

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 2, novembar 2007.

Andragoške studije

Broj 2, novembar 2007. str. 87 – 264

Izdavač:

*Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, Srbija*

Glavni urednik:

Miomir Despotović, Filozofski fakultet, Beograd

Odgovorni urednik:

Katarina Popović, Filozofski fakultet, Beograd

Uredništvo

*Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Beograd
Heribert Hinzen, DVV international, Germany
Peter Jarvis, University of Surrey, UK
Nada Kačavenda-Radić, Filozofski fakultet, Beograd
Radivoje Kulić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica
Snežana Medić, Filozofski fakultet, Beograd
Balázs Németh, University of Pécs, Hungary
Kristinka Ovesni, Filozofski fakultet, Beograd
Aleksandra Pejatović, Filozofski fakultet, Beograd
Franz Pöggeler, University of Aachen, Germany
Dušan Savićević, Filozofski fakultet, Beograd*

Tehnički urednik:

Zoran Imširagić

Lektura i korektura priloga na srpskom

Tatjana Sredojević

Štampa:

Publish, Beograd

Izdavanje časopisa pomogli su:

- Društvo za obrazovanje odraslih iz Beograda*
- Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih iz Bona (dvv international)*

SADRŽAJ

Paolo Federigi UČENJE I TRANSFER POLITIKE U REGIONALNOJ POLITICI DOŽIVOTNOG UČENJA	93
Radivoje Kulić REFORMA OBRAZOVANJA U NEKIM ZEMLJAMA U TRANZICIJI	111
Snežana Medić, Katarina Popović KOMUNIKACIJA KOMISIJE EU „NIKADA NIJE KASNO ZA UČENJE” I OBRAZOVANJE ODRASLIH U SRBIJI	128
Tim Hatcher, Tuere Bowles BRIDGING THE GAP BETWEEN HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT AND ADULT EDUCATION: THE CRITICAL TURN	140
Tamara Nikolić Maksić PROMENLJIVI KONTEKST KARIJERE I NJEGOVE IMPLIKACIJE NA PROCES KARIJERNOG SAVETOVANJA	159
Milan Matijević NOVO (MULTI)MEDIJSKO OKRUŽENJE I CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE	168
Anton Sania OBRAZOVANJE – VREDNOST ILI ROBA?	178
<i>Andragoška praksa</i>	
PROJEKAT „DOBAR ANDRAGOG – KRITERIJUMI I KOMPETENCIJE”	195
<i>Dokumenti</i>	
EU KOMUNIKACIJA – OBRAZOVANJE ODRASLIH: NIKADA NIJE KASNO ZA UČENJE	207

KONFERENCIJA EVROPSKOG DRUŠTVA ZA ISTRAŽIVANJA U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (ESREA 2007)	225
ŠESTA MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O OBRAZOVANJU ODRASLIH CONFINTEA VI (2009)	231
NAGRADA GRUNDTVIG EVROPSKE ASOCIJACIJE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH (EAEA) ZA 2007. GODINU	235
NAGRADA ZA INOVACIJE U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH NEMAČKOG INSTITUTA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH IZ BONA (DIE)	236
TRINAESTI SVETSKI KONGRES UDRUŽENJA ISTRAŽIVAČA U OBLASTI KOMPARATIVNIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU (WCCES 2007)	237
PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA	239

Domaća i regionalna hronika

NAGRADA FONDA „PROF. DR BORIVOJ SAMOLOVČEV“	247
---	-----

Prikazi

Jovan Miljković OSOBNOSTI UČENJA ODRASLIH	253
Aleksandar Bulajić ANTIČKA ATINA KAO DRUŠTVO UČENJA	257

CONTENT

Paolo Federighi POLICY LEARNING AND TRANSFER IN REGIONAL LIFELONG LEARNING POLICIES	93
Radivoje Kulić EDUCATION REFORM IN TRANSITION COUNTRIES	111
Snežana Medić, Katarina Popović COMMUNICATION FROM THE COMISSION “IT IS NEVER TOO LATE TO LEARN” AND THE ADULT EDUCTION IN SERBIA	128
Tim Hatcher, Tuere Bowles BRIDGING THE GAP BETWEEN HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT AND ADULT EDUCATION: THE CRITICAL TURN	140
Tamara Nikolić Maksić THE CHANGING CONTEXT OF CAREER AND ITS IMPLICATION ON THE CAREER COUNCELING PROCESS	159
Milan Matijević NEW MULTIMEDIA ENVIRONMENT AND LIFELONG EDUCATION	168
Anton Szanya EDUCATON – THE VALUE OR GOODS?	178
<i>From Adult Education Practice</i>	
THE PROJECT “A GOOD ADULT EDUCATOR – CRITERIA AND COMPETENCIES”	195
<i>Documents</i>	
EU COMMUNICATION FROM THE COMMISSION „ADULT LEARNING: IT IS NEVER TOO LATE TO LEARN“	207

CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH ON THE EDUCATION OF ADULTS (ESREA 2007)	225
SIXTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION, CONFINTEA VI (2009)	231
GRUNDTVIG AWARD IN ADULT EDUCATION 2007 OF EUROPEAN ASSOCIATION FOR EDUCATION OF ADULTS (EAEA)	235
AWARD FOR INNOVATION IN ADULT EDUCATION 2007 OF THE GERMAN INSTITUTE FOR ADULT EDUCATION (DIE)	236
THE XIII WORLD CONGRESS OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES IN SARAJEVO (WCCES 2007)	237
THE REVIEW OF ADULT EDUCATIONAL JOURNALS	239

Local and regional chronicle

THE AWARD OF THE FONDATION „PROF. DR BORIVOJ SAMOLOVČEV“	247
---	-----

Book reviews

Jovan Miljković DUŠAN SAVIČEVIĆ, CHARACTERISTICS OF ADULT LEARNING	253
Aleksandar Bulajić ŽELJKO BRALIĆ, ANTIQUAE ATHENS AS THE LEARNING SOCIETY	257
THE CONTENT REVIEW 2007	263

Paolo Federigi
Odeljenje za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Firenci, Italija

UČENJE I TRANSFER POLITIKE U REGIONALNOJ POLITICI DOŽIVOTNOG UČENJA

Apstrakt: *Kontekst ovog istraživanja je proučavanje procesa kojima se poboljšava efikasnost politike doživotnog učenja i obuke. To se naročito odnosi na područje istraživanja procedure kreiranja politike koju usvajaju regionalne vlade. Kreiranje politike na regionalnom nivou zasniva se na formalizovanim procedurama i standardima i ne zavisi od pravnih, kontekstualnih ili kulturnih varijabli ili njihovih kombinacija, koje se znatno razlikuju od jednog do drugog konteksta. Prvi zahtev u kreiranju regionalne politike proističe iz činjenice da ona deluje u okviru relativne autonomije koja proizilazi iz institucionalne strukture države. Jasno je da okviri te autonomije mogu znatno varirati, u zavisnosti od stepena centralizma ili federalizma jedne države. U ovom istraživanju ograničićemo se na regionalne vlade shvaćene kao onaj nivo vlade kontrolisan od demokratski izabranih tela, koji je po hijerarhiji odmah ispod nivoa nacionalne vlade i relativno autonoman (u politici, zakonodavstvu – bar u osnovnom nivou normi, u administraciji i finansijama) kada je reč o razvoju politike doživotnog učenja.*

Ključne reči: *učenje politike, transfer politike, doživotno učenje i obrazovanje.*

Uvodna razmatranja

Sa stanovišta kvalitetnog upravljanja procesima kreiranja politike, postoji razlika između procesa koje vlade usvajaju za obavezno preuzimanje politike koju su utvrdile centralne vlade i politike koja se formuliše na regionalnom nivou, bilo u domenu standarda ili nacionalnih smernica. U slučaju obaveznog transfera politike, modeli kvaliteta, procesi i procedure čine deo nacionalne norme i nameću se obično putem stimulansa i destimulansa finansijskog (nagrade ili kazne) ili moralnog tipa (pohvale ili osude). To je utoliko više naglašeno ukoliko je manji stepen vertikalne uprave i supsidijarnosti. U slučaju

autonomnog formulisanja politike, definicija sredstva koje treba usvojiti zavisi od same regionalne vlade, ali je još uvek u okviru institucionalnih normi i procedura koje regulišu opšti postupak upravljanja (procedura izrade strategije i politike, odlučivanja, planiranja, upravljanja, primene, monitoringa, procene itd.).

U okviru ove procedure postoji jedan aspekt koji zaslužuje pažljivo proučavanje i rukovođenje: uvođenje elemenata promene/inovacije u politike koje upravljaju obukom i doživotnim učenjem uopšte. Kako se, recimo, na regionalnom planu događa da se u obrazovanje uvedu nove mere, kao npr. obuka posle srednjeg obrazovanja, ili nove mere koje nezaposlenima olakšavaju pristup obuci?

Jedan od ciljeva ovog istraživanja jeste da shvatimo kako da se podrži razvoj procesa promena i inovacija i kako da se obezbedi da se elementi uvedениh promena primenjuju u okviru upravljanja na visoko efikasnom nivou.

Institucionalno učenje politike – definisanje nekih ključnih pojmova

Prvo pitanje koje treba razmotriti odnosi se na način na koji regionalne vlade identifikuju inovacije koje će uvesti u politiku, uključuju ih u preglede znanja i, na kraju, možda i usvajaju.

Da bi objasnili institucionalno učenje politike, neki istraživači predlažu socio-konstruktivističku paradigmu po kojoj je „učenje način postojanja u svetu a ne način saznavanja o njemu“ (Nedergaard, 2005: 10). Ovaj pristup je naveo niz autora da sagledavaju momente učenja i transfera kao jedinstvenu celinu. Taj pristup je opravdaniji u slučajevima obaveznog učenja i transfera politike (npr. u evropskoj politici, vezano za pristup novih članica Evropskoj uniji). Ono što se ovde zapravo događa jeste da se učenje manifestuje kroz promene koje se uvođe u trgovinsku i socijalnu politiku, recimo u pogledu ljudskih prava i slično. U našem istraživanju, problem je možda drugačije postavljen, jer je u njemu na očigledan način „transfer ideja ili programa potpomognut dubljim i ranijim procesima učenja“ (Knoepfel & Kissling-Naf, 1998: 346, citiran u Stone, 2000: 9).

