna ... što je neko bio motivisaniji na početku obuke, to je imao

⁴⁾ Dodatne analize obavljane su u momentu kada je ovaj tekst pisan, tako da su definitivni rezultati bili dostupni u materijalu za AERC Konferenciju.

lošije rezultate na njenom kraju! Povrh tih razočaravajućih rezultata, još nas je više iznenadilo to što je nađen neznatan uticaj bilo koje socio-demografske varijable na rezultate obuke. Zbog toga je istraživački tim ponovo analizirao uslove, kriterijume i sistem beleženja korišćen u evaluacionoj proceduri istraživanog područja i zaključio da se, osim tradicionalne nejasnoće procedure ocenjivanja u Francuskoj u većini situacija u obrazovanju odraslih, moraju uzeti u obzir i tri dodatna izvora koja na njega utiču. Prvo, kriterijum evaluacije i procedura beleženja uopšteno posmatrajući, nisu validni; drugo, u jednoj od organizacija, najuspešniji učenici su kurs napustili tokom njegovog trajanja da bi započeli nov posao, i tako bili izostavljeni iz evaluacije; treće, u jednoj od organizacija, razlike među ocenama su bile toliko nejasne da među polaznicima nije mogla da se ustanovi značajna razlika u terminima performanse.

Sve u svemu, neophodna su dalja istraživanja povezanosti motivacije odraslih za uključivanje u obuku i konačnih rezultata kursa, jer dosadašnja istraživanja nisu uspeła da pokažu ni prisustvo, ni odsustvo takve veze.

Zaključci i implikacije

Osim razočaravajućeg nedostatka rezultata o pretpostavljenoj vezi između inicijalne motivacije i finalne performanse, koja jasno poziva na dalja istraživanja korišćenjem standardizovanih uslova i instrumenata za evaluaciju, ovo istraživanje je, po nekoliko osnova, obogatilo naše znanje o fenomenu motivacije odraslih koji se uključuju u obuku.

- Kompletna, validna lista motiva, organizovanih oko dve dvostruke orijentacije razjasnila je naše viđenje razloga zbog kojih se pojedinci uključuju na kurseve obrazovanja odraslih.
- Teorijski model motivacije odraslih za obrazovanje konstruisan je na osnovu savremenog, socio-kognitivnog gledišta, a njegova validacija je izvršena kroz seriju od 61 intervjua.
- Model je operacionalizovan i na osnovu njega je sačinjen validan, pouzdan instrument za merenje motivacije.
- Instrument je korišćen za obimno ispitivanje 1548 odraslih koji su tek započinjali kurs obuke, što nam je dopustilo da izvršimo nekoliko vrsta analize.
- Kao rezultat, ustanovljene su brojne razlike među grupama odraslih u pogledu dinamike uključivanja u obuku. Osim uticaja koji na njih imaju socio-demografske varijable kao što su pol, starosna dob, profesionalni status itd, pokazana je i izrazita razlika između dve kategorije odraslih u pogledu njihovog specifičnog motivacionog ustrojstva.
- Rezultati dobijeni predstavljenim istraživanjem, kao i razlike u kombinaciji motiva i procesa motivacije među odraslima uključenim u kurseve obuke, mogu se ponoviti i proširiti i na drugačije okruženje, uz korišćenje predstavljene metodologije i instrumenta sa tri moguća, različita cilja:
- Istraživanja: teorija obrazovanja odraslih može imati koristi od produbljenje analize razloga zbog kojih se odrasli uključuju u obuku. Kompa-

racija rezultata dobijenih sličnom procedurom pod drugačijim uslovima može da obogati našu sliku o motivaciji odraslih za učenje i razvoj.

- Pedagoška praksa: uz pomoć jednostavnog ključa, nastavnici mogu da ponude instrument novim polaznicima programa za obučavanje i na taj način dobiju precizniju, konceptualno izdiferenciraniju viziju svoje grupe, nego korišćenjem konvencionalnih pristupa za analizu potreba. Vreme pripreme kursa, anksioznost nastavnika i potreba za razvojem novog materijala mogu se redukovati takvim pristupom.
- Konačno, instrument i njegov ključ za interpretaciju mogu da se koriste i u proceduri samo-dijagnostikovanja i pruže pomoć odraslima pri odlučivanju o kursu koji će pohađati i refleksiji njihovih dispozicija na to da uče ili ... da ne uče!

Sa engleskog prevela Kristinka Ovesni

Philippe Carré
Université Paris X, Nanterre, France

Motivation in Adult Education: From Engagement to Performance

Abstract

This paper will focus on recent developments on the theme of adult motivation for education and training. It is based on the results of a large empirical research project conducted in France between 1997-99⁵⁾.

Key words: adult motivation, adult education, adult training, motivational processes, performance

⁵⁾ This research was launched and carried out within the framework of Interface-Recherche, a not-for-profit research organization based in Paris and specialized in human resources development and training research. This particular research was made possible thanks to the operational collaboration and financial backing of three industrial companies (Renault, EDF-GDF and RATP) and the largest adult training facility in France (AFPA, Association for Adult Professional Training). The research has greatly benefited from the collaboration of Prof. Jacques Aubret, formerly of Université Lille 3, now at CNAM-INETOP (National Institute for the Study of Work and Vocational Orientation), Fabien Fenouillet, Lecturer at Université Lille 3, Daniel Chartier, Senior researcher at AFPA and Carine Degallaix, Research assistant at Interface-Recherche. The present author conducted the research in his dual position as Director of Interface Recherche and Associate Professor at Université Lille 1 for most of the period. He now is Professor of Adult Education at Université Paris X – Nanterre.

Literatura

1. Bandura, A. (1997), *Self-efficacy, The exercise of control*, New York: Freeman.
2. Carré, P. (1997), Motivations et formation d'adultes: état de la question, *Revue de Psychologie de l'Education*, 2(2), pp. 227-258.
3. Carré, P., Aubret, J., Chartier, D., Degallaix, C., Fenouillet, F. (2000), *Motivations en formation d'adultes: engagement et performance*, Paris: Interface.
4. Deci, E. & Flaste, R. (1995), *Why we do what we do - The dynamics of personal autonomy*, New York: Putnam.
5. Nuttin, J. (1987), Développement de la motivation et formation, *Educational Permanente*, 88-89, pp. 97-110.
6. Vallerand, R. & Thill, E., Dir. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris: Vigot.
7. Weiner, B. (1992), *Human motivation*, London: Sage.

POGLED NA OBRAZOVANJE KROZ KVALITET ŽIVOTA*

U radu se sintagma „kvalitet života” razumeva kao zbirni pojam, odnosno zbirno stanje (složaj), u jednom određenom segmentu vremena, dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava koje ličnost, pojedinci, društvene grupe i društvo vezuju za predmete, pojave, sebe, druge osobe, odnose, uloge, aktivnosti i stanja, postavljajući ih u različite relacije, a na osnovu vrednosnih standarda i zadovoljavanja potreba.

Nalazi upućuju na zaključak da su kvaliteti pokazatelja kojima je obrazovanje predstavljeno, kao nosioci svojstava određenih nivoa, povezani sa pojedinim elementima izdvojenih aspekata kvaliteta života. Sa variranjem kvaliteta indikatora, pre nego o kvalitetu života različitih nivoa, može se govoriti o, prema kvalitetu, različitim životima. Njih karakterišu setovi bitno različitih svojstava, koje, između ostalog, stvaraju i nivoi njihove razvijenosti. Ovakva tendencija odnosi se i na obrazovanje posmatrano kao jedan od aspekata kvaliteta života.

Ključne reči: obrazovanje, obrazovanje odraslih, kvalitet, kvalitet života, kvalitet obrazovanja

U celini posmatrano možda bi se ovaj rad o obrazovanju i kvalitetu života odraslih mogao sažeto opisati, ponajpre kao jedna priređena i pritom istraživana kolekcija opisa više različitih mesta susretanja obrazovanja i kvaliteta života odraslih ljudi. Stoga je on na delove ili momente više priča o kvalitetu života ljudi sagledavanom uz pomoć i kroz obrazovanje, a drugim delovima i momentima napis o obrazovanju saznavanom kroz kvalitet, a posebno kroz kvalitete života.

Pojašnjeni pristup problemu odnosa obrazovanja i kvaliteta života opredelio je i način razotkrivanja nekih od među njima postojećih. On ponajviše nalikuje nekoj vrsti „izvlačenja pojedinih petlji”, odnosno pojedinih slučajeva - dokaza, radi daljeg pojašnjavanja, iz snažne utkanosti ispitivanih fenomena jedan u drugi. O opravdanosti iskazanog kvaliteta međuveza svedoči, između ostalog, brojna konsultovana literatura, koja pokazuje da je, s jedne strane u razmatranjima kvaliteta života gotovo uvek pisuto i obrazovanje (u svojim raznim pojavnim vidovima) kao nužni pratilac i deo kvaliteta života, i, s druge strane, da bi teško bilo pronaći neku od tema o obrazovanju (odraslih), koja ujedno nije i priča o kvalitetu života ljudi. Da li više od kvali-

* Rad predstavlja znatno izmenjen ekspoze sa odbrane doktorske disertacije “Obrazovanje i kvalitet života odraslih”, održane 24. marta 2004. godine, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

teta života ljudi stane u razmatranja o ciljevima vaspitanja i obrazovanja, participaciji odraslih u obrazovnom procesu, obrazovnim potrebama, pismenosti stanovništva, dostupnosti obrazovanja, mogućnostima za učenje odraslih ljudi itd.

U literaturi je prisutno čitavo obilje termina kojim se kvalitet života naziva, i uz pomoć njih izučava, bilo da je reč o sinonimima, ili o terminima koji se iz njegove osnove nadalje razvijaju. Takođe, autori neretko pažnju usmeravaju ka kvalitetu neke od oblasti čovekovog života. Dilema: da li je uputnije govoriti o kvalitetu života ili o kvalitetima života, pretvorila se u naše opredeljenje da je podjednako uputno razmatrati i kvalitet života (kao zbirno stanje) i kvalitete života (kao elemente koji to zbirno stanje stvaraju).

Četiri pristupa autora definisanju pojma kvalitet života bi se mogla uslovno izdvojiti: 1) davanje eksplicitnog određenja pojma; 2) pojašnjavanje pojma preko segmenata koje on obuhvata i koji se nadalje specifikuju sa stanovišta kvaliteta (na primer: stanovanje, posao, obrazovanje, potrošnja, slobodno vreme, zdravlje itd); 3) pružanje obuhvatnog okvira za sagledavanje kvaliteta kroz etape bez direktnog definisanja (na primer: kvalitet u kontinuiranom obrazovanju sagledava se preko problema koji se odnose na programe, studente, nastavu, istraživanje tržišta, upravljanje itd); i 4) korišćenje termina bez definisanja pojma.

Put ka definisanju i pojašnjavanju razumevanja pojma - sintagme „kvalitet života”, otpočeli smo razmatranjem značenja njenog prvog dela. Na taj način pre pojma „kvalitet” nailazimo na reč „kvale”, čiju osnovu čine latinski izrazi qualis što znači kakav i quale što znači kakvo. Kvale se pojavljuje kao naziv za: svojstvo, osobinu, kakvoću, a pojam „kvalitet” (latinski qualitas), pored kakvoće, svojstva, osobine, odlike znači i vrlinu, vrednost, dobrotu, dobru osobinu. Sagledano etimološko značenje reči otvara, bar, dva pravca mogućeg daljeg definisanja centralnog pojma našeg rada, koje smo mi pokušali da uvažimo: jednog koji sledi liniju: „svojstvo”, „osobina”, „odlika”, „kakvoća”, i drugog - put „vrline”, „vrednosti”, „dobrote” i „dobre osobine”.

Analize razmatranja više autora pojma „kvalitet” donekle još proširuju njegov obuhvat, te mu pored svojstva i vrednosti, pridodaju i značenje standarda (merila, modela), što opet počiva na svojstvima i procesu vrednovanja.

Kada pojašnjeni pojam „kvaliteta” vratimo u sintagmu „kvalitet života”, onda nas on upućuje na mogućnost sagledavanja naših života preko različitih svojstava, izražavanja o njemu putem različitih vrednosti i sagledavanja života na osnovu različitih standarda.

Određenje na kojem počiva naš celokupni konstrukt kvaliteta života, uvažilo je i razumevanja i definicije ovog pojma koje potiču od više autora. Kao najfrekventnije i ključne reči, koje čine osnovu za razumevanje i proučavanje kvaliteta života, u njima dominiraju: vrednosti, zadovoljavanje potreba i opšte zadovoljstvo življenjem ili životom.

Ponajpre, uvažavajući etimološko značenje pojma „kvalitet” i stečeni uvid u najčešće elemente preko kojih se „kvalitet života” definiše, opredelili smo se da u radu pod „kvalitetom života” podrazumevamo zbirni pojam, odnosno zbirno stanje (složaj), u jednom određenom segmentu vremena, dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava koje ličnost, pojedinci, društvene grupe i/ili društvo vezuju

za predmete, pojave, sebe, druge osobe, odnose, uloge, aktivnosti i stanja, postavljajući ih u različite relacije, a na osnovu vrednosnih standarda i zadovoljavanja potreba. Na individualnom nivou, ovakvo određenje otvara prostor i mogućnost za pomeranje naglasaka ka izražavanju kvaliteta života određenim stepenom zadovoljstva pojedinim njegovim aspektima ili njime u celini, koje počiva na doživljaju zbirnog stanja od strane pojedinca. Na nivou društvenih zajednica naglasak se izgleda najčešće postavlja na nivo dostignutog kvaliteta života, odnosno na životni standard. No i u jednom i u drugom slučaju, bilo da je reč o zadovoljstvu ili životnom standardu oni počivaju na nivoima razvijenosti određenih svojstava više nosilaca, čiji relativni značaj za pojedinca ili grupe izrasta na procesima vrednovanja i zadovoljavanja potreba.

Viđenje kvaliteta života nastaje na osnovu i objektivnih i subjektivnih procena. Mi smo u našem empirijskom delu rada pokušali da obuhvatimo pokazatelje i iz jedne i iz druge grupacije, no svakako ne možemo izgubiti iz vida da su kroz iskaze ispitanika i objektivniji parametri prošli određenu „proradu“.

Naredno pitanje koje se može postaviti je koliko naše shvatanje kvaliteta života odgovara andragoškoj nauci, u smislu, kakav i koliki prostor otvara za uspostavljanje veza sa vaspitanjem i obrazovanjem, i u ovom konkretnom slučaju, za njihovo otkrivanje?

Prezentovano shvatanje „kvaliteta života“ otvara više ulaza i izlaza za uspostavljanje međusobnih odnosa sa onim delom čovečijeg sveta koji podvodimo pod pojam i praksu vaspitanja, obrazovanja i učenja odraslih. Na nivou definisanja osnovnog pojma, odnos obrazovanja i kvaliteta života može se pratiti duž više elemenata određenja, i to: uloge obrazovanja u opažanju i razumevanju nosilaca kvaliteta, formiranju svojstava, razvijanju dimenzija i formiranju njihovih polova, postavljanju nosilaca u različite relacije, razvijanju sposobnosti vrednovanja, usvajanja vrednosti, formiranju sistema vrednosti i vrednosnih standarda, zadovoljavanju i razvijanju potreba, kreiranju određenog stepena zadovoljstva, kao i u ukomponovanju svih ovih elemenata itd.

Uopšte datim određenjem kvaliteta života učinjen je, u stvari, pokušaj da se skicira mehanizam kroz koji možda funkcioniše sklop nazvan „kvalitet života“, a potom da se razmatra šta sve obrazovanje čini i gde se sve u tom mehanizmu pojavljuje.

Uz otvaranje dovoljno širokog prostora za razmene onoga što je sadržaj konstrukta „kvalitet života“ sa vaspitanjem, obrazovanjem i učenjem odraslih, već samim njegovim određenjem, uputan bi bio pokušaj da se to isto učini i sa tla vaspitanja i obrazovanja, bar kroz pojašnjavanje shvatanja tri ključna pojma. Za tu svrhu nam se najuputnijim učinilo poslužiti se rezultatima analize definisanja vaspitanja od strane brojnih autora, koju je načinila Snežana Medić, i mišljenjem o prirodi vaspitanja Aleksandre Marjanović (Medić, S, 1993, str. 37, 38, 45, 64). Oba razmatranja skreću pažnju na tri pojavna oblika vaspitanja: kao društvene funkcije, kao društvenog i međuljudskog odnosa (delatnosti) i kao individualnog procesa. Sagledavajući, nadalje, obrazovanje u relaciji sa vaspitanjem, takođe kako to čini Snežana Medić, imenujući ga najznačajnijim oblikom i sredstvom realizacije vaspitanja, smatramo da i njegovo pojavljivanje možemo locirati na tri mesta: među društvenim funkcijama, kroz odnos

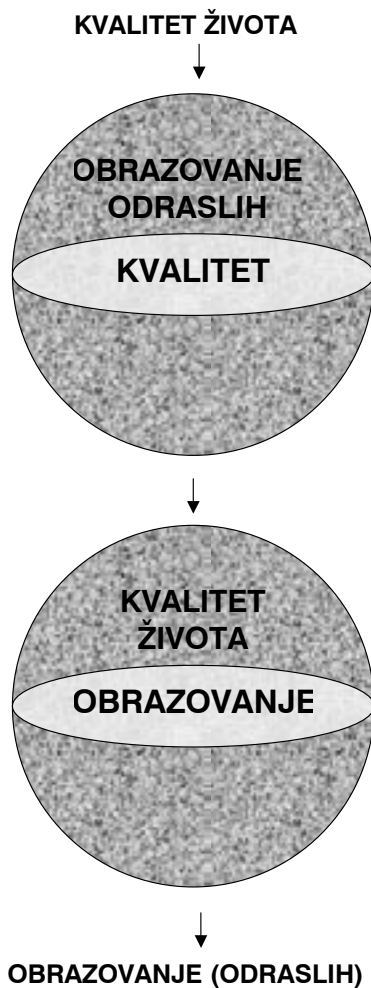
i unutar ličnosti kao proces, gde nailazimo na učenje. I društvena priređenost vaspitanja i obrazovanja, i mogućnost komuniciranja pojedinca sa ovim funkcijama, i unutrašnji procesi kod individue vode različito trajnim promenama kvaliteta. S jedne strane može se razmatrati uloga ovih fenomena u formiranju kvaliteta života kroz različite pojavne oblike, kao i s druge strane uloge ostvarenog kvaliteta života na oblikovanje vaspitanja i obrazovanja, opet u različitim pojavnim oblicima, pri čemu se oba ova smera mogu pratiti i na nivou pojedinca i na nivou društvene zajednice.

Saglašavajući se sa stavom iz jednog od brojnih OECD-ovih izveštaja da „kvalitet počinje i završava obrazovanjem“, no i proširujući ga utiskom da važi i obrnuto, da i obrazovanje počinje i završava kvalitetom (života), uz napomenu da je obrazovanje i unutar kvaliteta života, kao i da je kvalitet (života) neizbežno prisutan u obrazovanju, mi smo skicirali naše viđenje prostora za razmatranje međusobnih relacija obrazovanja (odraslih) i kvaliteta života. On počiva na uverenju da je obrazovanje „ispred, unutar i iza“ kvaliteta života, odnosno da se ono pojavljuje kao njegov kreator, kao jedan od njegovih aspekata, i kao rezultat njegovog delovanja. Ovo takođe važi i za kvalitet života kada imamo u vidu obrazovanje, pri čemu potenciramo delovanje dosegnutog kvaliteta života na obrazovanje, zatim pokrećemo celokupnu problematiku kvaliteta obrazovanja, i ishode obrazovanja tražimo u kvalitetu života.

Uz pomoć Sheme broj 1 možemo pratiti sled otvaranja prostora za razmatranje međuodnosa obrazovanja (odraslih) i kvaliteta života na taj način što polazimo od dosegnutih nivoa i različitih svojstava kvaliteta života i njihovih uticaja na brojne vidove ispoljavanja obrazovanja (odraslih), uz pokretanje pitanja njihovih kvaliteta u celokupnom ovom sklopu. Produžavajući, pažnju usmeravamo na uticaje koje obrazovanje (odraslih), kroz svoje vidove i kvalitete, preko efekata, ima na oblikovanje kvaliteta života pojedinaca ili društva, i u pogledu nivoa i u pogledu svojstava. Unutar ovog domena možemo pratiti inkorporiranost obrazovanja u životne uloge, aktivnosti i domene života ljudi, kao i u brojne segmente društvenog života (još jednom obrazovanje kao osnova kvaliteta), a takođe možemo posmatrati koje kvalitete su ljudi, kao i društva, ostvarili i razvili s obzirom na oblast obrazovanja (na primer, kod pojedinca: nivo formalnog obrazovanja, priroda obrazovanja, uključivanje u organizovane obrazovne aktivnosti namenjene odraslima, samostalni projekti učenja, vodeća orijentacija prema obrazovanju odraslih, obrazovne potrebe s obzirom na različite nivoe pojavljivanja i aspekte ispoljavanja itd). U ovom „poslednjem“ slučaju reč je o učenju i obrazovanju kao relativno zasebnim kvalitetima u životu. Sve ovo su ujedno i putevi, na individualnom nivou, kojima se obrazovanje u životu probija prilikom permanentnog oblikovanja njegovih kvaliteta. Uz to stalno preoblikovanje, kvalitet života se putem različitih uticaja odražava kroz obrazovanje, ispostavljaajući mu potrebe, zasnovane iznova i iznova na novim kvalitetima.

Shema broj 1:

Prostor za razmatranje međusobnih relacija obrazovanja (odraslih) i kvaliteta života



Posmatrajući obrazovanje kao ishodište određenih kvaliteta pokušali smo da sagledamo najčešće izučavane „ulaze” dostignutog kvaliteta života na obrazovanje. Analiza obimne literature veoma ubedljivo pokazuje da se može govoriti o snažnom uplivu dostignutih kvaliteta na oblast obrazovanja (odraslih), i na društvenom i na individualnom planu. Kao polazište uticaja pojavljuje se izuzetno obilje različitih kvaliteta, posmatrano preko nosilaca, i kao svojstava i kao nivoa svojstava, koji međusobno uspostavljaju različite kombinacije i odnose, pritom se i transformišući.

