

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-sistemskom 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. Reprodukuju se funkcionišući od danas do sutra, ono što znaju danas, znaju i sutra. Šansa da se „uspavani” mentalni aparat probudi, aktivira, mobilise, 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), Forcheh 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 izvorište 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”, „osveščivanje”, „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 Vigotskog 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 funkciji

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 samoefikasnosti, poverenje 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). Localna 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 slučajevima 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 utvrđivanje 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 Jomtieniu 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. Sudeći 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. Kiiroya Patrick, (2004), „Workshop: 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. Medić S, (1993), “*Obrazovanje i socijalizacija odraslih*” (Education and socialization of adults), Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, pp. 277
25. Medić S, Despotović M, Popović K, Milanović 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*, unpublsh 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 smpowering 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