S obzirom na to, bilo bi možda korisnije pozvati se na ono što je poznato kao „novi institucionalizam“, čiji su predstavnici (npr. Radaelli 2000; Freeman & Tester, 1996) „usvojili procesnu perspektivu koja nadilazi model mehaničkog transfera“. Ovaj pristup naglašava aspekte političkog života koji se uzima-

ju kao zagarantovani i u kojima akteri slede pravila, zajedničke interpretacije, obrasce i značenja (Stone, 2000: 3).

Koncept učenja politike tek treba produbiti kako bi se bolje razumelo njegovo značenje primenjeno na specifični kontekst. Termin „učenje” nije naročito jasan, budući da se odnosi prvenstveno na biološke i kulturne procese koji se odvijaju u pojedincu tokom obuke. Jedan od načina na koji je to relevantno za naše polje proučavanja može se ticati ishoda u smislu suštinskog znanja koje stiču pojedinci i institucije uključeni u procese učenja inovacija u domenu politike. Otuda bi trebalo da razmotrimo rezultate učenja kod pojedinaca koji su učestvovali u procesu (a koji će obogatiti svoje lično znanje neopipljivim znanjem koje poseduju organizacije) sa stanovišta koje je drugačije od onog koje prilikom učenja imaju regionalne institucije, a koji postoje samo ukoliko su pretvoreni u političke odluke izražene instrumentima različitih vrsta. Procesi koji vode ka postizanju tih rezultata sačinjeni su od niza akcija u domenu obrazovanja i osposobljavanja koji su izričito usmereni i strukturirani ka ispunjavanju unapred određenih ciljeva učenja ili akcija neformalne prirode (jednostavno poverenih dinamici političke interakcije). Kao posledica toga, svrha učenja politike (i detaljnih modela koje treba izgraditi) ne podrazumeva individualno učenje, već akcije na planu obrazovanja i osposobljavanja tokom kojih institucije stiču ideje pretvarajući ih u političku akciju.

Po našem mišljenju, ovaj pristup je efikasniji u svrhe davanja „legitimiteta oslanjanju na znanje u procesima odlučivanja, pri čemu oni postaju otvoreniji, transparentniji i odgovorniji” (Liberatore i Funowicz, 2003, citirani u Vesan, 2006: 5) i kako bi „kognitivni procesi bili ponovo angažovani u okviru političkih procesa, koji zbog toga postaju transparentniji i inkluzivniji” (Vesan, 2006: 4).

Akteri

U pogledu sprovođenja vlasti (upravljanja), i naročito horizontalne supsidijarnosti, akteri uključeni u proces učenja politike mogu se identifikovati sa svim drugim akterima građanskog društva. Kao što je rekao Stoun, na izvoru procesa učenja politike često nalazimo „brokera za transfer ili političkog preduzetnika. Ovu ulogu često imaju međunarodne organizacije, instituti, konsultantske i advokatske firme i banke” (Stone, 2000: 8). Međutim, u srži sprovođenja vlasti jeste uloga koju su preuzeli primarni igrači u institucionalnoj politici ili oni koji su odgovorni za inovacije u javnoj politici. Jedna studija se tako završava konstatacijom da se „može reći da recenzije koje treba da potpo-

mognu proces učenja nisu sačinjene tako da se proces učenja može sprovesti na organizacionom nivou, tj. unutar ili po ministarstvima i državama, a ne samo na nivou pojedinca. Razlog za to je što se prenošenje iskustva i davanje pristupa i uvida u dokumenta ne sprovodi na sistematičan način i što ljudi koji donose odluke nisu uključeni u recenzije eksperata” (Kroger, 2006: 13).

Na institucionalnom nivou, problem se ogleda u tome da se angažuju ljudi koji na operativnom nivou nose proces institucionalnih inovacija i koji su direktno odgovorni za kreiranje politike u domenu obrazovanja i obuke. Takvim rešenjem se omogućava prevazilaženje podela, pa čak i međusobno suprotstavljanje pojedinaca i institucija, i stvara veza između učenja i transfera politike.

Ključni akteri u regionalnoj vladi koji jačaju ovu vezu jesu oni kojima je poveren zadatak da „smisle nezamislivo“ (Bernstein, 1990), odnosno oni koji na operativnom planu sprovode institucionalne inovacije. Priroda tih pojedinaca varira u zavisnosti od predmeta i nivoa postignutog transformativnog efekta i od toga ko je neophodan političkim čelnicima i njihovim najvišim funkcionerima (generalni direktori, savetnici itd.).

Transnacionalne mreže dinamičnog učenja

Učenje politike, i još više, uvođenje inovativnih elemenata, uvek je proizvod neke akcije u okviru mreže međusobnih odnosa. Pod ovim podrazumevamo ne samo ukupnost entiteta koji su po zakonu obavezni da učestvuju u procesu donošenja odluke (preduzetnička strana, udruženja), već i formalne i neformalne mreže pojedinaca, kako unutar tako i izvan institucija, koje pripremaju teren za odluke. Iz tog razloga, mi se bavimo samo ulogom transnacionalnih mreža.

U regionalnom učenju politike, mreže se sastoje od aktera koji su uključeni u procese institucionalne inovacije koji direktno utiču na donošenje politike. To su mreže ravnopravnih aktera koji variraju u zavisnosti od predmeta i nivoa tehničkih detalja koje su dobili. Te mreže po svojoj prirodi nisu stalne. Njihovo postojanje je vezano za projekat učenja i one traju po potrebi, dok se projekat ne završi. To nipošto ne znači da ne postoje korisne institucionalne mreže koje su po svojoj prirodi trajne. Naprotiv, takve mreže mogu predstavljati podsticaj za stvaranje mreža potrebnih za učenje politike. Ove poslednje, međutim, pokazuju drugačije karakteristike: formiraju ih ravnopravni članovi kao odgovor na zajedničku potrebu da se stekne znanje vezano za političku

akciju i traju koliko je potrebno da se izvrši zadatak izbora odgovarajuće politike koju treba preneti. Zbog njihove tendencije da podrže dinamiku institucionalnog učenja i da se zasnivaju na razmeni znanja, nazivamo ih *mrežama dinamičnog učenja* (ovaj izraz je već usvojen od Rajha).

Političko učenje putem mreža ima moć da unapredi dalje inovacije i promene u lokalnoj politici u pogledu kvaliteta i efikasnosti. U zavisnosti od toga na koji način je procenjena, ili čak zbog činjenice da nije procenjena, dopušteno je praviti pretpostavke u pogledu toga da li su mogućnosti za uspeh neke političke akcije veće ili manje. Zbog toga na aktiviranje mreža za političko dinamičko učenje i procesa s tim u vezi treba gledati kao na deo procesa kreiranja politike koji obuhvata veliku količinu znanja koje podržava političke odluke, dajući im transparentnost i legitimnost.

Politička polja koja se upoređuju

Postignuti rezultati mogu znatno da variraju u zavisnosti od izbora polja politike koje se koristi za pokretanje procesa učenja politike. Ovde smo povezali učenje politike – učenje usmereno na političku akciju – sa određenim stepenom autonomije u kreiranju regionalne politike koji imaju regionalne vlade. To pomaže da se preciznije odredi polje delovanja, bez rizika da se dijapazon akcija svede na jednostavno usavršavanje veština pojedinaca uključenih u proces, koliko god da je i to važno.

Dodatna varijabla proističe iz vrste politike koja se razmatra, budući da, kao što smo ranije pomenuli, postoje politike i polja delovanja u kojima su procesi učenja politike orijentisani prema uvođenju inovacija ili jednostavnih promena izvodljiviji, i gde je dodatna vrednost transnacionalne saradnje značajnija. Ovaj problem je naročito značajan za istraživanja kao što je naše, koja su usredsređena na polje doživotnog učenja, jedno od kompleksnijih područja koje je, i to ne slučajno, samo sporadično i delimično dotaknuto od Rimskih sporazuma EU na ovamo (Varsori, 2006).

U tom pogledu, smatramo da je prikladno usvojiti podelu koju pravi Mulgan, na tri različite vrste politike:

Stabilna polja politike

„/.../ sastoji se od područja u kojima je znanje utvrđeno; vlade uglavnom znaju šta funkcioniše; postoji jaka baza dokaza; i najviše što se može očekivati

je poboljšanje u smislu povećanja ili rasta /.../. Možemo se osloniti da će stručni organi i vodeći eksperti dati dobar savet; možemo se lako meriti sa najboljima; a korisne inovacije se relativno brzo šire formalnim kanalima”.

Promenljiva polja politike

„/.../ pripada područjima gde većina ljudi uviđa da stvari treba da se promene, da politika koja je nekada funkcionisala više ne daje rezultate. U tim područjima – u koja dobrim delom spadaju obrazovanje, socijalna pomoć, penzije i organizacija javnih službi – često ima dosta plodonosnog razmišljanja i eksperimentisanja. Međutim, nalazi koji su po svojoj prirodi orijentisani na prošlost često nisu mnogo korisni. Oni mogu da pokažu slabosti određene politike, ali teško da će pružiti podatke o tome šta funkcioniše. U ovim područjima stručnjaci su često isto toliko deo problema koliko i rešenja i mogu pokazivati otpor kritikama. Poređenja su u ovim područjima od suštinskog značaja, ali ona više liče na istraživanja koja daju uvid u određenu problematiku”.

Suštinski nova polja politike

„/.../ sastoji se od područja suštinske novine. To su, na primer, biotehnologija i njena regulacija, e-vlada, privatnost na Internetu, novi oblici vladine uprave na evropskom ili globalnom nivou. U njima niko ne zna šta funkcioniše a šta ne, jer se radi o neistraženim teritorijama: pioniri će verovatno napraviti najviše grešaka, stručnjaci će biti tek nešto malo ispred amatera. Zadatak dobre vlade je da pazi na to šta funkcioniše a šta ne, kako bismo barem mogli da smanjimo razmere grešaka koje pravimo” (Mullan, 2003: 3-4).