Takođe, što nadalje usložnjava celokupan ovaj prostor međuodnosa, pojavljuje se i pravo bogatstvo elemenata složenog sistema kojeg nazivamo „obrazovanjem”, koji i zasebno i u setovima, i u celini, opet se međusobno usložnjavajući, primaju svu tu brojnost, različitost i složenost uticaja.

Nosiocje kvaliteta, koji utiču na obrazovanje, razvrstali smo u osam kategorija, koje se odnose na nivoe na kojima smatramo da se pojavljuju grupe činilaca, kao nosioci različitih kvaliteta, a koji, prema saglasnosti različitih autora, utiču na brojne elemente koji čine područje obrazovanja. Ti nivoi, odnosno kategorije, su sledeći: 1. kvaliteta savremenog sveta i globalnih tendencija; 2. kvaliteta određenog regiona (dela sveta); 3. kvaliteta konkretnog društva; 4. kvaliteta lokalne zajednice; 5. kvaliteta obrazovanja u konkretnom društvu (lokalnoj zajednici); 6. opšti životni kvaliteta pojedinca; 7. za obrazovanje odraslih specifični životni kvaliteta pojedinca; i 8. postignuti kvaliteta u oblasti obrazovanja od strane pojedinca.

Međusobne odnose između nivoa na kojima se pojavljuju nosioci različitih kvaliteta možemo okarakterisati kao „međusobno kumulirajuće”. To bi značilo da se počev od nivoa globalnog društva do nivoa konkretnog pojedinca i njegovog učinka u obrazovanju odraslih, na svakom od njih kroz koje prolazimo, uticajima pridodaju oni sa svih prethodnih nivoa. Svaki naredni nivo može se posmatrati kao „mesto prerade i specifikovanja” uticaja sa prethodnog, odnosno mesto promena kvaliteta činilaca. Preko brojnih elemenata složenog sistema obrazovanja, koje smo pronašli u literaturi (od ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, preko planiranja obrazovanja, organizacije obrazovanja, kadra u obrazovanju do metoda rada i rezultata obrazovanja), moguće je pratiti spoljne uticaje kvaliteta na njihovo preoblikovanje. Najverovatnije je da promena kvaliteta nekog od ovih elemenata prouzrokuje dalje takve promene i kod nekih drugih. Moglo bi se onda reći da se procesi pokretanja kvaliteta u obrazovanju dešavaju i izvan i unutar njega.

Viđenje uloge obrazovanja u formiranju kvaliteta života praćene preko mišljenja različitih autora može se razaznati i razvrstati u četiri tematska okvira. Prvi sačinjavaju napisi posvećeni misiji, zatim cilju (ili ciljevima) obrazovanja, obrazovnim područjima, principima i koncepcijama. Drugu ovakvu celinu čini tematika najdirektnije posvećena opštijim uticajima obrazovanja na kvalitet života, odnosno relacijama obrazovanja i kvaliteta. Treći okvir nastaje izdvajanjem pojedinog „elementa sistema obrazovanje” (na primer: škole kao institucije ili nastavnog kadra itd) i daljim razmatranjem njegove uloge u formiranju različitih životnih kvaliteta. Četvrti tematski okvir se izdvaja na osnovu izvora koji počivaju na analiziranju pojedinih oblasti društvenog i ličnog života, domena i čovekovih životnih uloga i aktivnosti, uz traganje za doprinosima obrazovanja njihovom razvijanju i unapređivanju. U analiziranim izvorima više je pažnje posvećeno mogućim ulogama i očekivanim ili dobijanim efektima - kvalitetima. Veoma malo se može naći o tome kako obrazovanje određene kvalitete proizvodi ili menja, prouzrokujući, što se može očekivati, i promene sopstvenih. Mi smo pretpostavili da se na nivou bilo kog nosioca svojstva (kvaliteta) čoveka, odnosa, društva itd, uloga obrazovanja uspostavlja u relaciji sa određenim kvalitetom, čime se otvaraju brojni kanali delovanja saobrazno nosiocu kvaliteta. Elementi sistema „obrazovanje” stupaju u funkciju kroz ulogu i kanale. Prenosioci „obrazovanja” do kvaliteta i nosioca kvaliteta, gde se ono pojavljuje kroz efekte su: znanja,

sposobnosti, vrednosti, kompetencije, navike, veštine itd. Usled promena kvaliteta pojavljuju se i povratni uticaji na obrazovanje.

Između ostalog, zapazili smo da se nekada obrazovanje pojavljuje u ulozi „kreatora kvaliteta”, možda, pre svega, nekog novog nosioca svojstva koji do tada nisu postojali (na primer: inicijalno stručno obrazovanje), a nekada u ulozi „korektora kvaliteta”, kada pre vrši pomeranja u oblasti nivoa (na primer: kratkotrajni oblici usavršavanja).

Razmatranje kvaliteta obrazovanja predstavlja, u stvari, jednu vrstu spone između analiziranja dva vida ispoljavanja međudnosa obrazovanja i kvaliteta (života). On je svojevrsno mesto ukrštanja uticaja koje dosegnuti kvalitet života ljudi i društva ima na obrazovanje i uticaja obrazovanja na kvalitet života, ali mesto na kome se otvaraju brojna nova, i za odgovaranje i razrešavanje nimalo laka pitanja.

Mi smo pokušali, u skladu sa našim razumevanjem kvaliteta i odnosa obrazovanja i kvaliteta života ljudi, da u vidu svojevrsnih etapa pobrojimo osnovne pretpostavke za proučavanje kvaliteta obrazovanja (odraslih), kao i upravljanje njime. Među etapama, koje su date u vidu neophodnih grupacija poslova za formiranje osnovnih kontura sistema kvaliteta obrazovanja, izdvojili smo: 1. formiranje koncepta kvaliteta obrazovanja ili vodeće orijentacije u ispitivanju kvaliteta obrazovanja, uz eventualno njegovo definisanje; 2. iznalaženje aspekata i elemenata obrazovanja; 3. izdvajanje indikatora za aspekte i elemente obrazovanja; 4. formiranje (polova) dimenzija za različita svojstva određenih aspekata i elemenata obrazovanja predstavljenih indikatorima i postavljanje stanarda; 5. „obeležavanje” dosegnutog kvaliteta; 6. projekcija razvoja za određeni vremenski period na dimenziji i formiranje strategije za podizanje ili usmeravanje kvaliteta; 7. evaluacija čitavog procesa uz kontinuiranu korekciju svake od pretpostavki - etapa u proučavanju kvaliteta obrazovanja i upravljanju njime.

U pretežno empirijskim radovima ili delovima obimnijih studija prisutne su prilična različitost i raznovrsnost u pristupima izučavanom fenomenu, izdvajanim aspektima kvaliteta života, kao i u dobijenim rezultatima. Tako se kvalitet života proučava preko: subjektivnog doživljaja zadovoljstva, objektivnijih pokazatelja, zadovoljavanja potreba, vrednosnih orijentacija i vrednosti, upražnjavanja aktivnosti, udela pojedinačnih životnih domena i kvaliteta života u njima u ukupno posmatranom fenomenu itd.

Nama je posebno interesantna različitost rezultata koji govore o odnosu obrazovanja i kvaliteta života. Oni variraju od nemoći do prilične moći obrazovanja u pružanju doprinosa u oblikovanju životnih kvaliteta. Najverovatnije je da se uloga obrazovanja i iskazuje u širokom dijapazonu mogućnosti delovanja, od njenog odsustva do jakog i vešestrukog prisustva, pogotovu imajući u vidu različite aspekte kvaliteta života.

Cilj empirijskog dela naše studije obuhvatio je ispitivanje međudnosa između tri glavne komponente: 1. kvaliteta vezanih za ispitanike u svojstvu njihovih biosocijalnih karakteristika; 2. kvaliteta koji karakterišu obrazovno postignuće osobe, nekih od njenih procena u odnosu na obrazovanje i znanje u odraslom dobu i onih koji nastaju u relacijama između pojedinih elemenata unutar ovih kvaliteta; 3. razli-

čitih aspekata kvaliteta života pojedinca posmatranih prema životnim domenima, zatim života u celini, kao i na osnovu njihovih unutrašnjih međuveza.

Samim dizajnom istraživanja predvideli smo povremeno menjanje statusa pojedinih varijabli (na relaciji zavisna - nezavisna) i uvršćivanje, u svaki od tri konstrukta, varijabli koje se odnose na obrazovanje, posmatrano iz različitih uglova, radi detaljnijeg zalaženja u međudnose između i unutar tri glavne komponente istraživanja.

I pored pojašnjenog variranja, sledeći setovi varijabli su u startnoj poziciji istraživanja imali status nezavisnih: 1. kvaliteti vezani za ispitanike u svojstvu njihovih bio-socijalnih karakteristika; 2. preduzimanje obrazovnih aktivnosti u odrasлом dobu; 3. lični obrazovni model pojedinca; 4. procena uloge znanja u formiranju zadovoljstva u različitim životnim domenima, ulogama, odnosima, aktivnostima i s obzirom na određene pojave (danas i u budućnosti); 5. procena uloge obrazovanja u celokupnom životu.

Među zavisne varijable uvršćeni su sledeći njihovi setovi: 1. procena kvaliteta života zasnovana na objektivnijim pokazateljima; 2. procena zadovoljstva u različitim životnim domenima, ulogama, odnosima, aktivnostima i s obzirom na određene pojave u tri vremenske dimenzije (pre - 1993, danas 1999-2000. i kroz pet godina 2004-2005. godina; 3. procena prisustva vrednosti u životu; 4. najveći kvalitet sopstvenog života; 5. shvatanje kvaliteta života; 6. godine najkvalitetnijeg i najnekvalitetnijeg života; 7. zadovoljstvo životom u celini.

Uzorak u istraživanju, koji je prigodan, čine 402 ispitanika, od 18 i više godina starosti, koji žive na teritoriji grada Beograda. Podaci su prikupljeni u vremenskom periodu od jula 1999. do jula 2000. godine.

Rezultati istraživanja

Na osnovu dobijenih podataka, između brojnih ostalih, možemo izdvojiti sledeće rezultate.

- Kvaliteti inicijalnog obrazovanja oblikuju kvalitete onog koje se odvija u odrasлом dobu (u smislu preduzimanja obrazovnih aktivnosti), zatim imaju udela u formiranju i razvijanju orijentacija prema obrazovanju tokom čitavog života, u iskazivanju preferencija s obzirom na različite aspekte obrazovnih potreba ispitanika, kao i obrazovnom ponašanju pojedinca u odrasлом dobu. To, nadalje, znači da je udeo vidljiv i na nivou potreba, i na vrednosnom i na ponašajnom, pri čemu ne treba izgubiti iz vida da je reč o obrazovanju kao posebnom životnom kvalitetu, koji je istovremeno sastavni deo ukupnog kvaliteta života;
- Prema sadržaju i strukturi različiti setovi bio-socijalnih karakteristika - kvaliteta ispitanika, odlikuju one koji na različite načine ostvaruju kontinuitet u obrazovanju u odrasлом dobu. I u odnosu na preduzimanje obrazovnih aktivnosti u odrasлом dobu i s obzirom na vrste vodećih orijentacija prema obrazovanju odraslih kao prelomni period koga karakteriše promena tendencija pojavljuje se 45. godina (smanjuje se upuštanje

u obrazovne poduhvate, raste broj nesvesno-neuključeno-rezistentnih i usmereno-elektičkih osoba).

- Objektivniji pokazatelji kvaliteta života naših ispitanika ukazuju na materijalnu oskudicu koja se veoma značajno reflektuje i na oblast zadovoljavanja duhovnih potreba;
- Neki od životnih kvaliteta vezani za pokazatelje objektivnije prirode idu zajedno sa izvesnim kvalitetima vezanim za ispitanike u svojstvu njihovih bio-socijalnih karakteristika. Promene nivoa i svojstava ovog aspekta kvaliteta života najčešće su statistički značajno povezane sa nivoom i prirodom obrazovanja ispitanika. Prema prirodi obrazovanja osobe sa društveno-humanističkim obrazovanjem beleže više nivoe posmatranih kvaliteta od drugih kategorija ispitanika. Kada je reč o nivou obrazovanja, vidljiva je tendencija da sa njegovim porastom dolazi do porasta kvaliteta vezanih za većinu posmatranih nosilaca. Deluje da najmanje kvalitetno žive ispitanici sa (ne)potpunom osnovnom školom, i oni po ovoj uočenoj odlici ostaju prilično udaljeni i drugačiji od osoba iz svih drugih obrazovnih kategorija. U odnosu na posmatrani aspekt kvaliteta života izgleda da najkvalitetnije žive osobe sa fakultetskim obrazovanjem i oni koji poseduju naučne stepene. Za svaku od posmatranih bio-socijalnih karakteristika ispitanika idu neki viši i neki niži životni kvaliteti, dakle prednjače razlike s obzirom na nivoe kvaliteta, međutim promene nivoa, ne retko rezultuju i razlikama u svojstvima.
- Najniže zadovoljstvo, s obzirom na različite stvari u životu, naši ispitanici iskazali su u vreme istraživanja, dakle nakon NATO-dejstava na našu zemlju, zatim nešto više po prisećanju na 1993. godinu, dok se viši nivoi zadovoljstva, mada ne drastičniji, vezuju za budućnost (kroz pet godina). U odnosu na budućnost se i najviše razlikuju odgovori ispitanika. Veće pridavanje udela znanjima i veštinama u kreiranju zadovoljstava vezano je za budućnost, u odnosu na opažanje njihovog udela u formiranju aktuelnog zadovoljstva. Mišljenja o doprinosu znanja i veština životnim zadovoljstvima variraju od, maltene, potpunog neuviđanja veza između njih, do pridavanja izuzetnog značaja. U proseku, ocena uloge znanja i veština u sadašnjem zadovoljstvu okarakterisana je kao prilična, kao što je slučaj sa njihovom ulogom u budućem zadovoljstvu, s tim što je prosečna ocena, u naznačenom intervalu nešto viša.
- Izuzetna konzistentnost prisutna je u sve tri vremenske dimenzije za koje su vezane procene ispitanika stavki u odnosu na koje osećaju najveće zadovoljstvo, i u odnosu na koje su najnezadovoljniji. Prilikom sve tri procene, sopstveni moralni lik (moralnost), prijatelji i porodica su stvari u životu iz kojih naši ispitanici crpu najveće zadovoljstvo, dok su najnezadovoljniji ljudima koji donose najvažnije odluke u zemlji, političkim strankama, sopstvenom ulogom u zbivanjima u zemlji i ekonomskim stanjem u zemlji. Odnos iskazanih zadovoljstava i procene uloge znanja i veština u njima karakteriše vezivanje njihovog najvećeg doprinosa za stavke koje su u najvećoj meri zasićene zadovoljstvom, i svođenje njio-

ve uloge na „veoma malu” u odnosu na domene, uloge, relacije i aktivnosti kojima su ispitanici najnezadovoljniji. Kao nove stavke - kvalitete koji izbijaju na vrh rang lista na skalama procene uloge znanja i veština pojavljuju se obrazovanost i intelektualne sposobnosti.

- Pređašnje zadovoljstvo je značajna determinanta naročito aktuelnog, koje je opet značajna determinanta očekivanog budućeg zadovoljstva. Procena uloge znanja i veština u zadovoljstvu različitim stvarima u životu danas, determinisana je u velikoj meri „količinom” zadovoljstva koje su osobe osećale i ranije, a pogotovu danas osećaju prema tim stvarima. Značajne determinante procene uloge znanja i veština u budućem zadovoljstvu su viđenje te uloge u aktuelnom zadovoljstvu i projekcija budućeg zadovoljstva.
- Zadovoljstvo ispitanika različitim stvarima u životu kroz tri vremenske dimenzije, kao i njihove procene doprinosa znanja i veština aktuelnom i budućem zadovoljstvu, kao posebnim aspektima kvaliteta života znatno je manje povezano sa obrazovnim karakteristikama ispitanika, nego što je to bio slučaj kada su u pitanju objektivniji pokazatelji. I ovom prilikom, ispitanici sa (ne)potpunom osnovnom školom se na osnovu sopstvenih procena prilično razlikuju od osoba svih drugih nivoa obrazovanja. Oni su između ostalog, u poređenju sa drugima, najzadovoljniji bili 1993. godine, sa ne malim procentom nezadovoljnih, a u budućnosti očekuju najmanje zadovoljstva. Najmanji doprinos znanja i veština u izgrađivanju budućeg zadovoljstva opažaju takođe ispitanici sa (ne)potpunom osnovnom školom.
- U odnosu na prisustvo vrednosti u životu, kao narednom aspektu njegovog kvaliteta, može se izdvojiti da o većem prisustvu bogatstva, radosti i istine u životu svedoče iskazi ispitanika nižih nivoa obrazovanja, i to najviše onih sa nepotpunom osnovnom školom. Osobe sa naučnim stepenima navode da su u njihovim životima slava i stvaralaštvo najprisutniji u poređenju sa drugima. O većem nivou stvaralaštva u životu izveštavaju i ispitanici koji upražnjavaju obrazovne aktivnosti u odrasлом dobu. Kada je reč o ovom aspektu kvaliteta života možemo reći da, na osnovu nivoa razvijenosti svojstava živote ispitanika različitih nivoa obrazovanja, karakterišu različiti nosioci kvaliteta i kvaliteta u smislu svojstava.
- Raznorodni kvaliteti najčešće ne rastu kontinuirano sa porastom nivoa obrazovanja, već međusobno približavaju one nivoe koji međusobno nisu dodirni.
- Inicijalno formalno obrazovanje je čvršće povezano sa životnim standardom pojedinca, a samostalno usavršavanje tokom života sa našim „životnim”, odnosno unutrašnjim svetom.
- Obrazovanje i sticanje znanja su zauzeli prilično visoko četvrto mesto na rang-listi najvećih životnih kvaliteta, i sedmo mesto na listi elemenata koji su navođeni prilikom opisivanja shvatanja kvaliteta života. Opažene najveće uloge obrazovanja u životu u velikoj meri se odnose na one stvari za koje su ispitanici vezali najveće životne kvalitete. Najznačajnije

uloge obrazovanja u životu ispitanici vezuju za posao, sopstvenu ličnost i porodicu i roditeljstvo, a kao najmanju onu u odnosu na stvaranje materijalne obezbeđenosti.

- Elementi ličnog obrazovnog modela ispitanika su u znatno većoj meri statistički značajno povezani sa formalno stečenim nivoom i prirodom obrazovanja, nego sa preduzimanjem obrazovnih aktivnosti u odraslom dobu. Osobe koje preduzimaju samoobrazovne aktivnosti prate određeni životni kvaliteti, posmatrajući objektivnije pokazatelje, koje možemo okarakterisati kao više, one očekuju veće zadovoljstvo u budućnosti, većom opažaju ulogu znanja i veština u sadašnjem i budućem životom zadovoljstvu i izražavaju veće zadovoljstvo ukupnim životom. Preduzimanje obrazovnih aktivnosti u odraslom dobu je u znatno manjoj meri povezano sa različitim elementima određenih aspekata kvaliteta života, nego što je to slučaj sa nivoom i prirodom obrazovanja.
- Tri vodeće orijentacije prema obrazovanju odraslih su u istraživanju tretirane kao tri vrste relacija između celoživotnog učenja i kvaliteta života. Kod nesvesno-neuključeno-rezistentnih osoba praktično se ova relacija i ne uspostavlja usled neupražnjavanja, time i nepostojanja, procesa (namernog) učenja. Kod usmereno-elektičkih osoba učenje i obrazovanje su tokom života prisutni prevashodno kao sredstvo za promene određenih životnih kvaliteta. U životu sveobuhvatnog učenika, obrazovanje i očenje su i jedan od aspekata kvaliteta života i način izazivanja promena u okviru različitih aspekata i u životu u celini. Ispitanici koji pripadaju usmereno-elektičkim osobama očekuju u skorijoj budućnosti najviši nivo zadovoljstva, kao što i najvećim opažaju uloge znanja i veština u aktuelnom i budućem zadovoljstvu, u poređenju sa drugima. U razumevanjima kvaliteta života sveobuhvatnih učenika dominiraju apstraktno-uopštenija određenja, u kojima se više prostora posvećuje principima i osnovama na kojima kvalitet života počiva. Pored toga, ovi ispitanici su životom u celini najzadovoljniji, dok su nesvesno-neuključeno-rezistentne osobe najnezadovoljnije. Usmereno-elektičke osobe, kojima je obrazovanje sredstvo koje koriste za unapređivanje određenih kvaliteta, višim procenjuju doprinos znanja i veština u formiranju zadovoljstva po jedinim stvarima u životu. Sveobuhvatni učenici pružaju više procene u odnosu na pokazatelje kvaliteta života u celini i udela obrazovanja u njemu, shodno kod njih prisutnih viših nivoa različitih svojstava vezanih za kvalitet onog aspekta života kojeg čini obrazovanje.
- Osobe koje su zadovoljnije ukupnim životom sklonije su da većom opažaju ulogu znanja i veština i u aktuelnom i u budućem zadovoljstvu.
- Nivo obrazovanja i njegova priroda u najvećoj meri su povezani sa procenama kvaliteta života zasnovanim na objektivnijim pokazateljima, zatim prilično sa procenom prisustva vrednosti u životu, a veoma skromno sa zadovoljstvom vezanim za različite stvari u životu tokom tri posmatrana vremenska perioda, kao i sa pridavanjem uloge znanjima i veštinama

u aktuelnom i budućem zadovoljstvu, i najmanje sa procenama i shvatanjima koji se odnose na život u celini.

Najpreciznije i najsazetije, međuodnos obrazovanja (odraslih) i kvaliteta života, na osnovu empirijskih nalaza i razmatranja, mogao bi se opisati tvrdnjom da različiti pojavi oblici obrazovanjama pre no sa višim ili nižim kvalitetom životom idu sa životima različitih kvaliteta, koje karakterišu setovi bitno različitih svojstava.

Abstract

Aleksandra Pejatović
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

VIEW OF EDUCATION THROUGH QUALITY OF LIFE

In the work of "quality of life" it is understood to include collective concepts or conditions (complexity), in one concrete period to achieve positions and dimensions of different characteristics which link together personality, the individual, social group, and society...

Key Words: Education, Adult Education, Quality, Quality of Life, Quality of Education

Literatura

1. Andrews, F. (ed), (1986), Research on the Quality of Life, Survey Research Center, Institute for Social Research, The University of Michigan
2. Conference on Lifelong Learning, Liberal Adult Education and Civil Society, (1999), Final Report, Finland, Turku 19-21. 9. 1999, Ministry of Education, Helsinki
3. CSLS Conference on the State of Living Standards and the Quality of Life in Canada, (1999), October 30-31, 1998, Centre for the Study of Living Standards, Ottawa, Ontario
4. Kačavenda-Radić, N. (1989), Slobodno vreme i kvalitet života kao andragoške vrednosti, Andragogija, br. 7-9, str. 227-237
5. Medić, S. (1993), Obrazovanje i socijalizacija odraslih, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd

6. Pejatović, A. (1997. I), Metodološke pretpostavke proučavanja kvaliteta obrazovanja, u: „Istraživanja u pedagogiji i andragogiji“, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, str. 217-221
7. Pejatović, A. (1997. II), Obrazovanje i kvalitet - otvaranje jednog vida međudnosa, Andragoške studije, Vol. 4, br. 1, str. 27-35
8. Rubenson, K. (1983), Adult Education and Quality of life, Learning, Vol. III, No 4, str. 6-8
9. Sistem kvaliteta u obrazovanju prema zahtevima serije standarda JUS ISO 9000, (1996), Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije (16-18. maj 1996, u Beogradu), Institut za preduzetništvo univerziteta „Braća Karić“, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
10. Tuijnman, A. (1990), Adult Education and The Quality of Life, International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Revue Internationale De Pédeagogie, UNESCO Institute of Education, Hamburg, Vol. 36, No 3, str. 283-298

NASTAVNIK ZA ODRASLE – FACILITATOR OBRAZOVANJA I LIČNOG RAZVOJA

U radu se razmatraju uloge i funkcije nastavnika u obrazovanju odraslih, nači ni njihovog osposobljavanja i strategije za podizanje motivacije nastavnika.

U ovom članku polazim od stanovišta da nastavnik, sa svojom stimulativnom filozofijom i nastavnim stilom može da bude značajan motivacioni faktor u većini situacija učenja. Želim da objasnim promjenjivu ulogu nastavnika¹ u procesu učenja, njegov stav prema sadržaju, organizaciji učenja i onima koji uče. Smatram da je lični razvoj onih koji uče uglavnom rezultat njihove aktivne uloge u procesu učenja, bez obzira na vrstu obrazovanja.

Ključne reči: nastavnik, obrazovanje odraslih, strategije motivacije, nastavničke uloge.

Uvod

U savremenom društvu pojedinac je odgovoran za svoj uspeh – to je poruka nekih političara, ekonomista i nastavnika, ali je pomalo zastarela. Ako ovde naglasimo takvo stanovište, to bi značilo prihvatanje principa meritokratije u društvu, kao i da smatramo većinu pojedinaca prosvećenim, sposobnim za instant razvoj i za samostalno i samousmereno učenje. Samo sa takvom interpretacijom moguće je reći da je individua sama odgovorna za konstantno učenje i uspeh.

U savremenom društvu, princip meritokratije nije postignut i nemoguće ga je postići zbog toga što se suočavamo sa fenomenima nesigurnosti, nejednakosti i siromaštva. Uslovi življenja (zajedno sa ekonomskim, socijalnim, kulturnim i raznim drugim faktorima) značajno utiču na poziciju i mogućnosti individue. Nemoguće je zamisliti da se izjednačavanje mogućnosti za sve pojedince može postići samo kroz postojeći školski i obrazovni sistem, koji ostaje, manje ili više, nepromenjen i sve vreme ima ulogu stvaranja razlika među pojedincima.

¹ U ovom članku koristim termin „nastavnik” za različite profesionalce koji rade sa odraslima u različitim oblastima obrazovanja i učenja.

U mnogim društvima, rasprave putem medija i (nažalost) sporazumi mnogih „intelektualaca” o glavnim političkim pitanjima, dovode do zavisnosti, siromaštva i nesigurnosti. To moram povezati i sa stimulisanjem liberalnog, konformističkog, ne-kritičkog i ne-refleksivnog učenja koje je prihvaćeno kao najadekvatniji način učenja, naročito za decu, ali kao logična posledica, i za odrasle.

U takvoj situaciji, možemo govoriti o gubitku slobode učenja, jer odrasli nisu uvek svesni svojih potreba i interesovanja. Potrebe i interesovanja, koje nameću vodeće društvene strukture, takođe veoma utiču na oblast obrazovanja. Učenje se može javiti u različitim oblicima (Jarvis, 1992), ali ishodi su ili prilagođavanje ili promena. Veći deo učenja, koje se odvija pod jasno utvrđenim uslovima u različitim obrazovnim institucijama, doprinosi pre svega, konformizmu pojedinaca u postizanju ciljeva obrazovanja. Ciljevi su jasno definisani i sugerišu pojedincima da uče ono što žele.

Školski sistem, sa svojim striktno definisanim ciljevima, sputava stvaranje kreativnog i kooperativnog obrazovnog okruženja i sprečava realizaciju strategije doživotnog učenja; rezultat toga su odrasli koji nisu postali doživotni učenici i koji nisu pripremljeni da samostalno uče. Veliki broj odraslih nije u procesu učenja i oni ne mogu biti odgovorni za svoj lični razvoj, koji se može desiti kroz refleksivno učenje. Oni, takođe, nisu pripremljeni za samostalno učenje, koje je neophodno ukoliko žele da budu aktivni i kooperativni, ako žele da kritički učestvuju u političkom životu, ako žele da stiču i razviju različite veštine, neophodne u svetu koji se brzo menja. Razlike u obrazovanju i nejednakost među različitim društvenim grupama su sve veće i neophodno je proširiti spektar različitih mogućnosti za učenje, prilagođene različitim obrazovnim potrebama odraslih, sa različitim motivacionim ulogama nastavnika. Mnogi teoretičari, kao P. Lengrand, B. Berstein, I. Illich, J. Dewey, C. Rogers i drugi, pre više decenija su došli do zaključka da važan razlog za velikom potrebom razvijanja novog pristupa učenju nije samo rezultat instant promena u društvu, već i rezultat razočarenja u tradicionalizam u obrazovnom sistemu (i njegovim institucijama) a koji je povezan sa nastavom shvaćenom kao snažni instrumentom asimilacije, konformizma i rigidnosti.

U takvoj situaciji jako je važno ispitati i vrednovati ulogu nastavnika u situaciji učenja – koja mora da se promeni kako bi se kroz anticipatorno i inovativno učenje razvili sposobniji pojedinci, sposobni da misle i deluju kritički. Uloga nastavnika je nedvosmisleno važna, ali se pre svega postavlja pitanje kako je definisati.

U ovom članku polazim od stanovišta da nastavnik, sa svojom stimulativnom filozofijom i nastavnim stilom, može da bude značajan motivacioni faktor u većini situacija učenja. Želim da objasnim promenjivu ulogu nastavnika² u procesu učenja, njegov stav prema sadržaju, organizaciji učenja i onima koji uče. Smatramo da je lični razvoj onih koji uče uglavnom rezultat njihove aktivne uloge u procesu učenja, bez obzira na vrstu obrazovanja.

² U ovom članku koristim termin „nastavnik” za različite profesionalce koji rade sa odraslima u različitim oblastima obrazovanja i učenja.

Kakva vrsta nastavnika je potrebna odraslima, ako im je uopšte potrebna?

U današnjem društvu se očekuje da je pojedinac odgovoran za svoju poziciju u različitim društvenim strukturama, uključujući i različite vrste efikasnosti, tako da će on/ona biti u stanju da izabere i iskoristi različite mogućnosti, koje su često nisu sasvim jasno definisane. Iako pretpostavljamo da su mnogi odrasli sposobni da uče (samousmereno) i da su sposobni da aktivno učestvuju u razvijanju svojih sposobnosti, pomoć im je verovatno potrebna.

Odrasli uče ne samo u obrazovnim institucijama, već i u različitim okruženjima (volonterskim udruženjima, društvima, klubovima, bibliotekama, radnim organizacijama, kulturnim organizacijama, itd) ili sami uče. Ljudi koji im pomažu u učenju imaju različite uloge i imena; ako nisu u obrazovnim institucijama retko se nazivaju nastavnicima, već mentorima, tutorima, instruktorima, trenerima ili jednostavno facilitatorima.

Njihova uloga nije tradicionalna uloga nastavnika što znači da je manje formalna, odnosi su manje autoritativni i otvoreniji; klima za učenje je kreativna, kooperativna i pozitivna. „Tradicionalni” nastavnik, koji prenosi sadržaj na učenike, naročito u obrazovanju odraslih (ali i u obrazovanju dece i mladih), nije poželjan. Poslednje decenije suočavamo se sa formulacijom „paradigmatsko pomeranje sa obrazovanja na učenje” (G. Dohmen, 1996), što znači da u centru obrazovanja nije nastava već učenje. Pažnja se pomera sa toga šta nastavnik radi na to šta se dešava sa učenikom. Naravno, nastavnik i dalje postoji, ali je njegova uloga drugačija. To, takođe, znači da se način sprovođenja procesa učenja udaljava od obrazovanja, kao strogo planirane i organizovane aktivnosti za prenošenje znanja; udaljava se od aktivnosti koja je definisana „tradicionalnom” nastavom i formalnim odnosima između nastavnika i učenika; udaljava se od veoma strukturirane, institucionalizovane i nadgledane aktivnosti. Postaje proces učenja iniciran potrebama pojedinca i baziran na životnoj situaciji i iskustvima odraslih. Proces učenja je manje direktivan; to drastično menja ulogu nastavnika.

Uloga nastavnika, u velikoj meri, zavisi od ciljeva učenja ili obrazovanja³ i drugim aspektima koji utiču na proces obrazovanja. Obrazovanje je organizovana mogućnost za učenje, koju organizuje jedna strana za drugu - u veoma strukturiranoj aktivnosti u kojoj je nastavnik veoma važan element.

Uloga nastavnika u procesu učenja

Stručnjaci različito definišu elemente obrazovanja, koji su međuzavisni i zajedno čine obrazovnu situaciju. Predstavicu četiri elementa obrazovanja, pozivajući

³ Svrha ovog članka nije definisanje razlika između učenja, obrazovanja i obučavanja, iako su oni veoma važni, naročito zbog ciljeva i predmeta učenja. Predlažem da čitaoci sami povežu date definicije sa sopstvenim filozofskim kontekstom. Predstavljeni nalazi su rezultat različitih shvatanja o učenju odraslih, baziranih više na humanističkoj i klasičnoj andargoškoj tradiciji.

se na A. Rodžersa. Među njima, nastavnik i njegova uloga imaju centralnu poziciju u toj strukturi jer su povezan i na neki način utiče na realizaciju drugih strukturalnih elemenata. Nastavnik je element koji određuje obrazovnu situaciju, iako učenici kasnije preuzimaju kontrolu nad procesom učenja. Nastavnik treba da proceni potrebe učenika, zajedno sa učesnicima da odredi ciljeve i predloži sadržaj i metode učenja. To znači određivanje akcije koja će omogućiti učenicima da uče na način koji im najviše odgovara.

Četiri elementa obrazovanja su (Rodgers, 1996):

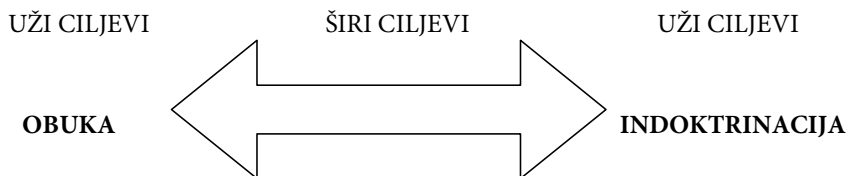
1. Nastavnik - agent
2. Učenik/učesnik
3. Ciljevi
4. Metode/sadržaj

1. Nastavnik - može biti na različitim nivoima procesa obrazovanja - na programskom nivou i na nivou razreda - nastavnik/tutor.

2. Učesnik/učenik je pojedinac ili grupa namerno stavljena u obrazovnu situaciju. Potrebe, karakteristike i spremnost za učenje značajno variraju među učesnicima, tako da moraju detaljno da se ispituju.

3. Ciljevi mogu biti labavi (loosely) ili čvrsti (closely), ali svakako utiču na proces učenja. U obrazovanju odraslih uopšte, ciljevi su labaviji nego u obrazovanju mladih, jer veći deo obrazovanja odraslih čini neformalno obrazovanje. Vrlo čvrsti ciljevi (na primer, u obrazovanju dece i mladih) sa stogo definisanim standardima znanja, sputavaju slobodu nastavnika u procesu nastave. Ciljevi mogu da se definišu šire ili uže (A. Rogers, 1996: 45):

Slika 1: Obučavanje, obrazovanje i indoktrinacija



Ciljevi mogu biti širi ili uži. Rodžers tvrdi da se „sve stukturirane mogućnosti učenja mogu posmatrati kao deo kontinuuma. Na jednom kraju su planirani programi nastave-učenja sa uskim ciljevima, čiji je cilj da se pokaže da postoji „pravi način da se nešto uradi“. To se najvećim delom odnosi na oblast veština, ali je takođe povezano i sa pravilnim načinima razumevanja ili ponašanja. „Izbor je stogo ograničen i ne podržava se - govorimo o *obučavanju*. Na drugom kraju su sve one aktivnosti utvrđene da bi nas ubedile da postoji „pravi“ način razmišljanja i osećanja“. Izbor se ne podstiče, već „postoji samo jedan način mišljenja, jedan set vrednosti i stavova“.

To Rodžers naziva *indoktrinacija*. Između oba kraja je široka oblast *obrazovanja* sa širokim, labavim ciljevima. Možemo locirati veći deo obrazovanja odraslih u ovaj središnji deo, jer se podstiče izbor, prihvata se više načina mišljenja i delanja, podstiče se samo-određivanje. Ovaj način učenja je, verovatno, adekvatan za većinu odraslih, jer mogu da vrednuju svoja stanovišta u diskusiji sa drugima, traže sopstvene načine rešavanja problema.

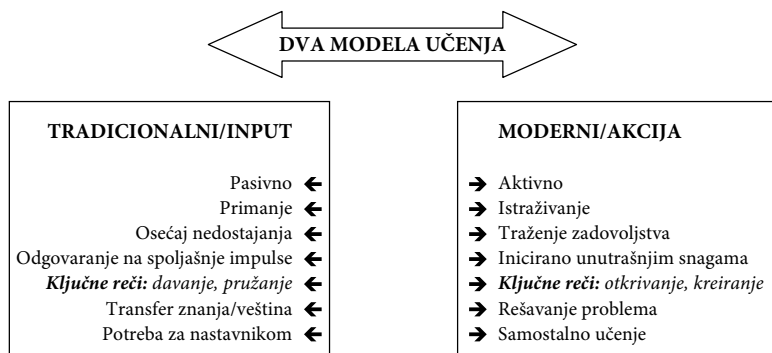
Za nastavnika je veoma važno da se izjasni u kakvoj vrsti obrazovanja želi da predaje i da bude deo. Kao posledica toga razvija se nastavnikov stav prema učenicima, sadržaju i odabiru nastavnih metoda.

4. Metode/sadržaj - „Priroda ciljeva koje utvrdimo pomaže nam da odredimo da li je naglasak našeg programa rada na sadržaju ili na metodama” (Rodgers, 1996: 43). Metode i sadržaji su čvrsto povezani. Programi, sa usko definisanim ciljevima imaju tendenciju koncentrisanja više na sadržaj nego na metode (specifičan sadržaj treba da se pokrije); s druge strane, „programi sa ciljem ličnog razvoja, građenja samopouzdanja, prodornosti, su manje kontrolisani”. Nastavnik u tim slučajevima oseća da je važnije da se uključi u određenu aktivnost - participativni metod učenja - nego da prekrije određenu količinu sadržaja; on podstiče učesnike da se aktivno uključe u proces učenja, prihvate odluke o programu, njegovom sadržaju i ciljevima. Nastavnik je pre svega facilitator i partner, a nastava je nedirektivna.

Teško je zamisliti da je svrha obrazovanja u najvećoj meri obrazovanje/obučavanje odraslih određenim veštinama ili stavovima; svaki nastavnik treba da je svestan mogućnosti da podstiče autonomiju i kritičko mišljenje kod odraslih u obrazovnoj grupi.

Verujemo da ne samo u obrazovanju odraslih, već i u inicijalnom obrazovanju, treba da bude više prostora da nastavnici da razviju kreativnost u obrazovnoj situaciji. Škole i nastavnici mogu drastično da utiču na obim i kvalitet učenja i stavova prema učenju u odraslom dobu. Što su učenici aktivniji to učenje više predstavlja ličnu nagradu.

Učenje se shvata više kao proces koji omogućava razumevanje i menjanje, koji jača razumevanje društvenog miljea i aktivno učestvovanje u njemu i povezivanje novog znanja sa ličnim koncepcijama i značenjima. Učenje se, sve manje i manje, shvata kao akumulacija i memorisanje znanja - kvantitativno povećanje količine znanja (Marentić Požarek, 2000). U poslednje vreme diskusija se vodi oko dva modela učenja; prvi se odnosi na tradicionalne načine prenošenja i usvajanja znanja, a drugi na moderan pristup baziran na potrebama pojedinca, koji utiče na ulogu nastavnika i učenika.

Slika 2: Dva modela učenja

Izvor: A. Rodgers, 1996: 78

Promenjena percepcija učenja zahteva kvalitativnu promenu odnosa između nastavnika i učenika; razmena iskustava obogaćuje proces učenja.

Koncepcije Karl Rodžersa o učenju i nastavi je deo napora uloženog u humanizaciju procesa obrazovanja i jačanja strategije doživotnog učenja (C. Rodgers, 1995; C. Rogers, 1994):

- teško je naučiti nekoga kako da predaje;
- učenje koje utiče na ponašanje je najvažnije učenje;
- učenje koje utiče na ponašanje može se postići kroz samo-otkrice i samo-usmereno učenje;
- rezultati nastave su u većini beznačajni, ali mogu da budu štetni;
- Rodžers preferira da bude „učenik” koji može da uči ono što je njemu važno
- bio je ubeđen da je najefikasnije učenje u grupama, učenje kroz odnose sa drugima i samo-usmereno učenje
- najbolji (i najteži) način učenja je pokušaj da se razume zašto je određeno iskustvo nekome važno.

Rodžersova shvatanja ukazuju na zaključak da se najefikasnije učenje može ostvariti bez nastave, sa ličnom inicijativom, iskustveno i bazirano na problemu⁴. Znamo, takođe, da se veći deo učenja odraslih odvija u grupi uz pomoć stručnjaka.

⁴ Dobro poznati Kolbovi zaključci o iskustvenom učenju javili su se kao reakcija na nepovezanost teorijskih i praktičnih komponenti u procesu obrazovanja i zbog zanemarivanja ličnog iskustva u ovom procesu (Kolb, 1984: 70). On je tvrdio da je učenje cikličan proces koji treba da obuhvati:

- konkretna iskustva i shvatanja (apstraktno-logičko mišljenje)
- aktivno eksperimentisanje u spoljašnjem svetu i unutrašnjoj vrednosti refleksivne opservacije

Kvalitativni proces učenja je kompleks svih tipologija. Učenje može da počne sa konkretnim iskustvom koje je praćeno refleksivnom opservacijom i analizom iskustva u modelu apstraktnih koncepata i eksperimentisanjem sa onim što je naučeno.

Pitanje koje treba postaviti je: kakvu vrstu pomoći nastavnik treba da pruži učenicima kako bi zadovoljio njihovo učenje, mišljenje i kritičku percepciju? Da li je uloga nastavnika držanje nastave? Da li je nastava zadovoljavanje učenja, motivisanje i pomoć ili je, manje ili više, prenošenje znanja i davanje ubeđenja? Da li je moguće govoriti o neutralnoj nastavi?

Uloga nastave u procesu učenja

Nastava je način promovisanja učenja. Noules (Knowles, 1975) definiše ulogu andragoga kao facilitatora promene; uz pomoć andragoga, učenik se pomera sa jednog pola na drugi, od niskog nivoa zrelosti ka visokom: od zavisnosti ka autonomiji, od pasivnosti ka aktivnosti, od subjektivnosti ka objektivnosti, od uskih interesovanja ka širim interesovanjima, od sebičnosti ka altruizmu, od imitacije ka originalnosti, od samo-odbacivanja do samo-prihvatanja, itd. Uz pomoć andragoga učenik treba da postane sposobniji za razvoj i menjanje.

Nastavu možemo definisati vrlo heterogeno, netradicionalno, što znači da uloga nastavnika ne mora biti autoritativna i direktivna. Nastava može da bude i vođenje, zadovoljavanje i pružanje pomoći. Verujem da nam je u procesu obrazovanja i jedno i drugo potrebno, i nastavnik i nastava, ali oni moraju biti adekvatno definisani i prihvaćeni. Nastavnik mora da bude u stanju da napusti ulogu autoritativnog vođe koji je uvek u pravu i koji je figura za modelovanje učenika.

Džarvis (1988: 120-126) govori o nastavniku i nastavi koji su povezani sa zadovoljavanjem. Nastavnik, pre svega, treba da drži nastavu na *sokratovski* i *facilitativni* način; manje *didaktički* (*klasični*).

Didaktičku nastavu Džarvis definiše kao tradicionalni koncept nastavnog procesa. To je proces selekcije znanja, veština, itd. iz miljea i proces prenošenja na učenike korišćenjem nekih tehnika. Učesnici treba da su u stanju da reprodukuju tu selekciju. *Sokratovska* nastava se definiše kao metod koji inkorporira postavljanje pitanja u nastavi i proces učenja. Učenicima omogućava da odgovore i iskažu znanje koje nikada nisu kristalizovali u svojoj glavi. Nastavnik treba da dijagnostikuje potrebe i prethodno znanje učenika. Ta iskustva učesnika dovela su neke andragoge do toga da se smatraju facilitatorima učenja pre nego nastavnicima. Nastavnik koji koristi *facilitativnu* nastavu (koncept koji se koristi u iskustvenom učenju - Kolb) koristi metode/tehnike usmerene na učenika (pre nego usmerene na nastavu). Taj koncept je najkorisniji za nastavu sa odraslima jer stvara svest o specifičnim obrazovnim potrebama učenika, bavi se problemima učenika, zahteva rešenja, pruža odraslima iskustvo i podržava refleksiju istog.