Mulanov realizam u pogledu problema inovacije u obrazovnoj politici je razumljiv. Ipak, pretpostavlja se da bi se, uprkos snažnom otporu koji pokazuju različiti akteri koji imaju ulogu u tome, doživotno učenje takođe moglo uključiti među „suštinski nova polja politike”. To je svakako umnogome nepoznato područje i mali je broj ljudi koji bi bili u stanju da sa bilo kojim stepenom tačnosti izračunaju, na primer, težinu slobodnog tržišta i vrste politike koja može da garantuje rukovodeću ulogu javnih institucija (uzmimo, na primer, neznanje sadržano u podacima OECD-a, koje pokazuje marginalno učešće javnih finansija u podsticanju učenja odraslih, koje nikada nije veće od 15% (Ministere de l'industrie, Statistique Canada et Oranisation de Cooperation et de Developpment Economique, 2005).

Jedinice političkog učenja

Neophodno je identifikovati formalne komponente učenja politike, one na kojima se zasnivaju subjekti koji su uključeni u proces. Ovaj problem je rešio Dolovic (Dolowitz), svojom identifikacijom sledećih vrsta ciljeva: (I) politike, (II) institucije, (III) ideologije ili opravdanja, (IV) stavovi i ideje i (V) negativne pouke (Dolowitz, 1997a). Mulgan pojednostavljuje ovu kategorizaciju identifikujući komponente ili jedinice političkog učenja sa „konceptima”. “Ono što se širi jeste koncept, ili ukoliko više volite politički memo, i to se odvija putem primera i prilično grubim procesom prirodne selekcije tokom vremena. Ovi koncepti nisu isto što i njihova primena. Sve ideje u okviru određene politike moraju se prilagoditi različitim kulturnim i institucionalnim sredinama, poboljšati i preoblikovati, sve dok u nekim slučajevima njihovo poreklo ne postane neprepoznatljivo. Međutim, ono što se širi je koncept i to često u prilično čistom obliku. Samo u prošloj generaciji bilo je nekih upadljivih manifestacija toga: monetarizam, kvazitržišta zdravstvene zaštite, javni radiodifuzni servisi, podjednake mogućnosti, obnovljiva energija, regulisane javne službe” (Mulgan, 2003: 2).

Ova definicija svodi komponente na dve glavne kategorije: sa jedne strane su ideje (koncepti, ideologije, politika), a sa druge primeri koji iz njih proističu, ili način na koji su primenjeni instrumenti koji se koriste za njihovo sprovođenje, a koje ćemo definisati terminom „mere”.

Proučavanje ideja o politici neke oblasti jeste proces koji zavisi od sposobnosti institucije da odredi svoje mesto unutar sveta razvoja i istraživanja, u našem slučaju unutar politike doživotnog učenja. Sposobnost prenošenja neke ideje (Rouz, 1993) mora se kombinovati sa sposobnošću institucije da otkrije tu ideju. Istorija širenja ideje „doživotnog učenja” vredna je pažnje. Pojavila se u prvoj polovini devedesetih godina prošlog veka i zatim brzo raširila, bar na nivou ideje. To je simboličan primer kako je isti koncept izgleda bio prisutan u svim nacionalnim i regionalnim politikama, ali je njegova primena znatno varirala od jednog do drugog konteksta, i to ne samo iz razloga vezanih za političku volju, već i zbog različitih istorijskih faza razvoja obrazovanja i obuke. Postoje i drugi primeri – recimo, kako se koncept prava radnika na obuku i obrazovanje razvijao od četrdesetih godina prošlog veka do 5. juna 1974. godine, kada je na 59. zasedanju Generalne konferencije Međunarodne kancelarije za rad, Sporazumom br. 140 pretvoren u pravo i opskrbljen standardizovanom formulom. Postoji još primera širenja ideja u vezi sa obrazovanjem odraslih ili ideje „politike tražnje” u učenju tokom druge polovine dvadesetog veka. Ovi

primeri nam pomažu da pre svega razumemo da, kada razmatramo pitanje političkih ideja u pokretu, treba da imamo na umu da tu postoje dve dimenzije: istorija ideje i njena terminološka, odnosno semantička varijacija. Ovde se zapravo nalazimo u domenu gde, u zavisnosti od zemlje, isti termini nemaju ista značenja, ili gde identični semantički sadržaj odgovara različitim terminima, ili gde su neke ideje i neki termini potpuno odsutni. Ovaj poslednji slučaj je naročito relevantan kada je teško primeniti transfer mera u okviru jedne politike prema području gde ne postoje ideje na osnovu kojih bi trebalo da budu primenjene te mere (npr. teško je, ako ne i nemoguće, preneti individualni „račun” učenja u kontekst gde ideja o politici tražnje još uvek ne postoji).

Proučavanje mera je konkretno područje poređenja preduzetih akcija i postignutih rezultata. To je otuda područje u kome su analiza, poređenje i procena izvodljiviji, a potonji transfer jednostavniji. Razlog za to je što se mera može shvatiti kao specifična i idealna svrha vežbe u „izvlačenju pouke – tražanju” za izvorom pouke, „pravljenju modela” toga kako politika ili praksa funkcionise na terenu, „kreiranju pouke” procenom šta se može izvući iz prakse u jednom administrativnom području da bi se dobili rezultati u okviru drugog područja i „buduće evaluacije načina na koji će neka politika ili praksa verovatno funkcionisati u kontekstu u koji je preneti, kao i prilagođavanja koja su potrebna da bi ona funkcionisala” (Rose, 1993, citiran u Page, 2005: 9).

Koncept mera

Pojam mera se široko koristi na planu politike rada kako bi se identifikovali instrumenti pomoću kojih se preduzimaju akcije u cilju poboljšanja fleksibilnosti tržišta rada, održavanja prihoda nezaposlenih itd. On se takođe koristi u propisima Evropskog socijalnog fonda (European Social Fund – ESF) i dokumentaciji planiranja, gde su „mere” shvaćene kao „instrument koji se (a priori) primenjuje u određenom vremenskom periodu i opravdava finansiranje operacija”.

Mere su ovde videne kao komponente politike preko kojih politika deluje na niz faktora na koje je predviđeno da deluje (korisnici, uloge različitih aktera, cene obrazovnih inicijativa i usavršavanja, uslovi pristupa, zadaci u datim sistemima, kategorije prihvaćenih aktivnosti, sadržaj, primenjeni instrumenti itd.). U tom smislu, mere podrazumevaju model delovanja koji daje koherentnost različitim faktorima koji su evidentirani. Otuda dozvole za studije koje plaćaju zaposleni predstavljaju primer mere koja detaljno definiše sve gore nabrojane faktore.

Potreba za postizanjem više ciljeva dovodi do dodavanja novih mera, od kojih svaka teži da proizvede komplementarne efekte. Stipendija za studije je jednostavna mera, ali se njen domet širi kada je, na primer, uključena u kompleks koherentnih mera koje su sa njom povezane (studentski krediti, smeštaj itd.), koje zajedno čine politiku prava na univerzitetske studije. Specifični efekti mere su određeni odnosom koji ona ima sa drugim merama.

Mera treba da odredi model interakcije između različitih komponenti situacije, kao što je recimo obuka za najviše rukovodstvo kompanije, plaćanje direktnih troškova, koja su tela ovlašćena da obezbede sredstva, istraživanje i planovi za inovaciju same kompanije i razvoj karijere. Da bi ostvarile tu funkciju, mere se sprovode preko pedagoškog sredstva koje deluje u svakom kontekstu, bilo da je on formalan ili neformalan: mesto rada, centar za obuku, centar za zapošljavanje (Bernstein, 1990).

Možemo reći da mere jedne politike pre svega definišu pravila distribucije i da postoje različite kategorije mera (koje su ovde klasifikovane prema funkciji u omogućavanju pristupa onome što je „zamisljivo” ili „nezamisljivo”). Postavka mere kao minimalne jedinice za studiju politike pomaže nam da izdvojimo pojedinačna pravila za sredstvo čiji je mera deo i trebalo bi da nam olakša procenu efekata, kako specifičnih tako i kombinovanih mera. To je pristup koji je usvojila Evropska unija u vezi novih perspektiva racionalnog upravljanja politikom obrazovanja i obuke (Evropska komisija, 2005). Ovome su neposredno prethodile inicijative preduzete u Uneskou (Belanger i Federighi, 2000), zatim u OECD-u (1996, 2005), Svetskoj banci (2002), Međunarodnoj organizaciji rada – ILO (International labour organisation, 2003) i pri Institutu za razvoj usavršavanja radnika – ISFOL (Istituto pre lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori, 2006).

Metod učenja politike

U slučaju učenja politike, možemo pretpostaviti da suštinske faze odgovaraju onima koje su adekvatne za politički odgovor na društvenu tražnju za obrazovanjem i obukom (Federigi, 2006). Drugim rečima:

- Izrazi tražnje za učenjem politike zasnovani su na mogućnosti, potrebi i volji da se unesu inovacije u regionalnu politiku.
- Pristup mogućnostima za učenje politike i naročito dinamičnim mrežama učenja.
- Upravljanje kooperativnim odnosima učenja u okviru mreža.

- Primena ishoda učenja u smislu modifikacije/inovacije regionalne politike.
- Dostupnost instrumenata koji se mogu koristiti da se orijentiše i organizuje sopstveni tok znanja i delovanja. Ovo je najslabiji aspekt, naročito na planu obuke i doživotnog učenja uopšte, zbog niskog nivoa ulaganja u specijalizovana istraživanja politike u ovom sektoru.

Osnovni instrumenti koji podržavaju učenje politike mogu biti ograničeni na sledeće:

- Modernizovana baza podataka koja omogućava upoređivanje sa specifičnim indikatorima putem Interneta. Kelruter s razlogom tvrdi da regionalno upoređivanje i stalno odmeravanje sa konkurencijom zahteva kolektivnu spremnost da se nastavi sa učenjem na svim nivoima. Korisno je uočavanje promena u relevantnom okruženju u regiji, a naročito u konkurentskim regijama. To poboljšava sposobnost regije da razvije sopstvenu viziju i odgovarajućom brzinom uspostavi okvirne uslove koje nalaže ta vizija. I, na kraju, to olakšava monitoring efekata donetih odluka (Koellreuter, 2002: 9). Problem je što ova vrsta usluga ne postoji na evropskom nivou. Postoje samo neke regionalne mreže, a i one su veoma ograničene (npr. baza podataka IBC posvećena regijama evropskog alpskog prostora). Baze podataka u koje se u prihvatljivom roku mogu uneti novi podaci, u pogledu ishoda politike i pojedinačnih mera koje su usvojile različite vlade na različitim nivoima.
- Definisanje standarda ili referentnih tačaka za različite aspekte, ciljeve i efekte određenih mera ili politika (De La Porte & Pochet, 2003: 25) jeste suštinska komponenta Otvorenog metoda koordinacije (Open method of coordination – OMC). I drugi autori (Héritier, 2002: 6, 12) smatraju da su „instrumenti za monitoring” i „razmena informacija o objavljenim performansama”, „mehanizmi za monitoring” i „mere politike”, od ključnog značaja. Na metodološkom nivou, niz istraživača je godinama težio da stvori instrumente koji pomažu poređenje (kao što je istraživački program ISCED – International Standard Classification of Education – Međunarodni standard klasifikacije obrazovanja). Problem je što se ovi pokazatelji ne koriste za sistematično prikupljanje statističkih podataka i procenu na osnovu njih.