Klasifikacija nam pokazuje da se nastava može različito shvatati. Druga klasifikacija (Foks u Marentić Požarnik, 1998: 255-256) se bavi subjektivnim teorijama nastave i uloge nastavnika. Foks određuje četiri moguća shvatanja nastave:

1. nastava kao *prenošenje* tema/sadržaja tehnikama prilagođenim učeniku;
2. nastava kao *razvoj* sposobnosti i veština učenika;

3. nastava kao *putovanje* - *vođenje* učenika ka ciljevima (naglašava autonomiju učenika);
4. nastava kao *stimulisanje* rasta i razvoja učenika.

Prve dve definicije su jednostavna shvatanja, a druge dve su razvijenija. Druge dve prihvataju učenika sa njegovim iskustvom, motivima i očekivanjima; takvo prihvatanje treba da bude osnovni model u obrazovanju odraslih.

Možemo zaključiti da je uloga nastavnika manje bitna, manje aktivna; s druge strane učenici moraju da budu aktivniji. Učenje na takav način znači akciono učenje koje se može protumačiti drugom dihotomijom (Marentić Požarek, 1998: 24):

- ako shvatamo učenje kao akumulaciju, zadržavanje (pamćenje) → nastavnik ima i prenosi znanje (nastavnik kao isporučilac) → nastava je prenošenje (metod objašnjavanja i predavanja)
- ako shvatimo kao aktivno konstruisanje značenja → učenik je aktivni istraživač (postavlja pitanja, hipoteze; koristi svoje znanje) → nastavnik je mentor, partner, uči stalno → nastava je živa interakcija (različiti metodi učenja i nastave, saradnja, učenje bazirano na problemu, dijalog, iskustveno učenje, itd).

L. M. Zin (prema: Galbraith, 1990) definiše pet globalnih pristupa u procesu nastave (filozofije obrazovanja), koji su veoma korisni za objašnjavanje različitih načina učenja u različitim obrazovnim institucijama. U svakoj filozofiji uloga nastavnika i učenika je jasno definisana i odgovara nastavnim metodama. U prošlosti važnije je bilo liberalno, klasično obrazovanje sa predavanjima kao dominantnom metodom i proučavanjem literature i diskusijom. Danas idemo ka radikalnijem obrazovanju u kome su neophodne aktivnije metode, kao što su eksperimentalni rad, rad baziran na problemu, ugovor o učenju, individualizovano učenje, grupni rad, dijalog, itd. Ovde, takođe, možemo videti promenjivu ulogu nastavnika koji je više koordinator i partner.

Tabela 3: *Filozofije obrazovanja odraslih*

	LIBERALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH (KLASIČNO, TRADICIONAL- NO)	BIHEVIORALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH	PROGRESIVNO OBRAZOVANJE ODRASLIH	HUMANISTIČKO OBRAZOVANJE ODRASLIH	RADIKALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH
SVRHA	Razvijanje intelektualnih snaga uma; opismenjavanje u najširem smislu - intelektualno, moralno, duhovno, estetsko	Izazivanje ponašanja koje će obezbediti opstanak ljudske vrste, društva i pojedina; promovisanje promena u ponašanju	Prenošenje kulture i društvenih struktura; promovisanje društvenih promena; davanje praktičnih znanja i veština rešavanja problema	Poboljšati lični rast i razvoj; zadovoljiti samo-aktuelizaciju	Izazivanje fundamentalnih, društvenih, političkih i ekonomskih promena kroz obrazovanje
UČENIK	„Renesansna osoba”; pro-svećena; uvek učenik; traži znanje pre nego informaciju; konceptualno, teorijsko shvatanje	Učenik preuzima aktivnu ulogu u učenju, primenjujući novo ponašanje i prihvatajući povratnu informaciju; jak uticaj okoline	Potrebe, interesovanja i iskustva učenika su ključni elementi u učenju; ljudi imaju neograničen potencijal za razvoj kroz obrazovanje	Učenik je jako motivisan i samousmeren; pretpostavlja odgovornost za učenje	Jednakost sa nastavnikom u procesu učenja; lična autonomija; ljudi stavljaju istoriju i kulturu kombinujući refleksiju sa akcijom
NASTAVNIK	„Stučnjak”; prenosilac znanja; autoritativan; jasno usmerava proces učenja	Menadžer; kontrolor; predviđa i usmerava ishode učenja	Organizator, vodi učenje kroz iskustva koja su edukativna; stimuliše, podstiče i evaluiira proces učenja	Facilitator; pomoćnik; partner; promoviše ali ne usmerava učenje	Koordinator; predlaže, ali ne određuje direkciju učenja; jednakost između nastavnika i učenika
METODE	Dijalektičke; predavanje; studijske grupe; razmišljanje; kritičko čitanje i diskusija	Programirana instrukcija; ugovor o učenju; instrukcija uz pomoć kompjutera; praksa&jačanje	Rešavanje problema; naučni metod; aktivni metod; eksperimentalni metod; induktivni metod; projekt metod	Iskustveno; grupni zadaci; grupna diskusija; timsko predavanje; samousmereno učenje; individualizovano učenje	Dijalog, postavljanje problema; maksimalna interakcija; grupna diskusija

Izvor: *Ellias, J., Merriam, S. u Zinn, 1990: 76-77*

Veoma je prirodno da je nastavnikov rad pod uticajem različitih determinanti, naročito pod njegovim shvatanjima o elementima koji čine proces učenja. Gledajući šemu filozofija obrazovanja odraslih možemo lako zamisliti kako na različite načine nastavnik može prihvatiti svoju ulogu u procesu učenja i u zavisnosti od toga ulogu učenika i proceduru učenja.

Ove determinante možemo Aps naziva *filozofska orijentacija nastave* (prema: Zinn, 1990); one zavise od nastavnikovih vrednosti, verovanja, stavova i odluka. Aps je ubeđen da orijentacije (verovanja) nastavnika utiču na pet oblasti važnih u procesu obrazovanja:

- verovanja o odraslima kao učesnicima u obrazovanju odraslih;

- verovanja o sveobuhvatnoj svrsi i ciljevima obrazovanja odraslih;
- verovanja o sadržajima ili predmetu - šta treba naučiti i koji su izvori sadržaja;
- verovanja o procesu učenja - kako odrasli uče, kako učenje treba da se odvija;
- verovanja o ulozi andragoga - nastavnika za odrasle.

Marentič Požarnek (1998) govori o subjektivnim shvatanjima i njihovoj povezanosti sa kompleksnijim subjektivnim ili implicitnim teorijama o aktivnosti nastavnika, učenju i nastavi. Mnogi istraživači su ubeđeni u značajnu ulogu ovih shvatanja u nastavnikovim odlukama u situacijama učenja i nastave i rezultatima učenja (Marentič Požarnek, 1998). Učenici ulaze u proces obrazovanja pod uticajem ponašanja nastavnika, modelujući sopstveni stil učenja prema tome.

Većina nastavnika ima kombinaciju dve ili više filozofskih orijentacija; znanje o tome je važno jer nastavnik može da poboljša svoju aktivnost u procesu učenja, da je promeni, ojača komunikaciju i timski rad sa učenicima kolegama. Nastavnikova refleksija o pet različitih oblasti, i u zavisnosti od filozofske orijentacije, znači da neko razmatra svoju ulogu u procesu učenja, ulogu učesnika, odnose u grupi i mogućnosti da ih poboljša. Nastavnikova filozofska orijentacija je povezana sa načinom planiranja obrazovne sesije, izvođenja i evaluacije učenja. Društvene strukture sa svojim zahtevima o očekivanim rezultatima učenja su, takođe, značajan aspekt koji utiče na ponašanje nastavnika.

Nastavnikova filozofska orijentacija je čvrsto povezana sa **nastavnim stilom**. Reflektuje „kvalitet koji pokazuje nastavnik, a koji je stalan bez obzira na situaciju i na sadržaj” (Conti, 1990: 80); šira je od strategija nastave. Reflektuje atmosferu koju stvara nastavnik i „ne može se odrediti posmatranjem jedne izolovane aktivnosti nastavnika” (ibid: 81).

Možemo identifikovati dva osnovna modela nastave koji su definisani ovim karakteristikama⁵:

⁵ Možemo evaluirati Stil nastave PALS-om (Skala principa obrazovanja odraslih), autora Geri J. Kontija: Identifikujte svoj stil nastave - V Metoda obrazovanja odraslih (ed. M. Galbraith)

Slika 4: Nastavni stil

PRISTUP USMEREN NA NASTAVNIKA	PRISTUP USMEREN NA UČENIKA
Trenutno dominantan pristup na svim nivoima obrazovanja u Severnoj Americi (i u drugim zemljama), povezan sa idejama Skinnera; takođe u obrazovanju odraslih	Podržan u literaturi; povezan sa idejama Maslova i Rodžersa (potencijal ljudskog razvoja je neograničen)
Učenici su pasivni, postaju aktivni reagovanjem na stimulus iz okruženja	Pojedinci su u interakciji sa svojim okruženjem
Ljude kontroliše okolina; škole su socijalne institucije koje su odgovorne za određivanje i jačanje fundamentalnih vrednosti	Ponašanje je rezultat lične percepcije; motivacija je rezultat pokušaja da se postigne i zadrži red u životu
Uloga nastavnika je da kreira okruženje koje stimuliše željeno ponašanje	Učesnici su proaktivni; njihovo iskustvo igra značajnu ulogu u učenju
Učenje je definisano kao promena u ponašanju; ishodi su često definisani kao kompetencije	Obrazovanje je fokusirano na učenika, a ne na osobu koja daje informaciju; pomaže učeniku da razvije kritičku svest o svojim osećanjima i vrednostima
	Učenje - sticanje veština rešavanja problema, razvoj interpersonalnih veština
	Centralni element je poverenje

Izvor: Conti, G., 1990: 81-82

Nastavnici ne biraju svoj nastavni stil niti ga konstantno menjaju. Njihova efikasnost zavisi od situacije učenja i obrazovanja.

Ovakva shvatanja nisu retka; Karl Rodžers je napravio komparaciju između tradicionalnog obrazovanja i obrazovanja usmerenog na ličnost, koja su dva pola kontinuum. Razlike između oba pristupa, koje reflektuju ulogu nastavnika, mogu se povezati sa novim rezultatima (Rodgers, Freidberg, 1994: 210-213):

TRADICIONALNI MODEL OBRAZOVANJA

- Nastavnik poseduje znanje, učenik je primalac; postoji velika razlika u statusnom nivou između njih.
- Glavni metod sticanja znanja je predavanje, udžbenici ili neka druga sredstva verbalne intelektualne instrukcije; ispitima se meri količina usvojenog znanja kod učenika. Ti kriterijumi su centralni elementi ove vrste obrazovanja.
- Nastavnik poseduje moć, učenik je taj koji sluša.
- Vladavina autoriteta je prihvaćena politika u učionici.
- Poverenje je na minimalnom nivou (nastavnik ne veruje učenicima, učenicima nedostaje poverenje u nastavnikove motive, iskrenost, poštenje, stručnost).

- Studenti se najbolje kontrolišu držanjem u konstantnom strahu (strah od neuspeha; on se povećava kako se penjemo na obrazovnoj lestvici).
- Demokratija i njene vrednosti se ignorišu i preziru u praksi; učenici ne učestvuju u izboru ciljeva, kurikuluma ili načinu rada.
- Ne postoji mesto za celokupnu osobu u obrazovnom sistemu, već samo za intelekt.

MODEL OBRAZOVANJA USMEREN NA LIČNOST

- Nastavnik poseduje znanje, učenik je primalac; postoji velika razlika u statusnom nivou između njih.
- Facilitator deli odgovornost sa drugima za proces učenja
- Facilitator obezbeđuje izvore učenja iz svog ličnog iskustva i iz knjiga, materijala i lokalne zajednice.
- Učenik razvija svoj sopstveni program učenja, sam ili u saradnji sa drugima; klima za učenje je podsticajna; učenje jednih od drugih je važno.
- Facilitator se usmerava na unapređenje kontinuiranog procesa učenja. Sadržaj je često na drugom mestu, važan je progres u učenju kako da se uči.
- Učenik postiže lične ciljeve kroz samo-disciplinu.
- Učenik evaluira svoje učenje (sa feedback-om od grupe i facilitatora)
- Učenje u klimi promovisanja razvoja je dublje, napreduje brže i sveobuhvatnije je u životu i ponašanju učenika nego tradicionalno učenje.

Istraživanje ove oblasti nam pokazuje da sa opadanjem dominantne uloge nastavnika možemo podstaći učenje koje odrasle osposobljava za samostalno rešavanje problema. Uzimajući u obzir iskustvo odraslih, nastavnik može da kreira kooperativnu diskusiju u kojoj su mogući kritičko mišljenje (u oblasti formalnog obrazovanja), kritička refleksija (u oblasti self-a) i kritička akcija (u oblasti sveta i društva).

Rezultat toga je promena u grupi. Freiberg definiše razlike između pasivne i aktivne obrazovne grupe kao rezultat tradicionalnog naspram modela obrazovanja usmerenog na ličnost (Freiberg, 1992 v Rogers, Freiberg, 1994: 10).

Slika 5: Pasivna naspram aktivne obrazovne grupe

PASIVNA GRUPA	AKTIVNA GRUPA
Učenici kao turisti	Učenici su zainteresovani
Učenici rade ispod predviđenog nivoa	Rade projekte u malim grupama
Sami rade	rade u malim grupama od dvoje ili četvoro
Rade na tome što im nastavnik da	Stvaraju nove ideje i materijale kroz projekte
Retko učestvuju u grupi	Preduzimaju inicijativu za interakciju sa nastavnicima i kolegama
Retko diskutuju o razlozima za svoj odgovor	Obično pričaju/razmišljaju naglas o načinima na koje dolaze do odgovora
Doživljavaju razred kao „tvoje”	Doživljavaju razred kao „naše”
Nastavnik kontroliše disciplinu	Kooperativni menadžment
Obično kasne na čas	Obično su tačni ili dolaze ranije na čas

Kakve vrste strategija mogu da naglase motivacionu ulogu nastavnika?

Ukoliko tradicionalna uloga nastavnika želi da se prevaziđe, neki koraci moraju da se preduzmu.

Za uspješni rad u grupi nastavnik mora da:

- razvije demokratku i kooperativnu atmosferu u grupi;
- razvije vjerovanje da svaki pojedinac u obrazovnoj grupi ima vredna; iskustva koja doprinose zajedničkim rezultatima;
- poveže iskustvo učenika sa procesom izbora sadržaja;
- stimuliše razvoj svakog pojedinca;
- izbegne tradicionalan raspored u učionici;

Za kvalitetnu netradicionalnu nastavu neophodno je:

- stimulirati nastavnike za lični i profesionalni razvoj; „unutrašnje” i „spoljašnje”, učenje koje treba da se poveže u integritet, obuhvata celu osobu - ravnotežu profesionalnih i neprofesionalnih delova života, ravnotežu ličnog razvoja i privatnosti; mogućnost intelektualnog i socijalnog razvoja nastavnika (učenje za razumevanje, timski rad, kooperativno učenje) i permanentno usavršavanje kognitivnih veština;
- kontinuirano profesionalno obrazovanje nastavnika utiče na viši nivo profesionalnog razvoja⁶;

⁶ Kugel je formulisao model profesionalnog razvoja nastavnika koji ima tri nivoa (Marentić Požarek, 1998: 35)

- na prvom nivou nastavnik je orijentisan na sebe
- na drugom nivou nastavnik je orijentisan na profesiju, aktivnost - on pokušava da što polje „prekrije” sadržaj
- na trećem nivou nastavnik je sve više i više orijentisan na učenika:
 - prvo na njihove sposobnosti da uče i primaju znanja
 - onda na načine uspešnog učenja (on organizuje diskusiju, radnu grupu, itd.)
 - na kraju na nezavisnost učenika - nastavnik kreira uslove da učenik prihvati odgovornost za svoj profesionalni razvoj.

- nastavnik zna i poštuje rezultate o uticaju različitih nastavnih stilova na kvalitet rada u grupi;
- nastavnik uzima u obzir različite kognitivne stilove i stilove učenja i koristi adekvatne i različite nastavne metode i tehnike;
- nastavnik koristi različite izvore i otvorenu situaciju učenja koja stimulise učenje bazirano na problemu, kritičko mišljenje za stečeno znanje i doživotno učenje i obrazovanje;
- nastavnik stimulise meta-učenje: učenje kako da se uči.

Zaključak

Rast i postajanje su najvažniji ciljevi ličnog razvoja. Svi se sećamo Kidove formule $B \times B \times B$ - being, becoming, belonging (biti, postajati, pripadati). To znači da obrazovanje odraslih treba da stimulise učenje za rast i postajanje. Ali, s druge strane, veliki broj državnih obrazovnih institucija za odrasle, je još uvek tradicionalno orijentisano, kao i inicijalno obrazovanje, i stimulise ne-refleksivno učenje, naglašavajući tradicionalnu ulogu nastavnika.

Ako želimo da približimo obrazovanje humanističkom (ili još bolje) radikalnom obrazovanju odraslih koje ima za svrhu dovođenje do nekih fundamentalnih socijalnih, političkih i ekonomskih promena, moramo prvo promeniti ulogu nastavnika, a kao posledicu toga promeniti koncept, metode i rezultate nastave.

Ako želimo da progresivno utičemo i stimulise participaciju svih u obrazovanju odraslih, moramo da smanjimo uticaj faktora koji negativno utiču na participaciju u obrazovanju odraslih. Negativni uzroci su, takođe, iskustva sa prethodnim učenjem, naročito u inicijalnom obrazovanju. Nastavnici za odrasle mogu da promene takav stav učenika implementacijom učenja baziranog na rešavanju problema, iskustvenog učenja i kritičke refleksije i akcije, koji samo mogu biti rezultat promene uloge nastavnika. Promena može biti uspešna samo ako dolazi od strane pojedinaca. Kada je broj kreativnih ljudi dovoljno velik, organizacija i društvo će se promeniti. Učenje je katalizator promena - uz pomoć pravog nastavnika, facilitatora i koordinatora učenja. Pitanje je – DA LI ŽELIMO PROMENE?

Sabina Jelenc Krašovec

Faculty of Arts, Department for Pedagogy and Andragogy, Ljubljana, Slovenia

ADULT EDUCATION TEACHER – FACILITATOR OF LEARNING AND PERSONAL GROWTH

Abstract

In this work the role and function of the teacher in adult education, and the manner of their training and strategies for their motivation is discussed.

In this article I will begin from the point of view that the teacher with their own stimulative philosophy and teaching style can be a significant motivational factor in the majority of teaching situations. I would like to explain the changing role of the teacher⁷ in the process of learning, his/her attitude towards curriculum, teaching organizations, and those who learn. I believe that the personal development of those who learn are the primary results of their active role in the process of learning, regardless of the type of learning.

Key words: Teacher, Adult Education, Motivational Strategies, Teachers' Roles.

Literatura:

1. Barnett, R. (1994): The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society. Buckingham: SRHE and Open University Press.
2. Barnett, R. (1997): Higher Education: A Critical Business. Buckingham: SRHE and Open University Press.
3. Brookfield, S. (1987): Developing Critical Thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. England: Open University Press.
4. Brookfield, S. (1996): Fostering Critical Conversation in the Learning University. International Journal of University Adult Education, 1, 48-60.
5. Conti, G. J. (1990). Identifying Your Teaching Style. In: Galbraith, M.W. (ed.). Adult Learning Methods: a guide for effective instruction. Malabar: Krieger.

⁷ In this article I use the term "teacher" for various professionals who work with adults in different areas of education and learning.

6. de Bono, E. (1994): *Parallel thinking*. London: Viking.
7. de Bono, E. (1995): *Teach Yourself to Think*. Middlesex: Penguin Books.
8. Dohmen, G. (1996): *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn; Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
9. Fullan, Michael (1995). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London, Bristol: Falmer.
10. Habermas, J. (1994): *The theory of communicative action. Volume One: Reasons and the Rationalisation of Society*. London: Heinemann.
11. Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
12. Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut v Ljubljani in Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije.
13. Knowles, M. (1975): *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.
14. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
15. Marentič Požarnik, B. (1998a). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. (prvi del). *Sodobna pedagogika*, št. 2, 1998, str. 244 - 261.
16. Marentič Požarnik, B. (1998b): Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. V: Mihevc, B., Marentič Požarnik B., (ed.) (1998): *Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
17. Marentič Požarnik, B. (1998c): Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc, Z. (ed.): *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. (Študije in raziskave, 7)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
18. Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.
19. Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn. Third Edition*. New York: Macmillan College Publishing Company.
20. Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
21. Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London, New York: Routledge.
22. Zinn, L. M. (1990). Identifying Your Philosophical Orientation. In: Galbraith, M.W. (ed.). *Adult Learning Methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.

INTERCULTURAL LEARNING BY INFORMAL EDUCATION IN ROMANIA

Intercultural education, one of the „new branches” of alternative education, is absolutely important for seeding tolerance, anti-xenophobia and esteem for other culture in the minds of people. In this paper are mentioned intercultural aspects of learning people by informal education. Romanian media play a huge role in intercultural education of regular people. For this reason we choose a case study about the impact of supplement „Plus” – of „The Arad Observer” newspaper – in the minds of people from Arad (city and county), showing historical and cultural aspects of ethnic and religious minorities. Having the confession of readers of this intercultural supplement our conclusions are that in this case there was an important and real impact in intercultural learning. In the mean time, we are absolutely sure that intercultural learning must be integrated in formal, non-formal and informal education.

Key words: intercultural education, learning, toleranc.,

„The sine qua non condition for being accepted is to be an acceptant”

(Micheline Rey)

Paraphrasing, we can say

**„For being accepted in this world you must be an acceptant
of education”.**

As we know, the human personality is built with the contribution of heredity, environment and education. Among these factors, a huge impact has education.

Education is required to answer the changes of the real world. But education – especially the formal type – cannot answer so quickly because institutions, teachers, trainers, experts, need time for judging, applying, validating, recognizing, promoting and providing such kind of social offer.

In everyday life it has been observed that informal education is much faster, much adaptable to the changing world, than other forms of education.

In Romania this kind of education is accomplished through:

- radio and TV transmissions,
- articles of newspapers, journals and reviews,

- listening to and watching audio and videos tapes, CDs or DVDs
- watching movies,
- participating in cultural festivals,
- singing in chorus,
- visiting museums and exhibitions,
- getting information in libraries,
- participating in sports events,
- cooking traditional food
- participating in local, regional, national and international meetings, workshops, seminars, conferences, congresses etc.

Important parts of informal education are education by mass media.

The environment in which we live exposes the human being to mass media messages. These exposures influence the patterns of thinking.

The tools of new communication build new forms of language, different from the civilization of the printed word.

According to the Chaumont Declaration (1993), the objectives of education by mass media should be:

- to train the people to live and work like autonomous citizens, in a society strongly influenced by systems of information and communication;
- to stimulate the interest of the people in analyzing and thinking about relationships between reality and its representation in mass media;
- to develop the people's critical thinking concerning these relationships;
- to develop the people's ability to express their thoughts by means of sounds and images;
- to determine people to go beyond the pleasures of consuming information and to appreciate the cultural and aesthetic dimensions;
- to train people for co-operation not for competition.

How can people learn by informal education?

How can people teach by such means of informal education?

What impact and contribution have in the minds of the citizens the watching of cultural transmission for minorities on TV, the listening to a debate on minority rights or culture on the radio, the reading in the newspaper of facts, habits, traditions, and customs of a group or other belonging to a minority?

Can a case study offer us relevant answers to these questions?

We propose a case study concerning the impact of the supplement entitled „Plus” – of „Observator aradean” („The Arad Observer”) newspaper – on minority and majority population of Arad City (172,827 inhabitants) and Arad County (461,791 inhabitants).

Questions for reporters:

- What goals did you have for publishing the „Plus” supplement?
- Which was the target group?
- How can you characterize the target group?

- What were the methods used for presentations of the materials to attract the readers?
- What was the frequency of publication?
- How could you evaluate the impact of the materials on readers' attitude?
- Specify any other details!

Questions to readers:

- Do you read the supplements „Plus”?
- What do you think about your neighborhood and specially his culture, presents by „Observer aradean” newspaper in supplements „Plus”
- Have you changed your attitude, mentality after those articles or, in your culture there are values concerning recognition of the other culture?

Table 1. *Number and percentage of significant ethnic minorities in Arad city and county*

Ethnic type	Number/County	%	Number/City	%
Total population	461,791	100	172,827	100
Romanian	379,451	82.2	142,968	82.7
Hungarian	49,291	10.7	22,492	13
Germans	4,852	1.1	2,247	1.3
Slovakian	5,695	1.2	450	0.3
Serbian	1,217	0.3	605	0.4
Bulgarian	819	0.2	251	0.1
Roma	17,664	3.8	3,004	1.7

Table 2. Number and percentage of significant religious minorities in Arad city and county

Religion	Number/County	%	Number/City	%
Total population	461,791	100	172,827	100
Orthodox	337,746	73.1	125,595	72.7
Roman-Catholic	46,651	10.1	20,971	12.1
Greek-Catholic	4,973	1.1	1,834	1.1
Protestant (Calvin)	12,359	2.7	5,406	3.1
Neo-Protestant	51,467	11.11	16,190	9.4
Lutheran	4,653	0.5	689	0.4
Mosaic	224	0.1	169	-

The motivation of choosing this example was:

Being in Romania a lot of prejudices concerning the minorities, their language, their habits, customs and culture, it is desirable to present the example of the citizens of Arad city and county with their ethnic and religious diversity, with their wisdom to live together in this area using the articles of the supplement „Plus”.

The articles from the supplement „Plus” belong to a project entitled „The Multicultural Arad, a Pass-way to Europe”.

The goals of the project:

- a. to demonstrate the existence of a significant influence of minority culture on majority culture and the shaping of such habits and customs in the majority culture, which are proper to minority culture;
- b. to create a space of tolerance, a space of good -will, without prejudices and xenophobia.

The length of the project: October 15, 2003 – October 15, 2004

In each issue of the paper the target group was:

- seven ethnic minorities (Hungarian, German, Serbian, Bulgarian, Slovak, Roma, Jewish)
- one religion / confession (from Orthodox to Roman-Catholic, Greek-Catholic, Lutheran, Protestant (Calvin) and Neo-Protestants)

Since our „new society” is market-oriented it is advisable to be aware of the cultural values both of the majority and the minorities. The authors of the articles insisted on this aspect.

The intentions of the journalists were:

- to help the citizens of Arad city and county form a positive mentality;
- to train them in „The Local Spirit of Arad”, a spirit of understanding diversity, of esteem for each minority or majority culture, of living and working together for building a real and normal world;
- to present good and valuable ideas and people who are winners!
- to present, also, the conflict situations between people, generated by belonging to different ethnic or religious minority, in parallel with models of good understanding and examples of tolerant living together;
- to present some aspects of ordinary life of the minorities and the majority, from different geographical area of our county, offering the readers the chance to better understand their history, habits and customs and to know better the personalities of culture.

Another intention of the journalists was to encourage the young people to assume their ethnic identity in order to preserve and promote the cultural and spiritual values of minorities.

The supplement „Plus” was published to be „agora” or „forum” from which one can publish or learn, by writing and reading about the past and the present, with insistence on intra- and inter-ethnic culture or religion.

Periodicity of publication: monthly

Confessions of readers:

„Those data and information were waited for especially by the young generation of the Bulgarian community. From the pages of the „Plus” they found out about the way their ancestors arrived in the area of Arad.” – Petre După – a Bulgarian ethnic, 65 years old

„We have signals even from Slovakia. Some of those who went away from here, read articles about our ethnic group with interest because a lot of materials contain information impossible to be transmitted by word of mouth.” – Paul Ondrešik – a Slovakian ethnic – 43 years old

„Before reading this multicultural paper I didn't know that the first educational institution in Arad was a Hungarian one. Hypothetically, one of my ancestors contributed to raising a group of intellectuals in this City” – Emese Nagy – a Hungarian ethnic – 23 years old

„Not all the Serbians know that our ethnic minority gave a writer and newspaperman to Arad. Thanks to „Plus” paper, we know, black and white, that our ethnic minority contributed to the development of Arad.” – Dumitru Vasilovici – a Serbian ethnic – 57 years old

„As a member of the German community, I can say that this paper was one of the ways in which we could contact the other members of our minority, who live in

other localities. We are very curious to find out what novelty has been written about us so that we can transmit it further. It is for the first time that the Arad press has published such testimony about the history of our minority.” - Stefan Lachmitt – a German ethnic – 38 years old

„We are very proud that at last we are taken into account. Perhaps by the help of this paper we will contribute to the integration of the members of the Roma ethnic group into society. What the Roma’s Party of Arad hasn’t been able to do, maybe this paper will accomplish.” – Simion Stan – a Roma ethnic – 52 years old

”I liked the Holiday issue very much (the Christmas and Easter Holidays). Then I found out, what my Slovak neighbor cooked, what carols the German ethnics sing and what clothes the Jewish family from across the road put on.” – Avram Dranita – a Romanian ethnic – 45 years old

Fig. 1 – One of the pages of „Plus” Supplement / The Arad Observer Newspaper / referring on the contribution of Serbian Orthodox Church to the development of Arad county.



Fig. 2 – Other page from „Plus”. A title is about the founder of one of the Arad Neo-Protestant Church, other about Minorities Festival and the last one about Serbian Culture's Day.



Having those confessions, like conclusions, we hope that readers could understand better and better the huge influence of mass media, in fact informal education, on intercultural learning. Education by mass media or critical information could be very profitable for intercultural learning.

In this way people could learn more. They could also learn to work together better and better, even if one is Romanian, and the other is Hungarian, German or Jewish, for example! By working and living together, in the same area, people could contribute to the economic, social and cultural development of the region.

BUT!!!

Is it enough to set examples to people, to give them a „prefabricated” culture?

OR,

Is it more important to give them the instruments which enable them to act, to inter-act, to learn by doing and to have the responsibility of things and facts!

*In order to train true people for the XXI century it is absolutely necessary to put into all forms of education: formal, non-formal and informal, **Intercultural Education**.*

References:

1. Dasen, P., Penegaux, Ch., Rey, M. (1999), *Educatia interculturala*, Iasi, Ed. Polirom;
2. Herlo, D., (2004) *Romania Country Outline – Reader – European Lifelong Professional Training*, Intercultural Management in Adult Education, Maastrich;
3. *** Complexul Muzeal Arad, Colectia Minoritati – 3, (2001) *Identitate – Alteritate – Multiculturalitate*, Simpozion International Interdisciplinar, Arad;
4. *** Complexul Muzeal Arad, Colectia Minoritati – 4, (2002) *Interetnicitatea în Europa Centrala si de Est*, Simpozion International Interdisciplinar, Arad;
5. *** Directia Judeteana de Statistica Arad – Populatia judetului si municipiului Arad dupa etnie si religie, la Recensamantul populatiei din 2002.

FOND ZA NARODNO PROSVEĆIVANJE KRALJA ALEKSANDRA KARAĐORĐEVIĆA

Kralj Aleksandar Karađorđević (1914-1934) osnivač je Fonda za narodno prosvetivanje. Fond je vodila Uprava, sastavljena od univerzitetskih profesora, koja je aktivno sarađivala sa raznim dobrotvornim društvima i državnim institucijama. Rad na „narodnom prosvetivanju” podrazumevao je različite vrste akcija koje su postepeno razvijane kroz tri perioda postojanja Fonda. „Naučne ekspedicije”, domaćićka škola i tečajevi, domaćinska škola i izgradnja prvog studentskog doma u Beogradu su akcije Fonda na polju „narodnog prosvetivanja”. I nakon Kraljeve smrti, 1934., ova institucija je nastavila sa svojim radom, ne menjajući okvire koje mu je njegov osnivač postavio.

Ključne reči: fond, narodno prosvetivanje, tečajevi, škola

1. Osnivanje Fonda za narodno prosvetivanje

Povodom svog venčanja, 1922. godine, sa rumunskom princezom Marijom Hoencolern kralj Aleksandar Karađorđević (1914-1934) osnovao je fond, čija je osnovna svrha bilo „prosvetivanje naroda”. Predsedniku Ministarskog saveta Nikoli Pašiću upućeno je pismo sledeće sadržine (Miralem, 1934. str.29):

Gospodine Predsedniče

*tražeći kako bih najbolje za ovaj dan odgovorio na ljubav narodnu, Ja prelazim u mislima pojave u svim granama javnog života širom naše Kraljevine. Pored svega što rade država i pojedine samoupravne ustanove i pored vrlo pohvalne privatne inicijative, koja je pokrenula mnoge stvari i neke već dobrim pravcem uputila, ostalo je još mnogo poslova netaknutih sasvim ili delomično. Država uopšte mnogo čini, ali ona-Vi to dobro znate- čini kako kad, gotovo uvek skučeno, kad se gleda na samu stvar bez obzira na celinu. I u jednom i u drugom slučaju, bila bi moja dužnost priskočiti u pomoć. Samo nalazim da mi valja postupiti sistematski i sračunati akciju za niz godina. Ovaj se metod sam preporučuje već po prirodi posla. **Što bi se ticalo ciljeva neće biti moguće potrebama širokih redova narodnih dati prevagu jednima na štetu drugih, premda se meni čini, da bi, na primer dobronamerni apostoli rad u selu na higijeni i uporedo na opštem prosvetivanju imao za sada prvenstvo.** Ja bih dakle označio program kao trojaku akciju: na moralnom, opšte-kulturnom i na građansko-vaspitnom*

napretku narodnom, a pod tim bih podrazumevao pomaganje prosvete na svim poljima nauke, književnosti, umetnost, školstva, a ponajpre praktično prosvetčivanje širokih slojeva. Osnivanje internata na prvom mestu za žensku decu, zatim isticanje vrline, porodičnog morala, čestitosti, samopregorevanja, trezvenosti, štednje, savesnog vršenja dužnosti, ljubavi prema blišnjima, sloge i, trpeljivosti i razume se stalna briga za narodno zdravlje.

Sve ovo i drugo što bi se naknadno stavilo na hartiju, pred očima Mi je kad smišljam plan za Svoju nameru i kad Vam pišem ovo.

Za ove ciljeve Ja dajem odmah milijon dinara i svake godine davaću po 300 000 dinara.

Organizaciju sveg tog posla prenosim na Moju kancelariju, koja će sa Mojim znanjem, a po izloženom smeru, upravljati trošenjem tog novca.

ALEKSANDAR, s.r

8. juna 1922. godine
u Beogradu

Upravljanje ovog fonda Kralj je poverio univerzitetskim profesorima- Aleksandru Beliću, Savi Uroševiću i Bogdanu Gavriloviću. Oni su razradili program prosvetčivanja čije je osnove postavio sam Kralj u navedenom pismu, a u skladu sa aktuelnim prosvetnim potrebama šarenolikog stanovništva mlade kraljevine. U njoj se, prema popisu iz 1921. godine, 78,87% stanovnika bavilo poljoprivredom, šumarstvom i ribarstvom i živelo na selu. (Dimić, 1996, knj.2, str.135).

Život na selu bio je težak više zbog neprosvećenosti nego zbog siromaštva i oskudice. Školski nadzornici Južne Srbije su taj problem posmatrali na sledeći način:

„Istina je da seljak nema novca, ali nije istina da je u takvoj bedi da mora živeti životom kojim danas živi. Zašto spava na zemlji i bez prostirke, kad svaki sem onoga na Ovčem Polju, ima oko kuće šume, slame, sena, paprata i šaše? Zašto se davi u blatu u svome dvorištu i oko bunara ili izvora, kad su čitava sela okružena kamenjem a njive i livade zasute peskom i šljunkom ? Zašto mu je kuća spolja i iznutra neokrečena, kad svako drugo selo peče kreč; i zar seljak ne može za sebe odvojiti bar toliko kreča koliko ga izgubi na putu od sela do najbližeg trga? Zašto njegovo dete živi o samom hlebu i luku, pa mu ni u bolesti ne pruža šolju mleka, bareno jaje ili bar toplu zašećerenu vodu? Zašto seljak pred telidbu prostire svojoj kravi slame ili sena a njegova žena porađa se na njivi, često i u štali ili oboru ili na goloj zemlji? Zašto ne preže u jaram kravu koja se skoro otelila, a svoju ženu vodi u vodenicu ili na njivu sutradan po porođaju?” (isto, str.11)

U Kraljevini SHS (Jugoslaviji) obaveznost narodnog prosvetčivanja propisivana je raznim uredbama, što je odgovaralo stvarnim potrebama. Pod narodnim prosvetčivanjem podrazumevao se rad na uklanjanju problema koji su u navedenom citatu prikazani vrlo slikovito. Bilo je potrebno organizovati tečajeve (analfabetske, domaćičke, poljoprivredne, privredne...) ali se nije imalo materijalnih sredstava za

to. O sumama namenjenim narodnom prosvjećivanju, u budžetskim raspravama, poslanici su govorili kao o mrvicama, sirotim i jadnim „koje su više sramota i za samo budžetiranje i za samu našu prosvetnu politiku, nego li kakva pomoć i korist za nju”. (isto, knj.1, str 114.)

Veliki značaj tako je dobila privatna inicijativa kroz rad raznih društava i ustanova. Akcije Kraljevog fonda su predstavljale kariku između ove dve snage na polju narodnog prosvjećivanja. Naime, Uprava Fonda koja se jednom nedeljno sastajala vrlo često je pozivala na te sastanke predstavnike raznih ministarstava, dobrotvornih društava ili stručnjaka za određene oblasti i podsticala saradnju među njima. Najveći broj akcija Fonda realizovan je zahvaljujući takvoj saradnji.

Novembra 1922. godine Uprava Kraljevog Fonda izradila je program kojim se planiralo ostvarivanje cilja koji je Kralj istakao u svom pismu. Program je sadržao dve vrste aktivnosti. Prva je dodeljivanje nagrada i pomoći pojedincima ili društvima koji se ističu u različitim oblastima prosvete. U tu svrhu Uprava je izradila uputstva i kriterijume po kojima bi se dodeljivale nagrade i pomoć. (AJ:74-437-287) Druga vrsta predviđenih aktivnosti je organizovanje domaćićkih, privrednih i poljoprivrednih tečajeva.

Ostvarivanje programa može se na osnovu raspoložive građe posmatrati kroz tri perioda : od 1922 do 1924. iz Kraljevog Fonda su samo dodeljivane nagrade i pomoć; 1924-1927 se aktivnosti proširuju na organizovanje „naučnih ekspedicija; 1927-1940 intenzivno se radi na otvaranju domaćićkih škola i tečajeva i jedne domaćinske škole za mladiće.

U periodu od 1923 do 1928. Fond je rukovodio i poslovima na izgradnji studentskog doma u Beogradu.

2. Rad na narodnom prosvjećivanju

2.1. Analfabetski tečajevi

Uprava Kraljevog fonda u svoj program nije uključila rad na opismenjavanju odraslih. „Jer velika državna ustanova, osnovna škola, čini u tom pravcu mnogo više nego što bi privatna inicijativa ikad mogla. Pa ipak taj rad nije doneo pravih rezultata. On to nije mogao doneti zbog toga što naš narod nije još ni toliko kulturan da može osetiti pravu korist od čitanja i pisanja. Prema tome i ono pismenosti što se raširi kod mladog pokoljenja izgubi se kada to pokolenje poodraste zbog tog što ne oseća potrebu da tu svoju pismenost primenjuje. Uprava Kraljevog fonda želi da probudi kulturne promene u našem narodu...” (AJ: 74-437-392)

Zaista, analfabetski tečajevi koje su organizovali učitelji nisu davali željene rezultate. Najveći broj nepismenih živio je na selima. Osnovni smisao i cilj njihovih života bio je prehraniti sebe i porodicu. Međutim, ovakvo stanje nije bilo osobenost čitave Kraljevine. Na teritoriji Slovenije, na primer, škola je obuhvatala 100% đачke populacije, tako da se broj nepismenih nije uvećavao i 1930. godine iznosio je 5,5% (Dimić, 1996, knj.2, str.15). Ali je zato na krajnjem jugu države, u isto vreme samo 29,1% stanovništva starijeg od deset godina bilo pismeno. Školske 1929/30. godine

u Vardarskoj banovini organizovano je 110 analfabetskih tečajeva, ali većina „opismenjenih” seljaka, na kraju tečaja „ume kojekako da nacрта, ne i da napiše svoje ime i imena ostalih stvari i predmeta”. (isto, str.113) Zato se u prosvjećivanju moralo ići preko trenutnih potreba stanovništva koje čitanje i pisanje nije osećalo kao svoju potrebu.

Odluka Uprave Kraljevog fonda je, s obzirom na navedene podatke bila razumljiva. Zato se, od 1924. godine krenulo u „naučne ekspedicije”, prvo po mestima Južne Srbije, a zatim i Bosne i Hercegovine.

2.2. Naučne ekspedicije

Uprava Kraljevog fonda organizovala je tzv. naučne ekspedicije od po nekoliko članova, koji su putovali po jednoj oblasti i držali predavanja i kurseve u cilju „nacionalno-kulturne propagande i stručnog prosvjećivanja poljoprivrednika” (Politika, 19.10. 1924, str.7). U toku tri godine ekspedicije Kraljevog fonda obišle su Južnu Srbiju, Bosnu, Hercegovinu, Sandžak, Dalmaciju i Crnu Goru.

Na sedamdeset i sedmoj sednici Uprave Kraljevog fonda, od 22.07.1924. godine, započelo se sa planovima za putovanja, a oktobra iste godine i sa njihovom realizacijom. Naučne ekspedicije su od Kralja dobile dva automobila.

Programom rada predviđena su predavanja iz poljoprivrede, higijene, geografije i istorije. Dijapozitive, kao nastavno sredstvo, Uprava Kraljevog fonda smatrala je veoma dragocnim a njihovu izradu za potrebe ovih „ekspedicija” poverila je članovima društva Narodna prosveta. Dijapozitivima su ilustrovana predavanja iz istorije (manastiri), geografije (Jadran, glavni gradovi i Đerdap) i higijene (tuberkuloza, mikrobi, higijena kuće i alkoholizam).

Udruženje agronoma bilo je zaduženo za oblast poljoprivrede. Kraljev fond je za ovaj kurs obezbedio sav potreban alat kako bi se izvodila očigledna nastava i još dodao 10 000 dinara. Predavanja iz domaćinstva (o higijeni, nezi dece i ishrani) držala je Darinka Lackovićeva, članica Ženskog pokreta.

Prva ekspedicija, 1924. godine, obilazila je Južnu Srbiju i trebalo je da traje od 20.oktobra do 4. novembra, ali zbog velikog interesovanja naroda produžena je na neograničeno vreme.

Politika je juna 1925. godine objavila članak o akciji Kraljevog fonda u kome se kaže da su na predavanja dolazili uglavnom mlađi ljudi „koji su prošli kroz škole i kasarne” (Politika 21.6. 1925., str.6)

Iz istog članka saznajemo da se 1925. godine akcija proširila i na Bosnu i Hercegovinu, a da je u Južnu Srbiju otputovala grupa lekara da drži predavanja iz higijene i o lečenju lakših bolesti.

Izveštaji sa putovanja kao ni tekstovi predavanja ne nalaze se među arhivskom građom koja nam je bila dostupna. Pretpostavljamo da su predavanja iz poljoprivrede u organizaciji Uprave Kraljevog fonda doživela sličnu sudbinu kao i predavanja koja su organizovali učitelji ili neka lokalna udruženja, a o tome u svojim izveštajima pišu školski nadzornici. Oni primećuju da stanovništvo Južne Srbije, kako pravoslavno tako i muslimansko, „pokazuje čudnovatu naklonost ka starinskom načinu života”, zbog čega mu se nije smelo ništa nametati naglo i naprečac.

Bili su potrebni ogledni vrtovi u kojima bi seljaci učili o racionalnoj obradi zemlje, novim poljoprivrednim kulturama...Kratkim tečajevima se nije moglo mnogo postići. „Nužno je da seljak vidi da je njegova krava preživela, da njegova kokoš nije rentabilna, da je njegovo svinčje poludivlje rase.Čitav je problem to narodno prosvjećivanje, pa zato ništa ne treba lomiti preko kolena.” (Dimić, 1996.,knj.2, str. 114)

Od naučnih ekspedicija se odustalo jer Uprava Kraljevog fonda nije mogla da prati njihov rad na terenu i da vrši neposrednu kontrolu nad njima. „Osim toga, korist od takvog rada nije bila u skladu sa materijalnim žrtvama. (Jedan oblak ne čini polje plodnim. Više uzastopnih oblaka potrebni su za to.) Iz tog razloga odustalo se od ekspedicija.” (AJ: 74- Zapisnici...- zapisnik br.193).