Transfer politike među institucijama

Dve komplementarne definicije dobrovoljnog transfera politike

Naše istraživanje je pokazalo kako transfer politike, koji se odvija kroz saradnju i putem zajedničkog kreiranja politike i mera koje dotada nisu postojale ni kod jedne od partnerskih vlada, može predstavljati najefikasniji i najbrži oblik transfera. Iz tog razloga, definicija koju usvajamo u ovom istraživanju poziva se na dva tipa dobrovoljnog transfera politike. Prvi se donosi na transfer politike shvaćen kao „transpozicija politika i / ili praksi koje već deluju u jednom administrativnom području na drugo područje”. Drugi je shvaćen kao kooperativni transfer politike i odnosi se na uvođenje inovacije u politiku i mere regionalne vlade, s perspektivom njihovog potpunog ili delimičnog usvajanja, zajedničkim planiranjem i primenom, ekspertskim monitoringom i harmonizacijom progresivno uvedenih promena.

Specifične komponente transfera politike

Komponente transfera politike su u teoriji iste kao kod učenja politike: s jedne strane su ideje (koncepti, ideologije i politike), a sa druge mere (kako se one primenjuju, instrumenti koji se koriste u njihovoj primeni). Ali, u praksi treba da imamo na umu činjenicu da te komponente menjaju konotaciju u trenutku u kom ulaze u igru, vodeći ka inovaciji političkog sistema. Prilikom proučavanja transfera, mnogo je teže precizno utvrditi šta je pozajmljeno /.../ i ponovo smo suočeni sa kompleksnom mešavinom ideja, pitanja, kompromisa i prakse koja čini politiku. Čak i kada imamo posla sa jednostavnim transferom politike iz jedne u drugu zemlju, preuzeti predmet transfera (objekat) gubi mnoge od svojih prvobitnih karakteristika zbog načina na koji je uklopljen u drugi ekonomski i društveni kontekst. Kao primer se navode i suprotne funkcije, koje uvođenje mere kao što je npr. vaučer za obuku može da poprими, u zavisnosti od konteksta: demokratizacija pojedinačnog prava na pristup obuci ili prepuštanje građana dinamici slobodnog tržišta u obrazovanju i obuci.

Ako se okrenemo konceptu pedagoškog sredstva (Bernstein, 1990), možemo uzeti u obzir pravila rekontekstualizacije koja određuju proces, pri čemu je sadržaj učenja nakalemljen „na regulatorni diskurs koji njime dominira i rekontekstualizuje ga u okviru unapred određenog poretka, odnosa i identite-

ta". Taj poredak odgovara sistemu uloga i ovlašćenja koja rukovode procesom transfera mera (propisi, odnosi sa lokalnim vlastima itd.).

Ovo nas vodi razmatranju mogućnosti da je objekat zapravo samo formalno isti, dok se u suštini promenio. Prilikom transfera politike, istinski objekat transfera se sastoji od politike i mera doživotnog učenja zemlje u kojoj se uvode inovacije. Prvobitna ideja i mera nestaje, a zamenjuju je odluke u pogledu politike, institucionalne, menadžerske i administrativne odluke, ideologije i iskonstruisana opravdanja, stavovi i ideje koji prate uvođenje inovacija u regionalnom i lokalnom kontekstu.

Ovo takođe ima konsekvence u identifikaciji subjekata transfera politike. Ovde se glavni akteri menjaju i ponovo postaju oni iz domena regionalne uprave i rukovođenja sistemom, a mogu po potrebi uključiti transnacionalne partnere. Glavni nosioci transfera politike su oni koji bi trebalo da dele i da učestvuju u odlukama koje treba doneti u vezi sa usvajanjem nove politike i mera (lokalne vlade, poslovni partneri, regionalne institucije) i oni koji bi trebalo da steknu veštine potrebne za primenu uvedenih inovacija.

Proces i instrumenti

Proces transfera politike je u suštini proces u kome se u jedan politički sistem uvode novine. Samo u situacijama obaveznog transfera pretpostavljeni cilj je nepromenljiv, a od političkog sistema u koji se uvodi inovacija očekuje se da se prilagodi. Međutim, u našem slučaju, originalni, predefinisani cilj gubi svoju centralnu ulogu i pažnja se usredsređuje na proces kreiranja regionalne politike.

U tom pogledu, Rouz (Rose 1993: 30) predlaže klasifikaciju na pet različitih vrsta učenja: na jednom kraju je direktno kopiranje, gde se program ili politika prenosi dosledno iz jednog administrativnog područja u drugo, a na drugom je „inspiracija”, po kojoj se politika u jednom području zasniva na ideji koja je uočena u drugom. Između ova dva ekstrema su „adaptacija” – gde hibrid podrazumeva da inovaciji prethode neki aspekti politike ili već postojeće mere, „sinteza” – gde delimično dolazi do kopiranja a delimično do prilagođavanja mera i politike i „inspiracija” – gde su iz iskustva drugih prikupljene samo neke sugestije, dok su politika i mere kreirane bez dalje veze s njima. Mi smo ovim vrstama učenja dodali i „kooperativni transfer politike”, koji se odnosi na takav metod transfera u kome sve uključene vlade sarađuju na sinhronizovanom uvođenju nove politike ili mera u svoje sisteme.

Kao što smo ranije rekli, u svim ovim slučajevima proces se može poistovetiti sa normalnim procesom kreiranja politike, uz jednu razliku, a to je da je, kada je reč o kooperativnom transferu politike, u izvesnoj fazi procedure potrebno direktno učešće partnera izvan date regije. Iz pomenutih razloga, istakli smo kao neophodne sledeće komponente procesa transfera:

1. kreiranje institucionalnih uslova za transfer,
2. izbor procesa transfera (kopiranje, adaptacija, stvaranje hibrida, sinteza, kooperativni model),
3. proces donošenja odluka u okviru transfera,
4. sprovođenje transfera,
5. institucionalizacija i dalji razvoj.

Kada je reč o trajanju procesa, važno je imati u vidu da se „transfer politike može odvijati tokom dužih vremenskih perioda”. Za jednu od najznačajnijih instanci transfera za modernu evropsku državu – „primanje” Rimskog prava, bili su potrebni vekovi (Koschaker, 1996). U novije vreme, usvajanje trendova kao što su liberalizacija i „nova javna uprava” posmatrani su u dugogodišnjem periodu a ne u jednom određenom vremenskom trenutku (Lawton 1999, Wright 1995). U tom pogledu, Pejđž (Page) napominje da „što je vremenski period kraći, to je verovatnije da će inovacija delovati kao strani proizvod; tokom dužeg perioda inovacije se odomaćuju, budući da njihov razvoj oblikuje odnos između uspostavljenih institucija i politike” (Page, 2000: 5). Sve ovo očigledno zavisi od kompleksnosti uvedenih inovacija i faze razvoja konteksta u kome će inovacije delovati (npr. politika tražnje ili jedna od njenih mera mogu se uvesti samo ukoliko postoji dovoljno razvijena politika snabdevanja).

U našem modelu, regionalnoj politici poveravamo da kreira funkciju zaštite lokalnog sistema od neadekvatnih transfera, a istovremeno smo učenju politike poverili zadatak da „razume uslove u kojima politika ili praksa funkcionise u administrativnim područjima iz kojih se transfer vrši i da li se i kako u području u koje se vrši transfer mogu stvoriti slični uslovi za njihovo funkcionisanje” (Page, 2000: 2).

U pogledu instrumenata za transfer politike, uzimamo u obzir samo one koji su direktno povezani sa funkcijom stvaranja moralnih obaveza ili uzajamnih dužnosti saradnje.

U evropskom iskustvu obaveznih transfera koji se tiču pretpristupne faze zemalja kandidata za članstvo u EU, jedan od instrumenata koji se usvaja u politici rada jeste, na primer, Zajednička procena prioriteta politike zapošljavanja (Joint Assessment of Employment Policy Priorities – JAP). JAP pred-

stavlja kratkoročne prioritete u trenutku pripreme za pristupanje EU, “dogovoreni set ciljeva iz domena zapošljavanja i tržišta rada koji su neophodni za unapređenje transformacije tržišta rada zemlje kako bi se postigao napredak u prilagođavanju sistema zapošljavanja i zemlja bila u stanju da primeni Strategiju zapošljavanja i obavi pripremu za pristupanje Evropskoj uniji. Potpisnici JAP-a su glavne organizacije uključene u pomenuti proces adaptacije – Generalni direktorat za zapošljavanje Evropske komisije i Ministarstvo za rad i socijalna pitanja” (Schuttpeltz, 2004: 15).

Regionalni akcioni planovi, koje pripremaju regionalne vlade nadležne za planiranje Evropskog socijalnog fonda, imaju slične karakteristike, u smislu da čine instrument planiranja podložan prihvatanju od strane Evropske komisije, koja je u stanju da primeni postupke i upotrebi sredstva koja su obezbeđena na regionalnom nivou.

Gore navedeni primer, međutim, spada u domen obaveznog transfera politike, dok se, kada je reč o dobrovoljnom transferu politike, instrument koji može preuzeti specifičnu funkciju podrške sastoji od bilateralnih ili multilateralnih sporazuma koji su sklopljeni između dve ili više regionalnih vlada. Funkcija ove vrste instrumenata jeste da definiše uzajamne dužnosti u pogledu: specifične politike ili specifične mere, ciljeva kojima treba težiti, uzajamnih zadataka koje svaka od strana preuzima, procesa koji će se primenjivati u sprovođenju sporazuma, validnosti i perioda sprovođenja.