Međutim, ekspedicije nisu bile u potpunosti nekorisne. Već smo naveli podatak da su na predavanja dolazili uglavnom mladi, pismeni ljudi, oni koji nasleđuju imanja svojih očeva. A to je znak da su otvoreniji za novine od starijih ljudi. Uprava Kraljevog fonda je prijemčivost i potencijale budućih domaćina, zahvaljujući putovanjima, uočila, i dalji rad u oblasti poljoprivrede usmerila ka njima. Tako je nastala Domaćinska škola Kraljevog fonda.

Najviše uspeha u okviru ekspedicija imala su predavanja za domaćice. Od njih se nije odustalo, već su proširena u redovne tečajeve, a u Sremskoj Kamenici otvorena je Domaćička škola.

2.3. Domaćinska škola Kraljevog fonda u Sremskoj Kamenici

Ova škola otvorena je 1931. godine sa zadatkom da okuplja seoske mladiće iz svih krajeva i obučava ih „razumnoj” zemljoradnji, stočarstvu, voćarstvu, vinogradarstvu, domaćinstvu, podizanju zdrave porodice, i da u njima budi smisao za bolji i sretniji život na rođenoj grudi, kao i „da ih pripremi za valjane i ispravne građane”. (AJ: 74-434-153)

Obuka je trajala deset i po meseci, a rad je počinjao prvog februara. Obuka je podrazumevala i teorijski i praktični deo i to iz oblasti svih poljoprivrednih grana, osnovnog obrazovanja i pismenosti, higijene i malih ručnih zanata (stolarstva i plestarstva).

Pitomci Domaćinske škole mogli su postati isključivo zemljoradnički sinovi, uzrasta 14-17. godina sa završenom osnovnom školom, telesno i duhovno zdravi i iz porodica koje uživaju „glas dobrih i poštenih domaćina i ispravnih građana” (AJ: 74-434-153)

Sve troškove obuke snosio je Kraljev fond. Upravnik škole bio je Stojan Protić koji je redovno slao izveštaje Upravi Kraljevog fonda.

Muška domaćinska škola predstavljala je, možda u tom trenutku, najbolje rešenje problema narodnog prosvjećivanja u oblasti poljoprivrede. Naime tečajevi i predavanja na terenu imali su uspeha jedino ako su postojali ogledni vrtovi, što je zahtevalo velika materijalna sredstva a rezultati nisu bili unapred zagarantovani. Zato je otvaranje škole internatskog tipa bilo bolje rešenje. Ona je obrazovala mlade ljude sposobne da uvide pogubno dejstvo konzervativnog i primitivnog načina života. To ne znači da su predavanja i ogledni vrtovi tamo gde su postojali bili beskorisni. Naprotiv, trebalo ih je osnivati svuda gde su postojale mogućnosti.

2.4. Domaćički tečajevi i škola

Analfabetske i poljoprivredne tečajeve seosko stanovništvo nije rado prihvaćalo dok je sa domaćičkim tečajevima bilo suprotno. Seljaci su osećali potrebu za njima i tražili ih. To možemo saznati i iz reportaža sa putovanja kraljevskog para. Kralj bi okupljeni narod pitao šta najviše želi i dobijao uvek isti odgovor - domaćičku školu.

Školski nadzornici su domaćičke tečajeve označavali kao „najzdraviju pojavu za poboljšanje života na selu”. (Dimić, 1996., knj.2, str. 101)

Uprava Kraljevog fonda u saradnji sa Ženskim pokretom je, pored predavanja za domaćice u okviru naučnih ekspedicija, radila i na obrazovanju učiteljica za domaćičke tečajeve.

Ženski pokret je, po uputstvima, Uprave fonda, organizovao posebnu „sekciju za prosvetivanje seoske žene u domaćičkim poslovima, koja se bavila isključivo propagandom za domaćičke kurseve na selu, otvaranjem škola za učiteljice domaćičkih kurseva, otvaranjem kurseva na selu” (AJ: 74-433-5). Ova sekcija je u toku jula i avgusta 1923. godine osposobila dvadeset učiteljica, za šta je iz Kraljevog fonda izdvojeno 20 000 dinara. Svršene učenice su se obavezale da će raditi na selu.

Domaćičkim tečajevima želelo se postići da se seoska žena nauči: iskorišćavanju svih darova svoje zemlje, čistom i ukusnom spremanju jela, mešenju hleba, čišćenju sopstvenog tela i cele okoline, uređenju kuće, nezi dece-posebno odojčadi, nezi bolesnika i porodilje, dijetalnoj kuhinji, izradi potrebnih stvari za sebe i svoju porodicu od materijala koji su joj na raspolaganju i pismenosti, ukoliko je nepismena. (AJ: 74-433-912)

U skladu s ciljevima bili su i nastavni predmeti : higijena, domaćinstvo, kuvanje i konzerviranje hrane, pranje rublja, ručni rad.(AJ: 74-433-16)

Po otvaranju prvih tečajeva pojavili su se i različiti udžbenici i priručnici za domaćice, pa čak i jedna knjiga o istorijatu domaćičkih škola Natalije Đurkovićke. Kraljev fond je otkupljivao neke od tih knjiga kao udžbeničku literaturu za polaznice, ali i za nagrade najboljima.

„Naša kuvarica na selu”, „Domaće gazdinstvo”, „Knjiga za domaćice”, „Kuvar za seoske domaćice”, neki su od naslova otkupljenih knjiga, a najpoznatiji autori su Natalija Đurkovića i Ljubica Sladojevićeva.

Kursevi su bili namenjeni seoskim ženama, uzrasta 18-35. godina, trajali su po tri meseca i osnivali se tamo gde bi se ukazala potreba. Po završetku obuke održavani su ispiti pred komisijom i izaslanicom Kralja ili Kraljice. Ispiti bi trajali po čitav dan i sastojali se iz dva dela - teorijskog i praktičnog. Priprema hrane, mešenje hleba, spravljanje sapuna i sl. predstavljalo je praktičan deo ispita, a teorijski je podrazumevao usmeno ispitivanje svega što se učilo. Svaka polaznica dobijala je nešto od kuhinjskog inventara ili pribor za ručni rad, a najbolje su dobijale posebne nagrade.

Arhivska građa sadrži pisma upućena Ženskom pokretu i Darinki Lacković-ćevoj u kojima stanovnici sela (Veliko selo, Prugovo, Kula, Slavkovića...) izražavaju svoju zahvalnost povodom otvaranja domaćičkih tečajeva.

U Sremskoj Kamenici 1929. godine otvorena je Domaćička škola Kraljeva fonda, na imanju grofa Evgenija Koraćonija. Upravnica ove škole bila je Darinka

Lackovićeva. Ona je Upravi Kraljevog fonda 1936. godine poslala detaljan izveštaj o osmogodišnjem radu škole.

Učenice Domaćičke škole bile su devojke iz „boljih seoskih kuća”. Prve godine postojanja škole bilo je vrlo teško dobiti učenice iz Sandžaka, Južne Srbije i Bosanske Krajine, jer je škola bila internatskog tipa, a obuka je trajala osam meseci. Seljaci nisu lako dopuštali da se žensko dete odvoji od kuće. „Ali posle četiri godine već je bilo lakše, jer se već pročulo u svima krajevima da se o devojka vodi roditeljska briga i da nikud ne idu bez starijeg. Na moj poziv roditelji su počeli da dolaze, upoznati sa uređenjem škole i uvereni da naša škola više liči na jednu veliku zadrugu u kojoj vlada disciplina, red i rad. Naročito se roditeljima dopalo što se posle svršenog tečaja o deci vodi računa što se obilaze i što su stalno u vezi sa školom. Roditeljima se dopada što njihove kćeri, po povratku u onu primitivnu sredinu, imaju strpljenja i ljubavi oko unošenja novog života u kuću ...” (AJ: 74-433-270).

Devojke su se u ovoj školi osposobljavale za domaćice, majke i supruge. Oslobođale su se sujeverja i primitivizma, i u njima je buđena ljubav prema selu i životu na selu. Kako su bile iz raznih delova Kraljevine jedna drugu su upoznavale sa životom u svom zavičaju, pa je škola uticala na devojke i u nacionalnom i kulturnom pogledu.

Osmomesečno učenje se završavalo ispitom u prisustvu Kraljevog izaslanika i predstavnica raznih ženskih društava. Ispit je bio iste forme kao i na tečajevima. Najbolje polaznice su dobijale posebne nagrade.

O ispitu su izveštavale i dnevne novine. Tako iz Politike od 31.10.1931. saznajemo da je Ban Dunavske banovine Milan Nikolić, „ceneći rad Domaćičke škole Kraljevog fonda, a naročito uspeh pitomica...dao svakoj učenici po jedan poklon - aparat za pravljenje butera i kuhinjsko posuđe sa ostalim priborom.” (Politika, 31.10.1931., str.7)

Pomoć od 1 000 dolara godišnje za izdržavanje i muške i ženske škole, Kraljevom fondu pružao je i Džon Fotringham, američki industrijalac. (AJ:74-433-240)

Žena je oduvek bila stub porodice-zadužena za pripremu hrane, vaspitanje dece, negu bolesnika i održavanje kuće. Od njenog uspeha u ovim poslovima zavisilo je zdravlje ukućana i opšte raspoloženje u domu. Na početku poglavlja smo prikazali posledice neznanja, sujeverja, primitivizma po život seljaka. To je položaj žene činilo izuzetno teškim. Domaćički tečajevi i škole menjali su iz korena takvo stanje u pozitivnom smeru. Obukom stotinu žena jednog sela na tečaju za domaćice menjao se život u isto toliko porodica.

3. Osnivanje i izgradnja prvog studentskog doma u Beogradu

Godine 1923. na inicijativu samog Kralja Fond započinje i akciju za izgradnju prvog studentskog doma u Beogradu. Naime, Kralj je problem stanovanja studenata smatrao pitanjem „od narodnog značaja po etički i zdravstveni razvitak i školski rad” univerzitetske omladine. (AJ: 74-437-308)

Iste godine pronađeno je mesto za dom - ugao ulice Kralja Aleksandra i Grobljanske. Beogradska opština je zemljište ustupila besplatno. Prema prvim planovima tu bi stanovalo 300 studenata, a ukupna cena izgradnje trebalo je da bude 4 000 000 dinara. (AJ:74-Zapisnici..., 6.11.1923)

Maja 1926. godine Kralj je položio kamen temeljac studentskog doma a početkom aprila 1928., dom nazvan Zadužbinom Kralja Aleksandra, je otvoren, osvećen i predat Univerzitetu. Na čelo uprave doma predviđeno je da bude univerzitetski profesor, pa je prvi upravnik bio profesor Božidar Marković. Sledeće godine, 1929. u decembru, vladaru je poslat izveštaj o životu i radu u domu.

Iz ovog izveštaja saznajemo da je dom prve godine primio 500 studenata od prijavljenih 988. Kriterijum izbora bio je uspeh u prethodnom školovanju. Prema imovnom stanju studenti su plaćali 510, 610, 710 ili 810 dinara. Po deset dinara više naplaćivano je za besplatno izdržavanje 10 najsiromašnijih studenata.

Zgrada prvog studentskog doma postoji i danas, i ima istu funkciju. Nalazi se na Bulevaru Kralja Aleksandra, nedavno je renovirana i predstavlja jedan od najelitnijih studentskih domova u Beogradu, nosi ime Ive Lole Ribara.

Zaključak

Kraljev fond je predstavljao sponu između privatne i državne inicijative na polju narodnog prosvetavanja. Članovi raznih društava i državnih institucija su zajednički organizovali i realizovali skoro sve akcije ove institucije. „Program” koji je Kralj dao u svom pismu, zaživeo je na različite načine. Svaki od njih- naučne ekspedicije, tečajevi, škole- zaslužiće posebno proučavanje. To su bili specifični oblici školovanja trenutnih i budućih nosilaca domaćinstava.

Iz tri faze razvoja delatnosti Kraljevog fonda može se uočiti put od materijalnih podsticaja tada već postojećih akcija, preko počučavanja odraslih na licu mesta do konačnog opredeljenja za sistematsko, internatsko i stručno obrazovanje mladića u Domaćinskoj i devojaka u Domaćičkoj školi. Zanimljivo bi bilo proučiti kako su ove škole funkcionisale po pitanjima programa, metoda i materijalnih uslova života i rada, ko su bili profesori i učenici...

Proučena arhivska i druga građa koja se odnosi na rad Uprave Kraljevog fonda navodi na nekoliko zaključaka o radu ove institucije. Pre svega, članovi Uprave su ozbiljno i detaljno pristupili razradi programa za narodno prosvetavanje na onim osnovama koje je Kralj postavio u svom obrazloženju prilikom osnivanja fonda. Zapisnici sa sednica Uprave, veoma uredno i detaljno vođeni, svedoče o predanosti sa kojom je pristupano organizaciji akcija. U okviru toga stalno se preispitivala usklađenost ovih akcija sa prosvetnim potrebama naroda određenog podneblja. Zato je dolazilo do promena u toku same akcije, kao što je to bilo u slučaju naučnih ekspedicija. Takođe, članovi Uprave su kritički preispitivali konačne rezultate svojih akcija i na osnovu njih se odlučivali na dalje korake.

Aleksandra Ilić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

THE FOUNDATION FOR PEOPLE'S EDUCATION OF KING ALEKSANDAR KARAĐORĐEVIĆ

Abstract

The People's Education Fund was established by King Aleksandar Karadordevic (1914-1934). This Fund was administered by a number of university professors who actively cooperated with various charitable societies and public institutions. The activities of the people's education; included a number of projects that developed gradually through three periods of the Fund's existence. The "scientific expeditions", short-time training and school for housekeepers and housewives, and the building of the first student dormitory in Belgrade were all the result of the Fund. Following the death of the King in 1934, there were no changes in the type of work the Fund was involved with. It remained consistent with the types of activities it engaged in from the time of its inception.

Literatura

1. Bulatović, R.(2001), Dodati život godinama, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju;
2. Dimić, Lj., Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije 1918-1940, Stubovi kulture, Beograd, 1996.
3. Izazovi starosti, (1984), Zbornik dokumenata Svetske skupštine UN o starenju, Beograd, Institut za socijalnu politiku
4. Jovanović, S.(2002), Kako do uspešne starosti, Beograd, Gerontološko društvo Srbije
5. Medic, S. i Živanić, S.(2002) Education of Elderly People in Yugoslavia, Education of the Elderly, Ljubljana, Slovenian Institute for Adult Education, str.93-97
6. Medić, S.(1990) Obrazovanje starih: stanje, mogućnosti i potrebe, Gerontološki zbornik 89, Beograd, Gerontološko društvo Srbije, str. 56-61

7. Medić, S.(1990) Univerzitet za treće životno doba u Beogradu – povodom njegovog otvaranja, Gerontološki zbornik 89, Beograd, Gerontološko društvo Srbije, str.53-55;
8. Miralem, E. , Kralj Aleksandar I Karađorđević, 1934.
9. Panev,G. (1989), Demografsko starenje starih u Srbiji, Gerontologija, Beograd, 1/98
10. Pilley, Christopher,(1988), Releasing the resource, Preliminary study on Adult Education, Community Development and Older People, Strasbourg
11. Smiljanić ,V. (1979), Psihologija starenja, Beograd, Nolit
12. Starenje i starost – za bezbedni i aktivni život (2002), zbornik uvodnih saopštenja sa VI gerontološkog kongresa Jugoslavije, Beograd, Gerontološko društvo Srbije
13. Starenje i starost na prelazu u XXI vek (1994), Zbornik stručnih radova sa gerontološkog kongresa Jugoslavije, Novi Sad, Gerontološko društvo Srbije
14. Stari ljudi – gospodari svoje sudbine? (1998), Uvodni referati sa V gerontološkog kongresa Jugoslavije, Beograd, Gerontološko društvo Srbije
15. Šantej, A.(2002) The Third Age University of Slovenia, Education of the Elderly, Ljubljana, Slovenian Institute for Adult Education, str.117-120
16. Špan, M. (2000), Obrazovanje starijih ljudi:tajna dugovječnosti, Zagreb, Pučko otvoreno učilište
17. Yamada, M.(1994). Samousmeravano učenje odraslih za brigu o starijima i komunikativnim integracijskim odnosima, Andragoške studije, Beograd, vol.1, br1-2, str.57 – 66
18. Zbornik stručnih saopštenja(1998), V gerontološki kongres Jugoslavije, Beograd, Gerontološko društvo Srbije

Građa Arhiva Jugoslavije, fond „Dvor”, br.74.

1. F. br. 433- Domaćičke škole i tečajevi
2. F. br. 434- Domaćinska škola Kraljevog fonda
3. F. br. 437- razni materijali
4. Zapisnici sa sednica Odbora Kraljevog fonda

Dnevni list Politika

5. 19.10.1924.
6. 21.06.1925.
7. 31.10.1931.

***IZ PRAKSE
OBRAZOVANJA
ODRASLIH***

SVETSKA ASOCIJACIJA ZA DOKOLICU I REKREACIJU – MESTO I ULOGA KOMISIJE ZA OBRAZOVANJE

U radu se analizira delatnosti Svetske asocijacije za dokolicu i rekreaciju (WLRA) i njen doprinos razumevanju i unapređenju obrazovanja odraslih u slobodnom vremenu. Ukazuje se na opšte karakteristike WLRA, zatim se daje prikaz postojećih WLRA-komisija i ukratko opisuje struktura i način njihovog funkcionisanja. Fokus interesovanja je na razmatranju mesta i uloge Komisije za obrazovanje, kao sastavnog dela asocijacije. Analiziraju se ciljevi i zadaci iz kojih proishode obrazovne aktivnosti Komisije za obrazovanje, a naročita pažnja se posvećuje rezultatima koje je ostvarila ova komisija. Kao najdragoceniji doprinos Komisije za obrazovanje možemo izdvojiti stvaranje opšteprihvaćene platforme dokoličarskog obrazovanja koja se bazira na Povelji o dokoličarskom obrazovanju i nizu drugih značajnih dokumenata. Budući da su nevedene aktivnosti, odnosno celokupna delatnost komisije koja se ostvaruje u domenu dokoličarskog obrazovanja odraslih internacionalnog karaktera, opravdano je da se značaj postignutih rezultata sa andragoškog aspekta, što se ovim radom želi i istaći, izrazito vrednuje i posebno ceni.

Ključne reči: obrazovna aktivnosti WLRA, Komisija za obrazovanje, obrazovanje odraslih, dokoličarsko obrazovanje

* * *

Izgleda da dokolica doživljava sudbinu fenomena čija se vrednost procenjuje shodno nivou dostignutog civilizacijskog razvoja. Što je kulturni, socijalni i ekonomski život dinamičniji, to je i neophodnost proučavanja dokolice izraženija. Poput individualne potrebe koja u izvesnom momentu doživljava svoju kulminaciju i biva zadovoljena, tako, možemo analogno posmatrati i potrebe koje egzistiraju na opštedruštvenom nivou. Tokovi savremenog društva su proteklih decenija izneli na površinu potrebu za sistematičnim i organizovanim istraživanjem dokolice kao univerzalne pojave. Kao odgovor na takve novonastale okolnosti koje su zahtevale validno naučno objašnjenje formirana je 1956. godine Svetska asocijacija za dokolicu i rekreaciju (WLRA-World Leisure and Recreation Association).

Po svom karakteru, to je nevladina, neprofitabilna organizacija, posvećena proučavanju i afirmisanju svih aspekata dokolice, slobodnog vremena, rekreacije, turizma, igre, umetnosti i kulture uopšte. Članovi WLRA mogu biti pojedinci koji se bave dokolicom u profesionalnom smislu, ali i aktivisti javnih i volonterskih organizacija u domenu obrazovnih, istraživačkih i propagandnih delatnosti. Institucije obrazovnog karaktera, uključujući i razne vladine agencije, takođe mogu biti članice WLRA.

Dve bitne odlike značajno determinišu rad i obrazovnu delatnost WLRA:

1. *internacionalnost*, kako u pogledu članova, tako i u odnosu na realizaciju i zastupljenost programa u različitim regionima sveta. Ova odlika je zapravo neumitna posledica činjenice da je WLRA organizacija međunarodnog karaktera.
2. *interdisciplinarnost*, kao opravdani pristup u proučavanju polidimenzionalnog fenomena dokolice.

Imajući u vidu navedene principe, primarni ciljevi organizacije bi bili istraživanje i otkrivanje fenomena dokolice i mogućih implikacija, zatim zalaganje da se poveća udeo dokoličarskog obrazovanja, pospešivanje usluga koje omogućavaju kvalitetno i sadržajnije provođenje dokolice i afirmisanje opštedruštvenog razvoja kroz smisao bavljenje slobodnim vremenom. Navedeni ciljevi se ostvaruju kroz raznovrsne oblike obrazovanja, putem istraživačkih projekata i konačno afirmisanjem dokoličarskih vrednosti ili pak slobodnog vremena. Shodno takvim nastojanjima WLRA organizuje kongrese, konferencije, seminare, diskusije, radionice, savetovanja, postdiplomske studije, izdaje monografije, časopise, novine i druge publikacije. Po obimu aktivnosti i broju programa koje omogućava WLRA zauzima vodeće mesto na međunarodnoj sceni u ovoj oblasti.

Budući da ostvaruje veoma širok spektar, pre svega obrazovnih aktivnosti, WLRA je razvila moćnu organizacionu strukturu koja podržava takvo angažovanje. Strukturu sačinjava nekoliko relativno nezavisnih, ali međusobno povezanih organizacionih celina ili programskih centara, čijim delovanjem se ostvaruju ciljevi organizacije. O organizaciji WLRA, a naročito o obrazovnom značaju i funkcionisanju jednog njenog segmenta Internacionalnog centra za eksperte-WICE, već postoji opširniji prikaz N. Kačavende-Radić (1997).

Osim WICE kao specifične institucije za postdiplomske usavršavanje stručnjaka iz oblasti dokolice, kao posebna organizaciona jedinica u okviru WLRA egzistira i Komisija za obrazovanje, koja daje izuzetan doprinos u promovisanju i razvoju dokoličarskog obrazovanja.

Komisije u okviru WLRA

Komisije zauzimaju veoma značajno mesto u sklopu WLRA i najviše doprinose ostvarivanju ciljeva organizacije. Aktivnosti unutar komisija pružaju dobar pregled onoga što se dešava u celokupnoj organizaciji. Njihova prevashodna uloga se ogle-

da u sprovođenju istraživačkih projekata, širenju informacija o dokolici i rekreaciji i posredovanju između šire javnosti i programa koje nudi WLRA.