Naše istraživanje ukazuje da ovi sporazumi podstiču dalje planove implementacije, a specifične uzajamne dužnosti se kroz njih definišu u smislu podrške koju svaka strana mora dati drugoj, podele zadataka (monitoringa, procene itd.) i nagoveštenog vremena implementacije. Oba primera se odnose na instrumente koji su pokazali validnost, naročito u okviru kategorije kooperativnog transfera politike.

Reference

- Arrowsmith James, Sisson Keith and Marginson Paul (2004), What can ‘benchmarking’ offer the open method of co-ordination?, *Journal of European Public Policy* Vol. 11, 2, April 2004, 311–328
- Basilica, F. (2006), *La qualità della regolazione, politiche europee e piano d'azione nazionale*, Maggioli
- Bélanger, P. and Federighi, P. (2000), *Unlocking Peoples Creative Forces, A transnational Study of Adult Learning Policies*, Hamburg, UNESCO

- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London-New York, Routledge
- Bulmer, Simon J. and Radaelli, Claudio M., The Europeanisation of National Policy?, *Queen's Papers on Europeanisation*, n. 1/2004
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar*, Oxford, Oxford University Press
- De La Porte C. and Pochet P. (2003), The OMC intertwined with the Debates on Governance, Democracy and Social Europe, *Research Prepared for Minister Frank Vandenbroucke*, Minister for Social Affairs and Pensions
- Dolowitz, D. and Marsh, D. (1996), Who learns what from whom, *Political Studies* 14(2): 343-357
- Dolowitz, D. and Marsh, D. (2000), *The Role of 'Foreign' Political Systems in the Shaping of National Governance*, Governance, January
- Europäisches Zentrum für Föderalismus – Forschung, Università di Tubinga (2002), Poteri regionali e locali in Europa. Istruzione e gioventù, cultura, sanità pubblica, reti transeuropee, politica regionale e strutturale, Bruxelles, Unione Europea, Comitato delle Regioni
- European Commission, Directorate – General Education and Culture [2005], Implementation of Education & Training 2010 Work Programme, Working Group E, “Making the Best Use of Resources”, *A European Toolbox of Policy Measures*, Bruxelles
- Federighi, P. (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup
- Haas, P. (1992), Introduction: Epistemic Communities and International Policy Co-ordination, in: *International Organization*, 46(1), pp. 1-37
- Héritier, A. (2002), New Modes of Governance in Europe: Policy Making without Legislating?, Wien, Institut für Höhere Studien (IHS), *Reihe Politikwissenschaft*, n.81
- Koellreuter C. (2002), Regional Benchmarking and Policymaking, BAK Basel Economics, adapted and further developed version of the paper entitled *Regional Benchmarking*
- Kröger S. (2006), When learning hits politics or: Social policy co-ordination left to the administrations and the NGOs?, in: *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 10 (2006) N° 3

- Ilo (2003), *Learning and Training for Work in the Knowledge Society, Fourth Item on the Agenda*, Geneva, Ilo
- Jacobsson, K. (2004), *Soft Regulation and the Subtle Transformation of States: The Case of EU Employment Policy*, in *Journal of European Social Policy*, n. 4, 2004
- Ministère de l'industrie, Statistique Canada et Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2005), *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa – Paris
- Mulgan, G. (2003), *Global comparisons in policy-making: the view from the centre*, in: http://www.opendemocracy.net/democracy-think_tank/debate.jsp
- Nedergaard, P. (2005), *The Open Method of Co-ordination and the Analysis of Mutual Learning Processes of the European Employment Strategy*, Working paper n. 1, Frederiksberg, Lars Bo Kaspersen, International Center for Business and Politics, Copenhagen Business School
- Oecd (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris, Oecd
- Oecd (2004), *Cofinancing Lifelong Learning. Towards a Systemic Approach*, Paris, Oecd
- Oecd (2005), *Promoting Adult Learning*, Paris, Oecd
- Owen, J. (2002), *Benchmarking for the Learning and Skill Sector*, London, *Learning and Skills Development Agency*
- Page, Edward C. (2000), *Future Governance and the Literature on Policy Transfer and Lesson Drawing*, *ESRC Future Governance Programme Workshop on Policy Transfer*, 28 January 2000, Britannia House, London
- Radaelli, C. M. (2000), *Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy*, in: *Governance*, 13(1): 25-43
- Radaelli C. M. (2003), *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?*, Swedish Institute for European Policy Studies, EO-print AB, Stockholm, March 2003
- Rose, R. (1993), *Lesson Drawing in Public Policy*, Chatham, NW, Chatham House
- Schüttzel A. (2004), *Policy Transfer and Pre-accession Europeanisation of the Czech*

- Smismans S. (2004), Decentralisation or centralisation through the OMC?, Florence, European University Institute, *EUI Working Paper LAW*, n. 1
- Stone, Diane (2000), *Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas*, Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation, 9th February 2000
- Varsori, A., ed. (2006), *Sfide del mercato e identità europea, Le politiche di educazione e formazione professionale nell'Europa comunitaria*, Milano, Franco Angeli
- Vesan, P. (2006), Conoscenza e apprendimento nella governance, Urge, *Working Paper*, n. 5, Torino
- Wishlade F., Yuill Douglas, Méndez Carlos (2003), Regional Policy in the EU: A Passing Phase of Europeanisation or a Complex Case of Policy Transfer?, *Regional and Industrial Policy Research Paper*, n. 50, June 2003, European Policies Research Centre, University of Strathclyde
- World Bank (2002), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, Washington D. C.

Paolo Federighi

Department of Adult Education, University of Florence, Italy

POLICY LEARNING AND TRANSFER IN REGIONAL LIFELONG LEARNING POLICIES

Summary: *The study of the processes whereby the effectiveness of training and lifelong learning policies is improved is the context of this research. This covers, in particular, the area of research into the policy-making procedure adopted by the Regional Governments. Regional policy-making is the outcome of formalized standards and procedures, and does not depend on legal, contextual or cultural variables, or combinations thereof, which differ considerably from context to context. The first requirement of regional policy making arises from the fact that it operates within the framework of the relative margins of autonomy deriving from the institutional architecture of the State. Clearly, these margins also differ enormously according to the degree of centralism or federalism of the State model. In this research we shall restrict ourselves to regional governments understood as: the level of government controlled by bodies democratically elected by the people, immediately under the national government and relatively autonomous (as regards politics, legislation - at least basic level norms -administration and finance) with regards to building lifelong learning policies.*

Key words: *policy learning, policy transfer, lifelong learning and education*

Radivoje Kulić

Učiteljski fakultet, Leposavić, Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

REFORMA OBRAZOVANJA U NEKIM ZEMLJAMA U TRANZICIJI

Apstrakt: U ovom radu autor se bavi rezultatima postignutim u revitalizaciji i transformaciji sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji u uslovima njihovog opredeljivanja za pluralističku demokratiju i tržišnu privredu, kao suštinske pretpostavke otvorenog i slobodnog društva. S obzirom na razlike između zemalja centralne i istočne Evrope, koje su proizvod i istorije i kulture, kao i na neujednačen tempo u demokratizaciji društva i prihvatanju tržišnih odnosa, odnosno nasleđene razlike i u sistemima obrazovanja, obrazovne reforme u zemljama u tranziciji ne odvijaju se podjednakim intenzitetom. Bez obzira na ovu opštu ocenu, zajedničko u svim reformskim pristupima obrazovanju u državama u tranziciji jeste postojano nastojanje da se sa porastom demokratizacije društva i liberalizacije tržišnih odnosa modernizuje sistem obrazovanja, kako bi bio u mogućnosti da zadovolji potrebe tranzicionih društava i ekonomija. Stoga proces reforme obrazovanja u većini zemalja u tranziciji još uvek nije okončan, pa se u neposrednoj budućnosti mogu očekivati kvalitativni pomaci u osavremenjivanju sistema obrazovanja na prostoru centralne i istočne Evrope, jer je to važan preduslov ublažavanja društveno-ekonomskih protivurečnosti i uključivanja u evropske i svetske privredne tokove.

Ključne reči: tranzicija, zemlje u tranziciji, tržišna privreda, obrazovni sistem, obrazovne reforme.

Uvodna razmatranja

Svaki pokušaj, makar i fragmentarnog osvrta na obrazovne reforme u tranzicionim zemljama istočne Evrope podrazumeva kratak osvrt na pojam „tranzicija”, kao i izvesno pojašnjenje termina „istočna Evropa”, u kojoj je taj proces intenzivnije započeo pre petnaestak godina. S tim u vezi valja napomenuti da se u savremenoj literaturi često raspravlja o tranziciji, njenoj suštini, smislu i ciljevima. D’Agostino i saradnici (d’Agostino, 2002) tranziciju označavaju kao prelazak socijalističke ekonomije, zasnovane na kolektivizmu (ko-

lektivnom vlasništvu nad sredstvima za proizvodnju), u kapitalizam, odnosno ekonomski sistem zasnovan na privatnoj svojini nad sredstvima za proizvodnju i akumulaciji kapitala. Na slično razumevanje tranzicije nailazimo i u drugim izvorima, uz napomenu da je za evropske zemlje koje ulaze u proces tranzicije bitno „da on označava zamjenu sistema i ukupnu društvenu transformaciju, te da time uključuje demokratizaciju. Stoga se tu ne radi tek o izvjesnom zaostajanju u fazama prekapitalističkog i ranog kapitalističkog razvoja, nego o napuštanju jednog alternativnog modela i o različitim pretpostavkama razvoja” (Švob-Đokić, 2000; 19). Ne bi valjalo zanemariti ni veoma kritički intonirane tekstove o tranziciji, čiji su ciljevi prelaska od modela privrede prinudne modernizacije, kojom upravlja država, na periferno-kapitalistički model bili „pre svega osiromašenje i iscrpljivanje državnog sektora i privatizacija najunosnijih delova privrede, preorijentacija trgovine od Istok-Istok, odnosno Istok-Jug, na tračnice Istok-Zapad, kao i mobilizacija radne snage radi stvaranja tržišta rada” (Hofbauer, 2004; 59), pri čemu se često ne biraju sredstva i metode.

U bogatoj literaturi o problematici tranzicije i njenim ciljevima neizbežne su analize pomalo kontroverzne sintagme „istočna Evropa”. U tom smislu, u novijim stručnim izvorima nailazimo na različite nazive za ovaj deo evropskog kontinenta, kao na primer, „centralna istočna Evropa” (Kotasek, 2001), „centralna Evropa” (Koucky, 2001; Levjaš, 2004), „srednja, istočna i jugoistočna Evropa” (Švob-Đokić, 2000), što potvrđuje shvatanje da nije tako lako definisati tako „neobičnu deskripciju” kakva je „Istočna Evropa”. U savremenoj literaturi o zemljama u tranziciji prevladava stanovište da je „Istočna Evropa” prevashodno geopolitički a mnogo manje geografski naziv za taj deo starog kontinenta. S druge strane, za ruskog autora I. Levjaša (Levjaš, 2004) taj prostor, smešten između Nemačke i Rusije, predstavlja istorijsko-ekonomsku, geopolitičku i socijalnu realnost, koju odlikuje nekoliko osnovnih parametara:

1. zemlje centralne (istočne) Evrope su „hronični autsajderi” velikih država,
2. taj prostor je bio u središtu proteklih ratova, a potencijalno bi mogao biti i poprište budućih „svetskih ratova”,
3. za države ovog „potkontinenta” karakterističan je nedostatak materijalnih resursa, pa je njihov glavni proizvodni resurs – visokokvalifikovana radna snaga,
4. istorijsko jedinstvo kultura njegovih naroda, a prepoznaje se i kao razvođe više grana hrišćanske kulture, a na jugu regiona – hrišćanskog i muslimanskog sveta i
5. istorijski fatalizam naroda i zemalja tog potkontinenta.

Tranzicija i neke socijalno-ekonomske promene u istočnoj Evropi

Novu tranzicionu arhitekturu društvene realnosti u istočnoj Evropi neophodno je, po našem mišljenju, „obogatiti” sa nekoliko interesantnih pokazatelja, od velikog značaja za reformu obrazovanja na tom prostoru. Reč je o tri indikatora, koji prilično odslikavaju „istovremeni ekonomski i socijalni pad jedne polovine kontinenta” (Hofbauer, 2004; 46) – duboko opadanje u bruto domaćem proizvodu, inflacija i velika nezaposlenost.

Opadanje u bruto nacionalnom proizvodu karakteristično je za skoro sve zemlje istočne Evrope posle 1989. godine. I, dok su zemlje na istoku Evrope, kao na primer SSSR, Mađarska i Poljska, sve do 1975. po bruto domaćem proizvodu bile na nivou Španije i Portugalije, a Bugarska i Rumunija se po privrednom rastu dobro držale u odnosu na evropski jugozapad (Hofbauer, 2004), postepeni proces rekapitalizacije doveo je do njegovog osetnog snižavanja. Ovo opadanje u bruto domaćem proizvodu u Poljskoj i Mađarskoj iznosilo je 12%, u Češkoj Republici i Slovačkoj 14% (1991), da bi tek posle 1994. došlo do izvesnog oporavka njihovih ekonomija (Koucky, 2001), kao i ekonomija Estonije, Slovenije, Litvanije i Letonije (Švob-Đokić, 2000). Mnogo više poteškoća u tranzicionim preobražajima pokazivale su ekonomije u Rumuniji, Bugarskoj, Albaniji i Moldaviji (Heyneman, 1998), što je karakteristično i za većinu ekonomija na Balkanu.

U skoro svim tranzicionim zemljama inflacija je dostizala priličan, ili čak veoma visok nivo, kao na primer u Poljskoj, gde je 1990. godine iznosila 586%, da bi 1994. godine opala na 30%. Znatno niža inflacija zabeležena je 1991. godine u Mađarskoj (35%), dok je u Češkoj Republici i Slovačkoj zabeležena inflacija od oko 60%, koja je ubrzo opala na oko 20% (prema: Koucky, 2001). Visoke inflacione stope u tim godinama zabeležene su i u Bugarskoj (32%), Rumuniji (200%), kao i u republikama nekadašnje Jugoslavije (Hofbauer, 2004), što je jedan od bitnih pokazatelja makroekonomske i makrosocijalne stabilnosti tranzicionih država u godinama posle sloma istočno-evropsko-sovjetskog modela političke i privredne strukture.

Treća značajna karakteristika dinamičnih i dubokih promena u tranzicionim zemljama istočne Evrope jeste nezaposlenost, koja je i danas u visokim procentima prisutna u Srbiji, gde iznosi 30% (Kulić i Despotović, 2005), i Hrvatskoj, od takođe 30% (Vujić, 2006), dok je stopa nezaposlenosti u većini drugih istočnoevropskih država, izuzimajući Rumuniju i Bugarsku, znatno niža (prema: Koucky, 2001; Hofbauer, 2004). Indikativno je, takođe, da u deset ze-

malja kandidata za pristupanje EU na posao čeka više od šest miliona nezaposlenih (prema: Hofbauer, 2004), što usložnjava proces strukturalnih promena u tranzicionim ekonomijama.

Reforme obrazovanja u procesu tranzicije

Većina savremenih autora (Cerych, 1997; Koucky, 2001; Nenadić, 2005) naglašava da burne političke, ekonomske i socijalne promene u istočnoj Evropi posle 1989. godine utiču na promene u obrazovanju, i to tako što ga radikalno menjaju. Čini nam se da je isto toliko značajna i afirmacija „evropske dimenzije obrazovanja” u zemljama u tranziciji, koja podrazumeva da se u procesu razvitka nove Evrope, kao što zapažaju neki autori (Nejmatov, 2002), obrazovanje posmatra u funkciji pripreme ljudi koji će živeti u „sistemu opšteevropske saradnje”, intenzivne razmene raznovrsnih informacija i proizvoda čovekovog rada, saradnje posredstvom izgradnje različitih zajedničkih projekata, saveza i udruženja i sl. Najveći broj društava u tranziciji uzima u obzir da su osnov za harmonizaciju sistema obrazovanja u Evropi, u koju se sva žele uključiti, opštekulturne vrednosti, liberalna ideologija i priznavanje svih prava čoveku, pa u tom smislu i prava na obrazovanje za sve, odnosno prava na obavezno i besplatno obrazovanje, kao neosporne komponente „demokratskog ustrojstva”. Polazi se i od toga da se obrazovanje u Evropi razmatra kao istinska vrednost savremene svetske, pa u tom okviru i evropske kulture. Takva orijentacija se iskazuje, pre svega, u odnosu prema čoveku kao slobodnoj i stvaralačkoj ličnosti koja sebe ostvaruje u toku celog života. To istovremeno znači da ljudski faktor ima neprocenjiv uticaj na socijalno-ekonomski i socijalno-kulturni razvoj društva, što je u priličnoj meri opredeljeno organizacijom i kvalitetom u sferi obrazovnih usluga.

Većina zemalja u tranziciji u svojim strategijama razvoja obrazovanja nastoji da sledi preporuke „specijalista Svetske banke”, koji ukazuju na pet osnovnih problema sistema obrazovanja u društvima u tranziciji:

- preorijentaciju postojećeg sistema obrazovanja na potrebe tržišne ekonomije i otvorenog društva,
- potrebu suočavanja sa siromaštvom putem „pravičnosti” sistema obrazovanja u državama u tranziciji,
- finansiranje stabilnog, kvalitetnog i na zakonu utemeljenog sistema obrazovanja,
- efikasnije iskorišćavanje svih neophodnih resursa i

- neophodnost preispitivanja upravljanja obrazovnim sistemom i troškovima za obrazovanje (prema: Hutorskoj, 2006).

Neki autori smatraju da je u centralnoj i istočnoj Evropi već došlo do izvesnih pozitivnih promena u oblasti obrazovanja, od kojih se posebno ukazuje na sledeće:

- depolitizaciju obrazovanja („kraj rigidne ideološke kontrole”),
- raskid sa državnim monopolom u obrazovanju (započelo je osnivanje privatnih škola),
- priznanje prava učenicima da izaberu „obrazovni put”, odnosno vrstu škole,
- decentralizaciju u upravljanju i administraciji (Cerych, 2001).

Iako su ove ocene u osnovi tačne, ne bi se smelo brzopleto zaključiti da su svi problemi u oblasti obrazovanja u istočnoj Evropi razrešeni, da su postojeći sistemi obrazovanja u celosti rekonstruisani i transformisani i da je obrazovanje dovoljno demokratizovano, namenjeno i dostupno svim potencijalnim korisnicima obrazovnih usluga, bez obzira na pol, godine starosti, rasnu, nacionalnu i versku pripadnost. Razlog za takvo stanovište nalazimo u saznanju da reformski procesi u oblasti obrazovanja u istočnoj Evropi ne teku bezbolno, kao ni sa podjednakim intenzitetom, bez obzira na to što se u reformu krenulo sa „sličnih startnih pozicija”. Reč je, u stvari, o tome da su tranzicione zemlje istočne Evrope birale svoje obrazovne strategije u skladu sa svojim specifičnim razvojnim, ekonomskim, pa i političkim prioritetima, koji će na ovom geopolitičkom prostoru, zbog protivrečne istorijske prošlosti, u znatnoj meri i u budućnosti opredeljivati obrazovnu politiku. Stoga mnogi autori (Cerych, 1997, Kozma, Polonyi, 2004 i dr.) ističu da su pluralistička demokratija, tržišna ekonomija i opšte otvaranje i liberalizacija istočne Evrope najsnažniji inicijator suštinskih obrazovnih reformi.

U takvim okolnostima, neophodno je afirmisati „nove pristupe u odnosu na razvitak sistema obrazovanja”, od kojih su najznačajniji:

- izmene ciljeva obrazovanja, na osnovu izbalansiranih ciljeva države, društva i građana,
- potpuna dostupnost kvalitetnog obrazovanja svim građanima,
- izdvajanje većih finansijskih sredstava za sistem obrazovanja i njihovo optimalno korišćenje,
- povećanje kvalitetnog obrazovanja, u saglasnosti sa „svetskim standardima” i

- unapređenje upravljanja obrazovanjem, u cilju povišenja njegove efikasnosti i mobilnosti (Hutorskoj, 2006).