Komisije možemo uslovno svrstati u dve kategorije. To su stalne komisije i radne grupe koje se tokom vremena postepeno razvijaju i zauzimaju punopravni status komisije. Dakle, hronološki posmatrano, postojeće komisije u okviru asocijacija su sledeće:

1. Komisija za istraživanja (Research Commission) je najstarija organizaciona jedinica ove vrste i formirana je tokom prvih godina rada WLRA,
2. Komisija za menadžment u dokolici (Commission on Leisure Management), osnovana 1981. godine,
3. Komisija za obrazovanje (Commission on Education), osnovana 1982. godine,
4. Komisija za ženska prava (Commission on Woman and Gender), osnovana 1997. godine,
5. Komisija za okupljanje novih članova i promovisanje dokolice (Commission on Access and Inclusion), osnovana 1998. godine,
6. Komisija za volunterizam (Commission on Volunteerism), osnovana 2000. godine,
7. Komisija za dokolicu u trećem životnom dobu (Commission on Leisure and Later Life), osnovana 2000. godine,
8. Radna grupa za pravo i politiku (Working Group on Law and Policy), osnovana 1998. godine,
9. Radna grupa za decu i omladinu (Working Group for Children and Youth), osnovana 2000. i
10. Radna grupa za turizam i dokolicu (Working Group on Leisure and Tourism), osnovana 2001. godine.

Navedene komisije i radne grupe okupljaju eksperte ne samo iz oblasti dokolice i rekreacije, već i stručnjake iz srodnih sfera interesovanja. Takav interdisciplinarni pristup u kreiranju obrazovnih programa i istraživačkih projekata značajno doprinosi poboljšanju kvaliteta rada i usluga unutar svake od komisija.

Komisije u okviru WLRA nastaju u trenutku kada se uoči potreba za formiranjem posebne organizacione jedinice radi proučavanja specifične problematike. Prvi korak ka formiranju komisije jeste uspostavljanje radne grupe. Funkcionisanje radne grupe se ostvaruje u jednom užem domenu aktivnosti i tek kada se zadovolje određeni kriterijumi, radna grupa se može transformisati u komisiju sa punopravnim statusom. Neki od kriterijuma koje je potrebno zadovoljiti su: postojanje dovoljnog broja članova, specifičan program aktivnosti u odnosu na već postojeće komisije, plan za buduće aktivnosti sa odgovarajućim obrazloženjem, postojanje realnih izvora finansiranja i sl.

Svaka komisija ima zaseban pravilnik o radu i statut kojim se uređuje način funkcionisanja. Upravljanje u okviru komisija se odvija samostalno i za to je zadužen predsednik komisije i Izvršni komitet. Statutom WLRA su definisani načelni principi na kojima počiva rad komisija. Na primer, ciljevi komisije moraju biti u saglasnosti sa

ciljevima organizacije, članovi komisija moraju biti članovi WLRA, istupanje u javnosti u vidu jasnih saopštenja koji se povremeno proveravaju i odobravaju od strane Upravnog odbora asocijacije, itd. (WLRA By-Laws, Artical 4.1).

Dakle, svaka od komisija se odlikuje specifičnim fokusom interesovanja, dok je struktura, način upravljanja i funkcionisanje u ogranizacionom smislu usaglašeno na nivou asocijacije.

Nastanak Komisije za obrazovanje

Početni impuls ka osnivanju Komisije za obrazovanje javlja se na Prvoj međunarodnoj konferenciji WLRA, održanoj na Mičigenskom univerzitetu 1977. godine. Tada je formirana Međunarodna komisija za unapređivanje rukovođenja (liderstva) u oblasti dokolice (INTERCALL-International Commission for Advancement of Leisure Leadership). Nastanak ove komisije koincidira sa sve učestalijim zahtevima za usavršavanjem i promovisanjem lidera u oblasti dokolice širom sveta. Ujedno, to je bila i osnovna svrha i misija INTERCALL-komisije. Nakon dve godine postojanja, 1982. - INTERCALL-komisija se transformiše u WLRA-komisiju za obrazovanje. Spektr delatnosti novonastale Komisije je zamišljen znatno šire i obuhvatao je i druge oblike dokoličarskog obrazovanja, a ne samo obrazovanje za rukovođenje i ulogu vođe u oblasti dokolice. Izvesno je da Komisija za obrazovanje predstavlja refleksiju potreba za andragoškim osmišljavanjem ne samo obrazovanja za liderstvo, već i procesa obrazovanja odraslih u slobodnom vremenu.

Struktura i upravljanje

Budući da su osnovne smernice za formiranje organizacione strukture, način upravljanja i funkcionisanje komisija usaglašene na nivou asocijacije, samim tim se i rad Komisije za obrazovanje prelama kroz jedinstveno uspostavljene okvire. Dakle, upravljanje je u nadležnosti predsednika i pet članova Izvršnog komiteta, koji relativno samostalno rukovode poslovima u okviru komisije. Članovi Izvršnog komiteta komisije se biraju na tri godine i ujedno su i članovi WICE. Izvršni komitet se sastaje svake dve godine u okviru WLRA internacionalnih konferencija, pri čemu se sumiraju dotadašnji rezultati i daju inicijative za period koji predstoji.

Cilj

Za razliku od prvobitne INTERCALL-komisije čiji su dometi obrazovnih aktivnosti bili ograničeni samo na unapređivanje rukovođenja i trening lidera u oblasti dokolice, ciljevi Komisije za obrazovanje su pretpostavljali znatno širi opseg obrazovnih delatnosti. Takve aspiracije su se zapravo konkretizovale u koncepciji dokoličarskog obrazovanja. Mnogi autori ukazuju na izraženu tendenciju razvoja dokoličarskih obrazovnih programa i stvaranja strategije za njihovu implementaciju na internacionalnom nivou. Lako je uočljivo da shvatanje dokoličarske konce-

pcije obrazovanja nije jednolično i uniformno, već se odlikuje bogatstvom ideja i raznolikošću autorskih pristupa. Jedan od veoma cenjenih savremenih istraživača W. Nahrstedt, smatra da dokoličarsko obrazovanje treba da zauzme vodeću ulogu u obrazovanju nezaposlenih radnika. Po ovom autoru, različiti programi stručnog usavršavanja ili prekvalifikacija mogli bi se realizovati u slobodnom vremenu ove populacije, što bi značajno doprinelo podizanju njihove kompetentnosti za buduće radno angažovanje (Nahrstedt, 1997). Drugi pak, dokoličarsko obrazovanje često povezuju sa mnogobrojnim programima terapijskih tretmana i preventivnih obrazovnih aktivnosti usmerenih ka sprečavanju mogućih devijantnih oblika ponašanja u slobodnom vremenu (Robertson, 1995). Dok za neke autore (Bollaret, Corin i M. Theeboom) smisao dokoličarskog obrazovanja se sastoji u pokušaju da se ljudi nauče kako kvalitetno i razumno da koriste svoje slobodno vreme u skladu sa ličnim preferencijama (Bollaret, 1990).

Uvažavajući raznolikost autorskih pristupa osnovna namera Komisije za obraovanje u afirmaciji dokoličarskog obrazovanja, zasnivala se na formulisanju opšteprihvaćene platforme koja bi predstavljala polaznu tačku pri kreiranju obrazovnih programa iz ove oblasti. Vođena tim ciljem Komisija je organizovala nekoliko međunarodnih seminara koji su dali željeni odgovor i uspostavili smernice razvoja dokoličarskog obrazovanja. Ovi naponi su bili prevashodno usmereni ka uvođenju ovog oblika obrazovanja u tradicionalni sistem školstva, zatim primeni u razvoju lokalnih zajednica i komunalnih sistema i konačno u domenu usavršavanja ljudskih resursa za različite uloge u procesu obrazovanja odraslih. U vremenskom periodu od svog nastanka do 2000. godine, Komisija za obrazovanje je usvojila nekoliko zvaničnih dokumenata koji predstavljaju referentni okvir i svojevrsni putokaz za buduće tokove razvoja dokoličarskog obrazovanja. Ovi dokumenti, koji se sastoje od ukupno pet zasebnih celina, prosleđeni su međunarodnim i nacionalno-regionalnim obrazovnim institucijama u vidu preporuke i stručne podrške pri daljem razvoju obrazovnih programa. Svih pet dokumenata su od izuzetne vrednosti i imaju poseban značaj obzirom da je to prvi uspeli pokušaj da se na međunarodnom nivou utvrde konture i dometi dokoličarskog obrazovanja.

Zamišljena platforma dokoličarskog obrazovanja izrasta iz sledećih pet dokumenata:

1. *Međunarodna povelja o dokoličarskom obrazovanju* (WLRA-Commission on Education, Israel, 1993). Osnovna svrha Međunarodne povelje o dokoličarskom obrazovanju sastoji se u detaljnom pružanju informacija o fenomenu dokolice i prednostima koje proističu iz koncepcije dokoličarskog obrazovanja. Osim toga, ukazuje se na dva moguća aspekta dokoličarskog obrazovanja, odnosno na obrazovanje za dokolicu i obrazovanje u dokolici. U dokumentu se sa dosta pažnje razmatra mogućnost primene ovog oblika obrazovanja u školskim institucijama, u kontekstu razvoja zajednice i pripreme stručnjaka za dalje širenje znanja iz domena dokolice. Takođe, preciziraju se osnovne smernice i principi takvog angažovanja.
2. *Dokoličarsko obrazovanje i razvoj zajednice* (WLRA/ERLA-Commission on Education, Israel, 1998). Dokument eksplicira značaj dokolice za ra-

zovoj lokalne i šire zajednice u okviru jednog regiona ili države. Mogući doprinos se posmatra kroz uticaj koji dokolica ostvaruje na porodicu, različite javne institucije, proces rad, marginalizovane slojeve društva i siromaštvo kao sve izraženiju pojavu savremenog sveta. Shodno tome, znatan deo sadržaja dokumenta je u obliku preporuka o postupcima koje valja preduzeti u procesu organizovanja i sprovođenja dokoličarskog obrazovanja.

3. *Dokoličarsko obrazovanje i populacija sa specijalnim potrebama* (WLRA/ERLA-Commission on Education, Israel, 1998). Prvi deo dokumenta utvrđuje kriterijume i definiše ko zapravo čini populaciju sa specijalnim potrebama, dok drugi, predstavlja niz preporuka o prednostima i načinu primene dokoličarskog obrazovanja u okviru specijalizovanih institucija koje se bave ovom populacijom ljudi.
4. *Dokoličarsko obrazovanje i rizični životni period - detinjstvo/adolescencija* (WLRA/ERLA-Commission on Education, Mexico, 1998). Dokumentom se ukazuje na činjenicu da veliki kvantum slobodnog vremena u toku detinjstva/adolescencije, ako se ne osmisli na pravilan i svrsishodan način, može dovesti do nekih devijantnih oblika ponašanja poput konzumiranja droge i alkohola, vandalizma, skitničarenja, različitih poremećaja seksualnog ponašanja, itd. Takođe se u vidu preporuka saopštavaju i mogući načini prevencije i prevazilaženja takvih oblika ponašanja.
5. *Obrazovanje za „ozbiljnu dokolicu”* /Educating for serious leisure/ (WLRA-Commission on Education, Canada, 2000). U nazivu dokumenta je upotrebljena sintagma *ozbiljna dokolica* koja zapravo predstavlja specifičnu konstrukciju ali sa tačno definisanim značenjem. *Ozbiljna dokolica* se određuje preko šest različitih kvaliteta koji je čine, a to su: osećaj postignuća i uspešnosti mimo profesionalnog angažovanja, lični i socijalni identitet, postojanje etičkog kodeksa, suštinsko lično zalaganje, trajna dobit na ličnom planu i istrajnost u pogledu prihvaćenih vrednosti dokolice. Obrazovanje za tako shvaćenu dokolicu se vidi kao sistematički napor da desegne jedan sadržajni, dublji nivo poimanja svakog od šest navedenih kvaliteta. Shodno tome, dokument se sastoji od niza preporuka koje bliže određuje način realizacije i karakteristike obrazovnih aktivnosti u kontekstu *ozbiljne dokolice*. Ne ulazeći u opširniju raspravu, opravdano je postaviti pitanje o adekvatnosti upotrebljenog naziva.

Imajući u vidu prethodni sažeti prikaz zvaničnih dokumenata na kojima počiva shvatanje dokoličarskog obrazovanja, možemo uočiti kakvi problemi i koja pitanja predstavljaju imperativ u radu Komisije za obrazovanje. Shodno tome, iz ovako formulisane platforme proishode ciljevi i zadaci komisije. Primarni cilj bi se dakle mogao odrediti dvostruko, i to kao:

- pospešivanje i stimulisanje procesa usavršavanja i treninga lidera iz oblasti dokolice
- *razvijanje dokoličarskih obrazovnih programa i strategija njihove implementacije kroz međunarodnu razmenu i kooperaciju.*

Ovako definisani cilj se dalje konkretizuje u vidu mnogobrojnih zadataka. Neki od zadataka su: uzdizanje svesti o značaju dokolice i rekreacije, organizovanje foruma, diskusija i seminara, unapređivanje kvaliteta istraživačkih projekata u okviru dokoličarskog obrazovanja, razvijanje međunarodnih, regionalnih i nacionalnih programa za dokoličarsko obrazovanje, stvaranje datoteke o istraživačkim projektima, sakupljanje literature o dokoličarskom obrazovanju itd.

Sasvim je dovoljno da se na osnovu i ovih elementarnih podataka donese zaključak o značaju i važnosti Komisije za obrazovanje. Ako tome pridodamo i činjenicu da se navedeni ciljevi i zadaci realizuju na međunarodnom nivou, onda se jasno mogu sagledati dometi i implikacije takvih delatnosti. Osim toga, naročito treba visoko vrednovati rad Komisije u propagiranju dokoličarskog obrazovanja čija se primena vidi kao idealna mogućnosti za zadovoljavanje obrazovnih potreba najšireg spektra. Naravno, prihvatanje ponuđenih opcija u velikoj meri zavisi od spremnosti za ovu vrstu obrazovanja, kako na individualnom tako i na širem društvenom planu.

Zaključak

Sudeći na osnovu dosadašnjih rezultata i projekcija budućih aktivnosti Komisije za obrazovanje, možemo doneti nekoliko zaključaka:

Po prvi put tokom duge istorije dokoličarskog obrazovanja, postoji jedinstvena, opšteprihvaćena platforma koja nudi osnovne smernice u koncipiranju ovih programa. Čini se da je Povelja o dokoličarskom obrazovanju i niz drugih dokumenata, najdragoceniji doprinos WLRA, odnosno Komisije za obrazovanje. Zapravo, to je vrhunac organizovanog nastojanja brojnih eksperata iz ove oblasti da se preciziraju mnogostruki potencijali fenomena dokolice i utvrde najbolji mogući načini njihove primene. U tom smislu obrazovna funkcija komisije sve će više dolaziti do izražaja, pogotovo u neumitnom procesu nastajanja dokoličarskog društva.

Zatim, raznolike aktivnosti koje su usmerene ka promovisanju dokoličarskih vrednosti, razvijanju svesti o obrazovnom značaju ovog fenomena, pružanju stručnih usluga u procesu usavršavanja i treninga lidera i samoj organizaciji seminara, foruma i diskusija, dodatno govore koliko je značajna uloga Komisije za obrazovanje i koje mesto zauzima u međunarodnim razmerama. Navedene aktivnosti, sa svoje strane, snažno determinišu mnogobrojne aktere dokoličarskog obrazovanja i predstavljaju svojevrsnu refleksiju potreba koje egzistiraju na društvenom ili pak individualnom nivou.

Posebno je andragoški interesantno ukazati na još jedan izuzetno značajan, ali često od strane mnogih autora zanemarivan i nedovoljno razmatran aspekt dokoličarskog obrazovanja. Nepobitna je činjenica da postoji visok stepen međusobne uslovljenosti i prožimajući odnos dokolice i obrazovnih aktivnosti odraslih. Drugačije rečeno, što je više slobodnog vremena, to je više prostora za obrazovnu akciju. Stoga, za odrasle obrazovanje u dokolici predstavlja objektivnu mogućnost ostvarenja koncepcije doživotnog obrazovanja. Razvijanjem dokoličarskih programa i obrazovanjem stručnjaka iz ove oblasti, Komisija za obrazovanje, s jedne strane, intenzivno

participira u stvaranju pogodnih uslova za proces kontinuiranog obrazovanja u odraslom dobu, a sa druge, nalazi se u funkciji realizatora takvog procesa.

Bojan Lazarević
Faculty of Philosophy, Belgrade

WORLD ASSOCIATION FOR LEISURE AND RECREATION: THE PLACE AND ROLE OF THE COMMISSION FOR EDUCATION

This paper analyzes the World Association for Leisure and Recreation (WLRA) and the means by which this association may contribute to the understanding and development of adult education within free time. The general characteristics of the WLRA are highlighted, listing of the existing WLRA commissions, and a short description of the structure and means of the Commission's functioning. The focus of this work is on the analysis of the place and role of the Commission for Education as an integral part of the WLRA. The aims and tasks are analyzed from which educational activities of the Commission for Education are derived, with a particular emphasis on the results of this Commission. As the most precious contribution of the Commission we can separate the development of platform of leisure education which is generally accepted that is based on the Charter of Leisure Education, and several other important documents. Due to the fact that all of the above mentioned activities of the Commission that are realized in the field of leisure adult education are having international characteristics it is justified to value and appreciate the achieved results from the andragogical aspects.

Key Words: Educational activities of WLRA, Commission for Education, Adult education, Leisure education

Literatura:

1. Bollaret, L. (1990), Leisure Education and Flemish School System, World Leisure & Recreation, WLRA, Vol. 32, N° 4, p.p. 36.

2. Kačavenda-Radić, N. (1972), Interkulturno obrazovanje-projekat Svet-ske asocijacije za dokolicu i rekreaciju, Istraživanja u pedagogiju i andragogiji, Institut za pedagogiju i andragogiju, str. 121-124.
3. Nahrstedt, W. (1997), Enforced leisure:its implications for leisure educa-tion of the unemployed, World Leisure & Recreation, WLRA, Vol. 39, N° 4., P.P. 14.
4. Robertson, B. (1995), The role and meaning of leisure education in the middle adulthood, World Leisure & Recreation, WLRA, Vol. 37., N° 1, p.p.28 .
5. WLRA By-Laws, Artical 4.1, at: URL :[http://www.worldleisure.org/Com-mission/main.html](http://www.worldleisure.org/Commission/main.html).
6. World leisure international charter for leisure education, WLRA internati-onal seminar on leisure education, Jerusalem, Israel, 1993.
7. World leisure international position statment on educating for serious leisure, WLRA-World Leisure Commission on Education, Canada, 2000.
8. World leisure international position statment on leisure education and comunity developmet, WLRA/ELRA International Seminar on Leisure Education and Comunity Developmet, Jerusalem, Israel, 1993.
9. World leisure international position statment on leisure education and population of special needs, WLRA/ELRA International Seminar on Leisure Education and population of special needs, Jerusalem, Israel, 1993.
10. World leisure international position statment on leisure education and youth at risk, WLRA International Seminar on Leisure Education and Yo-uth at Risk, Mexico, 1998.

DRUŠTVO ZA UNAPREĐENJE OBRAZOVANJA

Društvo za unapređenje obrazovanja je nevladina organizacija, osnovana 2001. godine sa ciljem da promoviše i unapređuje obrazovnu delatnost. DUO je strukovna organizacija koja okuplja nastavnike, profesore, andragoge, psihologe, pedagoge, jednom rečju, one koji se bave obrazovanjem mladih i odraslih. Takođe, okuplja i grupu volontera, uglavnom studenata Filozofskog fakulteta. DUO je neprofitna organizacija. Formirana je u cilju stvaranja mogućnosti za razmenu i razvoj novih ideja i podsticaja razvoja projekata u oblasti obrazovanja.

Neki od ciljeva rada Društva za unapređenje obrazovanja su:

- Prikuplja i obrađuje naučnu i stručnu literaturu u oblasti obrazovanja;
- Organizuje, samo ili u zajednicu sa drugim organizacijama, stručne skupove, predavanja, tribine, seminare, razgovore i kurseve u ovoj oblasti;
- Podstiče i inicira aktivnosti koje doprinose razvoju tolerancije, razbijanju predrasuda, konstruktivnom i kooperativnom istraživanju stvarnosti i nenasilnom razrešavanju konflikata;
- Sarađuje sa stručnim i naučnim institucijama u zemlji i inostranstvu koje se bave istom ili srodnom problematikom.

Aktivnosti koje se realizuju u okviru Društva su, pre svega, zasnovane na saradnji kao i na razmeni ideja u oblasti obrazovanja. Pored saradnje sa domaćim partnerima, DUO neguje saradnju na regionalnom i međunarodnom nivou. U protekloj godini većina aktivnosti spada u domen regionalnih projekata koji su uspešno primenjeni u obrazovnoj praksi i kod nas.

Kao neprofitna organizacija, DUO svoj opstanak obezbeđuje uspešnom realizacijom projekata iz različitih domena obrazovne prakse. Najčešće oblasti u kojima je aktivna organizacija su:

- ✓ obrazovanje za mir i demokratiju,
- ✓ razvoj lokalne zajednice,
- ✓ obuka odraslih i mladih,
- ✓ ekološko obrazovanje,
- ✓ omladinske inicijative,
- ✓ uticaj novih tehnologija na obrazovanje,
- ✓ obrazovanje manjina i obrazovanje u multikulturalnim sredinama,
- ✓ informacioni sistem u obrazovanju,
- ✓ primena novih metoda u obrazovanju,
- ✓ primena novih koncepcija obrazovanja u praksi,

- ✓ primena međunarodnih standarda u obrazovanju.

Kao najznačajnije projekte koji su do sada realizovani navodimo: centri lokalne zajednice; SEE omladinski kamp; jednake šanse – integracija romske dece i mladih u sistem obrazovanja; implementacija obrazovnih elemenata u turističku ponudu zaštićenih prirodnih dobara; kvalitet na prvom mestu. Pored realizacije projekata, DUO se bavi obukom nastavnika, promocijom novih knjiga, školovanjem u inostranstvu, a u planu je početak izdavačke delatnosti.