Polazeći od toga, skoro sve zemlje u istočnoj Evropi nastoje da izmene svoj obrazovni sistem, ugrađujući u njega nova institucionalna rešenja ili osavremenjujući postojeća. Pri tom se ne uzimaju u obzir samo nacionalni prioriteti u oblasti obrazovanja, već se nastoji da se obrazovni sistem uskladi sa „internacionalnim standardima”, odnosno sistemima obrazovanja u ekonomski razvijenim delovima sveta, posebno u Evropskoj uniji. U takvim okolnostima, obrazovne reforme u istočnoj Evropi imaju širok raspon i kreću se od reforme institucionalne strukture i kurikuluma (programa), preko upravljanja i finansiranja obrazovnog sistema, pa sve do obrazovanja i statusa nastavnika. Ove reforme u zemljama u tranziciji istočne Evrope razlikuju se i po obimu i po dubini, pa nije slučajno što ih dobri poznavaoци reformskih procesa Keriš i Birzea (Cerych, 1997, Birzea, 1996) dele na četiri velike grupe:

1. korektivne reforme (korekcija osnovnih karakteristika „komunističkog vaspitanja” – političke indoktrinacije, prekomernog centralizma, „paramilitarnog treninga”, politehničkog obrazovanja i sl.),
2. reforme modernizacije programa i udžbenika, uvođenje novih nastavnih metoda i sl.,
3. strukturalne reforme, koje se odnose na dužinu studija, razvoj novih tipova institucija, odnosno različitih vrsta i nivoa obrazovanja i sl. i
4. sistematske reforme, koje podrazumevaju redefinisanje uloge države, decentralizaciju obrazovanja i usaglašavanje obrazovnog sistema sa zahtevima tržišne ekonomije.

Valja napomenuti da se neke od ovih promena, kao što se primećuje u literaturi (Heyneman, 1998), brže i lakše odvijaju, kao na primer promene u programima (kurikulumu), udžbenicima i pedagogiji, dok su druge oblasti mnogo problematičnije: racionalizacija broja institucija, izgradnja zakonske regulative u oblasti obrazovanja, redistribucija svojine u oblasti obrazovanja i redefinisanje lokalnih finansija i administrativne kontrole.

Ne bi se, međutim, moglo zaključiti da promene u programima i udžbenicima u svim zemljama centralne i istočne Evrope teku bez poteškoća. Tako L. Vestin-Koluh (Westin-Kolouh, 2004), na osnovu analize programa i karakterističnih udžbenika u Federaciji BiH (istorija i bosanski jezik) od V do VIII razreda osnovne škole, zaključuje da oni nisu u funkciji razvijanja demokratskih vrednosti i ljudskih prava, nego čak daju negativan model ovih vrednosti. Dva stava autora sublimiraju (skoro) njenu veoma suptilnu analizu programa

i udžbenika u Federaciji BiH – očigledne su dve kontradiktorne dimenzije u programima i udžbenicima: 1) potiru se internacionalna i nacionalno-etnička orijentacija, 2) suprotstavljaju se moderna i tradicionalna orijentacija.

S druge strane, Ivo Šlaus i saradnici (Šlaus, 2004), u opširnoj analizi obrazovanja u tranziciji u Hrvatskoj, kritički analiziraju stanje u pogledu modernizacije nastave: mnogo različitih predmeta u srednjem obrazovanju, naglasak na pasivnoj reprodukciji znanja ali ne i na primeni, slab kvalitet udžbenika u kojima je mnogo definicija koje treba zapamtiti, ali i mnogo podataka i sl.

Na slične probleme ukazuju i autori koji se bave obrazovnim reformama u Rumuniji (Birzea, 1996). U tom smislu, insistira se na reformi nastavnih programa u svim predmetima i na svim nivoima obrazovanja, kao i uvođenju alternativnih udžbenika u nastavu.

Neki autori (Birzea, 1996), na osnovu pažljive analize reformskih procesa u oblasti obrazovanja u istočnoj Evropi, nalaze značajne razlike među pojedinim zemljama. Tako se jedan broj zemalja istočne Evrope, još tačnije – Albanija, Moldavija, Belorusija i Ukrajina, mogu svrstati u grupu za koju su karakteristične „reforme modernizacije”, što se u dobroj meri odnosi i na većinu bivših sovjetskih republika, sa napomenom da je jedan broj njih (Ruska Federacija) na putu prema „strukturnim reformama”.

Nakon raspada SSSR, u Rusiji je 1992. godine donet Zakon o obrazovanju koji, prema nekim autorima (Birzea, 1996), predstavlja najbolji zakonski dokument o obrazovanju u zemljama u tranziciji. Ovaj Zakon je uneo neke novine u ruski sistem obrazovanja, iako su zadržana mnoga institucionalna rešenja iz starog (sovjetskog) sistema. Novi Zakon o obrazovanju (dopunjen 1996) posebno afirmiše sledeće stavove i vrednosti: 1) humanistički karakter obrazovanja, sa naglaskom na opštelijskim vrednostima, životu i zdravlju čoveka, slobodnom razvoju ličnosti i dr., 2) jedinstvo federalnog i regionalnog obrazovanja (zaštita nacionalnih kultura), 4) svetski karakter obrazovanja, 5) slobodu i pluralizam u obrazovanju, 6) demokratizaciju upravljanja u obrazovanju, odnosno autonomnost obrazovnih ustanova (Krivšenko, 2005).

Kad je reč o institucionalnim rešenjima u ruskom sistemu obrazovanja, najviše je izmena, kao i u drugim zemljama u tranziciji, na nivou srednjeg obrazovanja. Tri su ustanove posebno karakteristične – gimnazija kao opšte-obrazovna škola, licej na bazi višeg profilnog nastavnog zavoda (za učenike posle završenog osmog razreda), koji omogućava raniji izbor profesije, i opšte-obrazovna škola sa produbljenim izučavanjem pojedinih predmeta (Smirnov, 2000; Hatuncev, 2002).

Za razliku od drugih zemalja u tranziciji, u Rusiji je sa izvesnim zakašnjenjem započela reforma osnovnog i srednjeg profesionalnog obrazovanja. Na osnovu izvesnog uvida u više izvora na ruskom jeziku iz područja profesionalnog obrazovanja (Nejmatov, 2002; Zborovskij, Šuklina; Smirnov i dr.), može se zaključiti da u naučnim krugovima u Rusiji postoji izvesno nezadovoljstvo tokom i rezultatima reformskih pristupa problematici profesionalnog obrazovanja. Tako Smirnov (Smirnov, 2006) napominje da je za „novu Rusiju” i njenu „novu ekonomiju” karakterističan stari sistem profesionalnog obrazovanja, koji nije dovoljno dobra osnova za uključivanje Rusije na svetsko tržište i „globalnu konkurenciju”. Jedan od razloga za to nalazi se u „dubokoj krizi” ruske ekonomije u periodu između 1993 i 1998. godine, koja se u velikoj meri odrazila i na položaj profesionalnog obrazovanja. Nedostajala su finansijska sredstva, tehnička sredstva, udžbenici i druga literatura, što se posebno negativno odrazilo na osnovno profesionalno obrazovanje, koje je, s obzirom na njegov „dualni karakter” (Zborovskij, Šuklina, 2005), neposrednije zavisilo od stanja u privredi, odnosno preduzećima u kojima su učenici sticali praktična znanja 3-4 dana u nedelji (a teorijska dan-dva u školi). U međuvremenu, vlada Ruske Federacije je razradila novu koncepciju profesionalnog obrazovanja, koju je počela da ostvaruje posle 1997. godine. Osnovno profesionalno obrazovanje u Rusiji i dalje traje od jedne do tri godine (u zavisnosti od toga da li se upisuje posle završenog IX ili XI razreda) i izvodi se u preduzećima i školi (kao nekada profesionalno-tehničko obrazovanje), iako ima zahteva da, s obzirom na usložnjavanje rada i pojavu novih zanimanja, nastava u ovom segmentu obrazovnog sistema traje od 3-5 godina (Nejmatov, 2002).

Srednje profesionalno obrazovanje u Rusiji traje uglavnom četiri godine i više je teorijski utemeljeno. Čvršće je povezano sa višim profesionalnim obrazovanjem, pa se ponekad naziva i njegovim „mlađim bratom”. Srednje profesionalno obrazovanje u sadašnjem trenutku u Rusiji poseduje 22% stanovništva, dok u ekonomskoj i socijalnoj sferi zemlje radi 21,6 miliona takvih specijalista (Nejmatov, 2002). U Rusiji nastoje da specijalisti sa srednjim profesionalnim obrazovanjem zadovolje potrebe kako na federalnom, tako i na regionalnom nivou, što ostvaruje 2600 državnih i 200 „nedržavnih” srednjih profesionalnih škola, koje pohađa oko 2,5 miliona, odnosno 200.000 učenika (Zborovskij, Šuklina, 2005).

Jedna od najvažnijih novina u ruskom sistemu profesionalnog obrazovanja jeste decentralizacija upravljanja, koja se često objašnjava zahtevima „tržišne ekonomije” (Smirnov, 2006). U takvim okolnostima, vlasnici i osnivači institucija profesionalnog obrazovanja su, pored federalnih država (ranije je-

dinog vlasnika i osnivača), i subjekti Ruske Federacije (autonomne republike i regioni), opštine, a omogućena je i privatna inicijativa u ovom segmentu obrazovanja (uvedena je institucija „suosnivačnog vlasništva“, koja je u funkciji postepenog prelaska ka formiranju neodrživog privatnog sektora obrazovanja). Ove promene, smatraju ruski autori, pokazuju da je sistem profesionalnog obrazovanja u Rusiji, s obzirom na njegovu fleksibilnost, demokratičnost, državno-društveni karakter upravljanja, kao i otvorenost za pedagoške inovacije, transformisan u meri koja mu omogućava da sledi i odgovara na ubrzane promene u ruskom društvu i ekonomiji.

Značajne promene nastupile su u sferi upravljanja celokupnim obrazovanjem. Centralizovani sistem obrazovanja je promenjen, pa se može govoriti o tri nivoa upravljanja: federalnom, koji podrazumeva organe upravljanja obrazovanjem opštedruštvenog značaja, regionalnom, koji se odnosi na subjekte Ruske Federacije (Ministarstvo obrazovanja Čuvašije, Departman za obrazovanje grada Moskve i druge) i lokalnom (rejonski i gradski organi upravljanja).