Ukratko ćemo predstaviti navedene projekte i aktivnosti:

Projekat **„Centri lokalne zajednice”** se realizuje u nekoliko gradova u unutrašnjosti Srbije kao deo regionalnog programa Community Centers Project in SEE. Usmeren je na transformaciju škole u centralno mesto obrazovnih i kulturnih dešavanja u lokalnoj zajednici. Aktivnosti se odnose na kreiranje različitih programa za mlade i odrasle, kroz saradnju sa preduzećima, tržištem rada, nevladinim organizacijama i drugim lokalnim interesnim grupama. Afirmisanje škole kao centra za učenje u lokalnoj zajednici se bazira na postavkama o doživotnom učenju i komunalnom obrazovanju, verovanju da su svi građani lokalne zajednice uključeni u odlučivanje i razrešavanje lokalnih problema, saradnji između institucija i grupa lokalne zajednice, kreiranjem programa koji proističu iz stvarnih životnih situacija, razvijanjem demokratskih vrednosti, ohrabriranjem volonterizma. U protekloj godini je preko 800 mladih i odraslih prošlo kroz neku od obuka ili programa iz 17 različitih oblasti, uz podršku 13 partnera iz lokalne zajednice. Škole su bile otvorene i nakon završetka redovnih aktivnosti, dolazili su đaci, ali i roditelji i drugi odrasli članovi zajednice, inicirani su novi projekti koji utiču na razvoj lokalne zajednice, finansijska podrška lokalne sredine je sve veća. Nosioci aktivnosti u svojim sredinama su: srednja stručna škola „Dušan Trivunac Dragoš” iz Svriljiga, Srednja hemijsko- prehrambena škola iz Čoke i NVO Konstruktivni civilni angažman iz Paraćina. Projekt je podržan od strane OSI i Mot fondacije.

„SEE Omladinski kamp” je obuhvatio realizaciju sedmodnevnog međunarodnog kampa kao deo ostvarivanja mreže Centara lokalne zajednice u zemljama jugoistočne Evrope. Cilj projekta je da pomogne razvoju političke kulture nenasilnog rešavanja konflikta, sa ciljem zajedničkog života među različitostima, uz puno poštovanje ljudskih prava (kako individualnih tako i manjinskih) među mladim ljudima iz regiona jugoistočne Evrope. Realizatori edukativnih radionica su instruktori iz tri zemlje: iz Makedonije su instruktori NVO Omladinskog obrazovnog foruma, Skopje; iz Hrvatske je to NVO Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek; iz Srbije Društvo za unapređenje obrazovanja, Beograd. Ukupno je bilo 60 učesnika kampa koji je održan u Banji Vrujci. Namera organizatora je bila da se, putem različitih radionica, mladi osposobe za sličan rad u svojim centrima iz kojih dolaze. Projekat je podržan od strane OSI.

„Implementacija obrazovnih elemenata u turističku ponudu zaštićenih prirodnih dobara” predstavlja zajedničku aktivnost nevladinih organizacija iz Bugarske, Makedonije, Albanije i Srbije, sa ciljem kreiranja i realizovanja eko-turističkih

produkata koji će doprineti održivom razvoju zajednica u okolini Parka prirode „Stara planina” i ujedno će predstavljati aktivnost povećanja svesti o potrebi očuvanja biodiverziteta i zaštićenih područja inkorporiranjem elemenata ekološkog obrazovanja u ove produkte. Produkti projekta su: priručnik za nastavnike na temu „Ekološko obrazovanje u Parku”, set eko-obrazovnih programa i interaktivnih igara za upoznavanje Parka prirode Stara planina „Upoznajte park prirode Stara planina”, brošura o eko-programima sa obrazovnim elementima „Park prirode Stara planina – eko-ture”. Realizaciju projekta omogućili su REC za Centralnu i Istočnu Evropu i GTZ.

„Jednake šanse – integracija romske dece i mladih u sistem obrazovanja” predstavlja zajedničku aktivnost nekoliko nevladinih organizacija: CIP, REC, RIC, DUO i DURN. Projekat je usmeren na ostvarivanje veće dostupnosti obrazovanja romskoj deci i mladima, deo aktivnosti realizovanih od strane DUO jesu oblasti srednjoškolskog obrazovanja. U praksi je primenjena u srednjim stručnim školama: Tehnička škola „12. februar” u Nišu i Tehnička škola za mašinstvo i saobraćaj u Kragujevcu. U protekloj godini realizovano je ukupno 11 različitih kurseva, uglavnom usmerenih na sticanje znanja koja su deficitarna na tržištu rada. Pored implementacije obrazovnih programa namenjenih romskoj deci, radilo se na senzibilizaciji nastavnika za rad sa romskom omladinom. Program je podržan od strane Fonda za otvoreno društvo.

Projekat **„Kvalitet na prvom mestu”** je modularno zamišljen seminar koji se bavi obukom neprofitnih organizacija sa ciljem procenjivanja i samoprocenjivanja organizacija i grupa koje rade na dobrovoljnoj osnovi, a žele da razvijaju priznate sisteme kvaliteta rada. Kvalitet na prvom mestu (Quality First) predstavlja prvi korak u obezbeđenja sistema kvaliteta, u isto vreme čini osnovu za poznate sisteme kvaliteta kao što su: PQASSO, Investors in People i ISO 9000. Seminari se realizuju u saradnji sa Birmingham Voluntary Service Council, uz podršku OSI.

Programi obuke nastavnika su akreditovani programi od strane Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije za 2002/2003. godinu. Obuka je namenjena nastavnicima srednjih stručnih škola i škola za obrazovanje odraslih, a obuhvataju usvajanje znanja i veština iz oblasti programa „Centri lokalne zajednice” i „Nova pismenost”.

Do sada je realizovano nekoliko **promocija knjiga** koje se bave unapređenjem nastavne prakse, (npr. Š. Alibabić, Teorija organizacije obrazovanja odraslih). Promocije su bile namenjene stručnoj javnosti, uz poseban osvrt na praktične implikacije teorijske analize.

Oblast rada koja pokriva **školovanje u inostranstvu** jeste mogućnost koja se nudi za školovanje u Vankuveru, na prestižnom Kester Grant Koledžu, a odnosi se na srednje obrazovanje, srednje stručno obrazovanje i učenje engleskog jezika.

Pored aktivnosti koje smo do sada naveli, u planu je i izdavački rad Društva za unapređenje obrazovanja, kao i jačanje volonterskih akcija mladih na polju

obrazovanja manjinskih grupa. Na samom kraju ovog kratkog pregleda želeli bismo da naglasimo važnost koji DUO pridaje otvorenosti za nove ideje i otvorenosti za saradnju. S tim u vezi, kontakt telefon za sve informacije je: 011 3547 951; e-mail: drustvozauo@eunet.yu; web adresa: duo.edu.yu

PRIKAZI

UVOD U ANDRAGOGIJU

Radivoje Kulić, Miomir Despotović, Svet knjige, Beograd, 2004.

Druga polovina prošlog veka bila je značajna za konstituisanje andragogije na našim naučnim i kulturnim prostorima i pored svih kolebanja i oscilacija koje su se u tom procesu dešavale. Pre svega, formiran je jedan broj naučnih i profesionalnih andragoških kadrova koji su garancija za razvoj andragogije i dinamičke andragoške prakse. Javljaju se nove studije i istraživački radovi čiji su autori, uglavnom, naučnici srednje generacije.

Knjigu „Uvod u andragogiju“, koju smo čitali, napisala su dva profesora univerziteta, koji predaju andragogiju. Autori su knjigu namenili, uglavnom studentima, sa ciljem da ih uvedu u elemente andragogije kao nauke i probleme obrazovanja i učenja odraslih kao društvene i kulturne prakse. Prema onome što je izloženo u okvirima naslova, knjiga predstavlja studiju i kvalifikovanu raspravu o svim bitnim problemima savremene andragoške misli. Komparacija i analiza savremene naučne produkcije u oblasti andragogije na našem i stranim jezicima (engleskom, francuskom, nemačkom i ruskom) utvrđuje nas u uverenju da su autori ne samo dobri poznavaooci andragoške literature u svetskim razmerama, već i da su kvalifikovani analitičari problema koje su obrađivali. U svojim analizama oni su otvorili prostora za polemiku, dalje promišljanje pojedinih problema, njihovu ponovnu reevaluaciju, što je u samoj prirodi dijalektike svake nauke. Ima mesta za dalje kritičke osvrte u pojedinim delovima (kao što je, na primer, onaj o formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju ili o relacijama samousmerenog učenja i samoobrazovanja). No, i to je prostor za negovanje kritičkog mišljenja u andragogiji i brana protiv konačnih rešenja o ma kom naučnom pitanju.

Čitalac će se uveriti da knjiga ima konzistentnu strukturu i da su njome obuhvaćeni bitni elementi kao što su: obrazovanje odraslih kao civilizacijska potreba, značaj znanja u novim uslovima ekonomskog razvoja, andragogija kao nauka, psihološka zasnovanost obrazovanja i učenja odraslih, učenje u odrasloj dobi, formalno, neformalno i informalno učenje, obrazovne potrebe u koncepciji ljudskih potreba, priroda participacije u obrazovanju i učenju odraslih, osnovna područja sadržaja obrazovanja i učenja odraslih, organizacija nastave za odrasle, planiranje i programiranje u obrazovanju odraslih i obrazovanje odraslih za samoobrazovanje. Svaka od ovih celina ima podpoglavlja koja su među sobom sadržajno i logički povezana, a celine skoro predstavljaju monografije obrađivanih problema.

Autori su u ovoj knjizi išli od opštih ka posebnim problemima polazeći od filozofskih i socijalnih (odnosno civilizacijskih) problema obrazovanja i učenja odraslih, dajući im psihološku i didaktičku osnovu. Svakom problemu data je istorijska dimenzija, opisano savremeno stanje i data projekcija za budućnost. Time su zado-

voljena tri bitna naučna kriterijuma osvetljavanja obrazovanja i učenja odraslih: prošlost, sadašnjost i eventualna vizija budućnosti. Posebno su značajni pojedini stavovi: savremeni svet se ubrzano menja (demografski, socijalno i tehnološki) i stvara se, i ponegde ostvaruje, društvo koje uči. Ekonomija, socijalne službe, porodični i lični život zasnivaju se na znanju i učenju. Pri tome su analizirani problemi sa kojima se susreću savremeni čovek i čovečanstvo. Zašto je to značajno za andragogiju? Pre svega, zbog činjenice što je u osnovi čovekovog društvenog i ličnog delovanja učenje i znanje. U knjizi su znalački analizirane relacije znanja i tehnologije, opisani izvori znanja i razmatrane različite klasifikacije znanja. To je jedan novi pristup u andragogiji i predstavlja osnovu za dalja razmatranja andragoških pitanja, posebno onih didaktičke i metodičke prirode.

U našoj i stranoj literaturi, poslednjih decenija, vodile su se rasprave o naučnom utemeljivanju andragogije. Sva ta različita strujanja, oscilacije i kolebanja, pa i neslaganja, autori su znalački analizirali, procenili i sistematizovali djući čitaocu jasnu sliku nastanka, razvoja i naučnog utemeljenja andragogije, njene strukture i relacije sa drugim naukama. To im je poslužilo kao osnova u traganju za psihološkim utemeljenjima obrazovanja i učenja odraslih, za analizu nekih problema značajnih za andragogiju, kao što su, na primer, zrelost, problem položaja odraslog u procesu obrazovanja i učenja, kao i osobenost saznanjog razvoja u odraslom dobu. Posebno se naglašava integracija kao osnovni princip saznanjog razvoja. Analizirane su osobenosti saznanjog razvoja u odraslom dobu i detinjstvu i mladosti. Poseban element saznanjog razvoja u odraslom dobu jeste čovekovo životno iskustvo i mudrost stečena na putu kroz život. Oni koji pitaju u čemu je razlika u učenju dece i odraslih, odgovore mogu naći u ponuđenim analizama i argumentima. U tekstu se sa pravom naglašava značaj razvojnog koncepta u životu odraslog čoveka, napuštajući tradicionalni koncept involucije. Pri tome se ne zanemaruju fizičko-fiziološke promene, posebno promene vida i sluha. Za andragogiju su mnogo značajniji intelektualni kapaciteti i mogućnost kognitivnog razvoja u odraslom dobu. U analizi nisu zaobiđeni ni nekognitivni faktori: motivi, interesi i stavovi i njihov uticaj na postignuća u učenju odraslih.

Autori su se oslobodili određene terminologije, koja se u nas negovala u drugoj polovini XX veka, (kao na primer vaspitno-obrazovni rad, pedagoško-andragoški procesi) i usmerili se na učenje i obrazovanje odraslih i na taj način slede savremene tendencije u andragogiji. Po našem sudu, funkcija učenja u odraslom dobu je najpotpunije obrađena problematika u ovoj knjizi. Učenju se daju mnogo šire dimenzije, nego što je to sticanje znanja radi instrumentalnih ciljeva. Učenju se posmatra u funkciji menjanja ljudskih bića. Učenju se daju filozofske dimenzije i posmatra se kao konstrukcija i rekonstrukcija života i iskustva. Odrasli učenik uči na taj način što stalno konstruiše i rekonstruiše svoje znanje, svoj model, paradigmu i koncepciju realnosti i pojedine njihove elemente, svoja očekivanja u odnosu na život. Sa pravom se tvrdi da učenje nije samo individualni fenomen, već je to i kolektivni fenomen. Sa stanovišta odraslih posebno je značajno iskustveno učenje. U tom okviru tvrdi se da iskustvo nije samo ono što nam se događa, već i ono šta činimo sa onim što nam se događa. To je i čin delovanja i stilovi činjenja u životu pojedinaca. U poslednjoj deceniji prošlog veka, u andragogiji, je učvršćena koncepcija samousmeravanja

učenja. Naglasak je na nezavisnosti ili samousmerenosti. Odgovornost za učenje sa ustanove se prenosi na pojedince. Sugerirše se uverenje da su godine starosti osnovna determinanta samousmerenog učenja. Ovde na videlo izlazi ponovo filozofsko pitanje: samousmerenost je utkana u osnovu odgovornosti čoveka. Obrađuje se još jedan značajan problem. To je organizaciono učenje. To je ono učenje koje se dešava u grupi (organizaciji). Ta vrsta učenja je mnogo kompleksnija u upoređivanju sa individualnim učenjem. Ova dva vida učenja su međusobno povezana. Organizaciono učenje utkano je u temelje organizacije (privredne ili ma koje druge). Putem učenja organizacija postiže svoje ciljeve. To je način upravljanja promenama.

Obrazovne potrebe su temeljno pitanje andragogije. Njihova obrada dobila je adekvatan prostor i u „Uvodu u andragogiju“. Analiziraju se različita gledišta o potrebama, raspravlja se o njihovoj klasifikaciji, njihovom odnosu prema motivima, interesima, stavovima i načinima njihovog utvrđivanja. Slična pažnja posvećuje se prirodi participacije i područjima sadržaja obrazovanja i učenja odraslih.

Iz ovih razmatranja logički sledi i sistem obrazovanja odraslih, koga čini ukupnost ustanova i organizacija za zadovoljavanje obrazovnih potreba. Sistem se oblikuje pod uticajem društvenih i ekonomskih gibanja i uslova i zato je dinamičan i podložan promenama. Sistem ima svoju organizacionu i programsku raznovrsnost. Delovanje sistema traži partnersku povezanost na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou.

Didaktički okviri obuhvataju organizaciju nastave, osobenost nastave za odrasle i prirodu i zadatke nastavnika u tom procesu. Tome sledi značajan deo posvećen planiranju i programiranju u obrazovanju i učenju odraslih. Kod planiranja i programiranja polazi se od filozofskih pitanja: zašto se nešto uči, šta je predmet učenja, kakvi su ishodi učenja, ko procenjuje efekte učenja. Iz ovako postavljenih pitanja proizilazi da planiranje i programiranje učenja nije usko didaktičko, već znatno šire filozofsko i moralno pitanje. Posebno je interesantan odeljak koji je posvećen planiranju stručnog obrazovanja odraslih. U njemu se pažnja usmerava na ishode, na „krajnje“ proizvode. To je nova filozofija i nov pristup profesionalnom obrazovanju odraslih i snažna podrška institucionalnom organizovanju ove vrste obrazovanja. Pažnja se usmerava na željene rezultate izražene u individualnim postignućima.

Knjiga „Uvod u andragogiju“ predstavlja kompetentno razmatranje bitnih andragoških pitanja. Komparativno osvetljavanje pojedinih pitanja pruža nam upečatljivu sliku dinamičkog razvoja andragogije kod nas i u svetu. Autorima treba odati priznanje za napore koje su uložili da čitaocima izlože položaj andragogije i njenu naučnu utemeljenost. Knjigu možemo preporučiti, ne samo studentima već i, svima onima koji se neposredno ili posredno bave naučnim i profesionalnim pitanjima obrazovanja i učenja odraslih. U njoj se mogu naći podsticaji za razmišljanje koji će pokrenuti pojedince da dalje tragaju za nepoznatim ili nedovoljno poznatim u oblasti andragogije.

DOKUMENTA

ADULT EDUCATION AND POVERTY REDUCTION: A GLOBAL PRIORITY – THE GABORONE STATEMENT AND RECOMMENDATIONS FOR ACTION, JUNE 2004

We, the participants at the international conference on adult education and poverty reduction, held at the University of Botswana, Botswana from 14-16th June 2004, drawn from NGOs, Government ministries, international organisations, adult educators, academics, policy makers and development practitioners, from 45 countries around the world:

Have noted with concern that, as stated in UNESCO's Education for All (EFA) Global Monitoring Report, many of our countries are in danger of not meeting their targets for poverty reduction, as agreed in the Millennium Development Goals (MDGs). We have also noted that the EFA report states that only a minority of country poverty reduction strategy papers (PRSPs) have identified adult education as part of their strategy for poverty reduction in spite of ongoing evidence of the contribution of adult education in bringing people out of poverty.

In this statement we are taking forward the recommendations initiated by the UNESCO Institute of Education (UIE) Thematic Network on Adult Education and Poverty Reduction at the CONFINTEA Mid Term Review in Thailand, Bangkok 2003, and we complement the Mid Term Review's call for accountability and action to (i) integrate UIE and adult education NGOs into all programmes, conferences and summits which address education and (ii) declare that MDG goals must be related to adult learners as well as children.

We also share the concern of recent world social forums and other international campaigns, that: diversity and democratisation is endangered by poverty and inequality, the HIV/AIDS pandemic, environmental degradation, gender discrimination and social exclusion, unemployment and the marginalisation of adult basic and literacy education, worsened by the negative consequences of globalisation (Pietermaritzburg Declaration 2002).

Poverty is both a barrier to accessing education and exacerbated by insufficient education. Seventy percent of the world's poor are women. Other marginalised people who suffer disproportionately from poverty are indigenous peoples, people with disabilities, migrant and immigrant peoples and people infected with HIV/AIDS. Adult education at all levels is an essential ingredient both to compensate for earlier educational inadequacies and to empower people with the necessary knowledge, understanding and skills for sustainable participation in a constantly changing world. We see poverty as a complex phenomenon, with adult education helping to develop a culture of learning and thus breaking the endemic cycle of poverty

in poor communities. Government investment in adult education reduces the costs of poor health, low skills, and lack of participation in society and the economy. Poverty reduction is a vitally important component of adult education policy that must stand alongside political commitment to economic and community development, as it is the integrated, multi-agency approach that will build sustainable futures. We believe that donor policies for lifelong learning must include all levels of education for the development of knowledge, values, and skills for sustainable livelihoods and participation in all levels of society. Successful adult education, however, requires grass roots, bottom up development in dialogue with the poor themselves. Policies, programmes and legislation should reflect this and recognise that poverty cannot be resolved without the active participation of those living in poverty.

Therefore, this gathering of academics, adult educators, policy makers and development practitioners constituted by people from governments, education and training institutions, NGOs, adult education networks and international organisations, expresses its commitment to the reduction of poverty and empowerment of the poor in all areas of the globe.

We strongly urge governments to make adult education a central feature of their poverty reduction strategies and to allocate resources for all forms of adult education.

We also urge donor agencies to support adult education research for poverty reduction in order to mainstream and influence policy development.

To ensure that this statement results in action, we propose that a global network, emerging from the conference contacts, be established that can advocate, lobby, exchange and share initiatives for poverty reduction.

RECOMMENDATIONS FOR ACTION

Specifically, action by governments, researchers and civil society should include the following initiatives and approaches:

- Recognise the broad conceptual and cross-sectoral base of adult education and the multi-definitional contexts for poverty as the basis for ongoing work in relation to, for example, health, vocational education, community development, income generation, and human rights activities.
- Formulate, in dialogue with key agencies such as the World Bank, UNESCO Institute for Education, German Adult Education Association (IIZ-DVV), International Council for Adult Education (ICAE) and Latin American Association for Adult Learning (CEAAL), regional Centre for Adult Education and Cooperation in Latin America and the Caribbean (CREFAL), United Nations Development Programme (UNDP), Southern African development Community (SADC), an international agenda on adult education for poverty reduction.

- Promote and organise adult education research that engages with and listens to the poor and that includes baseline data that reflects the different definitions of poverty.
- Recognise and promote the community-based approach to adult learning, that includes raising political awareness, recognition of indigenous knowledges, and starting where people are, ensuring governments link this approach directly with their poverty reduction strategies.
- Highlight the curriculum that is inherent in community development work so that workers in these sectors acquire the adult education facilitation skills that will enhance the work they already do.
- Lobby donors such as the World Bank to adopt a formal policy on adult education after entering into dialogue with the adult education community.
- Lobby for financial support for all levels of adult education in recognition that basic, literacy education is not enough for poverty reduction and that people living in poverty also need continuous training and access to relevant technologies.
- Stimulate multi-sectoral collaborations in dialogue with government, non-governmental organisations, the private sector, donors, researchers, practitioners, and communities of poor people.
- Encourage a stronger voice from the NGO, civil society world and the poor themselves in government strategies.
- Ensure that poor people have a voice in the allocation of resources that are applied to them.
- Encourage South – South dialogue as well as South – North dialogue.
- Recognise the need for a long-term view in realistic target setting that enables progress to be documented.
- Establish a website to provide the central communications/information point for the global network.

To ensure that action is monitored we propose that a thematic report on Adult Education and Poverty Reduction is submitted and discussed at CONFINTEA VI in 2009.

9th June 2004