Može se zaključiti da se federalni organi bave pitanjima strateškog karaktera, dok se regionalni i lokalni organi bave obrazovnim programima u oblasti obrazovanja (Smirnov, 2000).

Kad je reč o obrazovnim programima, u njima je sadržana tzv. federalna komponenta, odnosno 70% sadržaja programa, dok drugi deo programa (30%) izražava regionalnu i lokalnu komponentu. Interesantno je, takođe, da se u Rusiji u poslednje vreme vode rasprave o odnosu obaveznih i izbornih predmeta u nastavnom programu. Iako se u načelu podržava uvođenje znatnog broja izbornih predmeta, napominje se da nije dobro da u SAD 35% učenika ne izučava muziku a 32% hemiju, dok je u Francuskoj drugačije, jer obavezni predmeti zauzimaju i do 90% nastavnog vremena (Pidkasistij, 1998).

Ruski autori (Nejmatov, 2002, i drugi) su saglasni u tome da od uspeha obrazovnih reformi u velikoj meri zavisi „bezbednost Rusije“, kao i brzina u prevladavanju određenih ekonomskih protivurečnosti, pa i izvesnog zaostajanja u određenim sektorima ekonomije. Stoga se od obrazovanja očekuje da doprinese „naučno-tehnološkoj modernizaciji proizvodnih snaga“ i poboljša kvalitet života ruskog stanovništva, što se posmatra i u funkciji ublažavanja „demografskog opadanja“, tako karakterističnog i za novu Rusiju.

S druge strane, Letonija i Litvanija već sprovode strukturalne reforme, posebno nastojeći da razreše tri suštinska problema: osavremenjivanje zakonodavstva, poboljšanje upravljanja u obrazovanju i razvoj ljudskih resursa

(uključujući obrazovanje i usavršavanje nastavnika; Kozma, Polonyi, 2004). Za razliku od Letonije i Litvanije, kao i Rumunije, koja je na nivou „strukturnalnih reformi” u oblasti obrazovanja (Brizea, 1996), neke tranzicione zemlje u istočnoj Evropi već su na putu sistematskih reformi sličnih onima u Španiji ili Velikoj Britaniji, što se naročito odnosi na Češku Republiku, Poljsku, Mađarsku i Sloveniju, pa i jednu od baltičkih republika – Estoniju.

U analizama reformskih procesa u oblasti obrazovanja u tranzicionim zemljama istočne Evrope preovladava ocena da nijedna od njih nije „u potpunosti restruktuirala obrazovni sistem” (Cerych, 1996). Međutim, nesumnjivo su postignuti određeni pozitivni rezultati, naročito kada je reč o reformi pojedinih segmenata sistema, uključujući i srednje obrazovanje, koje je bilo zapostavljeno u obrazovnim reformama u Evropi šezdesetih i sedamdesetih godina (Nejmatov, 2002). Zato se na savremenoj etapi razvitka obrazovanja u Evropi, odnosno u zemljama u tranziciji, posebna pažnja pridaje reformama srednjeg obrazovanja, a naročito „odnosima između obrazovanja, rada i profesionalne pripreme”, sadržaju i metodama nastave, kao i vaspitnim mogućnostima škole. Tako su se strukturalne reforme u istočnoj Evropi u dobroj meri odnosile na razvoj novih obrazovnih institucija na nivou srednjeg obrazovanja, kako bi se centralizovano i rigidno kontrolisani sistem obrazovanja modernizovao na osnovama društvenih i individualnih potreba. Stoga se u većini zemalja istočne Evrope osmišljavaju novi modeli profesionalnog obrazovanja – dužeg, sadržajnijeg i kvalitetnijeg (videti: Schmidt, 2001; Aberšek, 2004; Savova, 1996 i dr.), kako bi se, između ostalog, prevazišla dugogodišnja, vrlo oštra podela na gimnazije, srednje profesionalne i zanatske škole i doprinelo „adekvatnoj pripremi ljudskih resursa” za tehnološki i svaki drugi razvoj. Među novim tipovima profesionalnih škola valja posebno pomenuti „sveobuhvatno-profesionalne škole” u Mađarskoj, odnosno „integrisane škole” u Češkoj Republici (Koucky, 1996), za koje se opredeljuje sve više učenika. U takvim reformskim ostvarenjima nazire se pokušaj da se pomire nemačko-austrijski model profesionalne pripreme, koji podrazumeva „sistematski proces povezivanja obrazovanja ili treninga sa posebnim zanatima”, i britanski sistem profesionalnog obrazovanja (uključujući i Australiju), koji je tako „dizajniran da pripremi mlade ljude za studije na visokoškolskim institucijama i profesije u javnoj službi i drugim profesionalnim oblastima” (Wun and Dwyer, 2000; 148).

U reformskim pristupima sistemima obrazovanja u zemljama u tranziciji ne bi valjalo zanemariti ni iskustvo, odnosno savete stručnjaka OECD-a (prema: Kurdjumova, 2006), koji ukazuju na potrebu suočavanja sa novim potrebama i izazovima savremenog obrazovanja u izmenjenim društveno-

ekonomskim i tehnološkim okolnostima. Među ovim izazovima najvažniji su sledeći:

- efektivno korišćenje novih informacionih i komunikacionih tehnologija, kao važnih instrumenata modernizacije naučnih i obrazovnih instituta,
- obezbeđivanje osnovnog profesionalnog obrazovanja svim zaposlenima, kako bi se nadoknadio prevremeni odlazak radnika iz procesa proizvodnje, kao i priprema visokokvalifikovanih kadrova za potrebe sektora ekonomije koji se ubrzano razvijaju,
- internacionalizacija i proširenje tržišta rada, što podrazumeva obrazovnu pripremu koja će izraziti i druge kulture i
- potreba daljnjeg usavršavanja delatnosti naučnih i obrazovnih institucija u uslovima ekstenzivnog razvoja novih informacionih i komunikacionih tehnologija.

Iz ovakvog pristupa reformi sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji proizilaze najmanje dva zaključka. Prvi, koji pretpostavlja da savremeno društvo, s obzirom na njegov društveno-ekonomski i naučno-tehnološki napredak, očekuje široko obrazovanu i dobro obučenu populaciju, odnosno radnu snagu koja će se lako integrisati u socijalne aktivnosti i efikasno koristiti najnovije informacione i komunikacione tehnologije, i drugi – proces učenja u uslovima ubrzanih i kontinuiranih demografskih, socijalno-ekonomskih i tehnoloških promena izlazi iz tradicionalnih institucionalnih okvira, produžavajući se u toku čitavog života i na taj način doprinoseći sveukupnom naporu savremenog društva da istinski izraste u društvo utemeljeno na znanju, kao bitnoj pretpostavci njegove na budućnost usmerene razvojne politike.

Više savremenih autora (Cerych, 1997; Heyneman, 1998; Roberts, 2000; Hutorskoj, 2006. i dr.) ističe da je razvoj privatnih škola jedna od najvažnijih institucionalnih promena u sistemima obrazovanja u zemljama istočne Evrope. Pojava i delovanje nedržavnih obrazovnih institucija povezana je sa nizom faktora, od kojih se naročito pominju:

1. nemogućnost državnih obrazovnih sistema u zemljama u tranziciji da zadovolje narastajuće obrazovne potrebe stanovništva,
2. nepodudarnost državnih i društvenih strategija u razvitku obrazovanja,
3. potrebe da se ljudima osigura pravo na različitost u izboru oblika obrazovanja i kvalifikacija, u skladu sa njihovim individualnim sklonostima i interesima,

4. uključivanje obrazovnih ustanova u sistem tržišnih odnosa, u kome obrazovne usluge postaju roba na tržištu usluga,
5. porast broja korisnika obrazovnih usluga koji svoje obrazovne potrebe i stvaralačke interese nisu mogli zadovoljiti u okvirima državnog sistema obrazovanja i
6. prisustvo „stranih pedagoških sistema” u mnogim državama u tranziciji (Hutorskoj, 2006).

Bez obzira na to što je otvaranje neodrživih obrazovnih ustanova u „obrazovnom prostranstvu” istočne Evrope imalo pozitivnu ulogu u razvitku sistema obrazovanja, taj proces još uvek zaostaje za stvarnim potrebama tranzicionih ekonomija (Hutorskoj, 2006; 50).

Tri su osnovna razloga za takvu ocenu položaja privatnog školstva u tranzicionim zemljama istočne Evrope:

1. bez obzira na brzi razvoj privatnih škola, broj učenika u ovim institucijama još uvek je mali, tako da se tek u neposrednoj budućnosti može očekivati njihova ekspanzija;
2. privatne škole ne bi valjalo shvatiti samo kao posledicu demonopolizacije i liberalizacije sistema, nego naročito kao potencijalni katalizator obrazovnog sistema u celini;
3. privatne škole u većini zemalja istočne Evrope najčešće se osnivaju bez stvarnog uvida u dugoročne obrazovne potrebe tranzicionih ekonomija, pa je stoga u budućnosti neophodno izbeći zamku komercijalizacije i istinski integrisati ovu institucionalnu inovaciju u obrazovni sistem u celini.

Uzimajući u obzir „izvesne razlike između zemalja centralne Evrope” (Koucky, 2001), odnosno njihov neujednačeni tempo napredovanja prema tržišnoj ekonomiji i otvorenom društvu (Berryman, 2000), kao i različitu istoriju i karakteristike njihovih obrazovnih sistema (Muckle and Morgan, 2001), očekivana je određena neujednačenost u brzini, širini i dubini promena u „obrazovnom prostranstvu” ovog potkontinenta. Polazeći od tako iznijansiranih ocena tranzicionih društava i ekonomija u centralnoj i istočnoj Evropi, odnosno njihovih obrazovnih sistema, moglo bi se uopšteno zaključiti da obrazovne reforme na tom prostoru u proteklih 10 do 15 godina, sa manje ili više uspeha, odgovaraju na izazove tržišne privrede i u priličnoj meri demokratizovanog društva. No, bez obzira na to, proces obrazovnih reformi u istočnoj Evropi još uvek traje, na šta skreće pažnju više autora (Berryman, 2000; Nejmatov, 2002;

Hutorskoj, 2006 i dr.), koji smatraju da bi reformske tokove valjalo usmeriti u nekoliko pravaca:

1. dostizanje obrazovnog nivoa koji će biti ekvivalentan svetskim obrazovnim standardima (Hutorskoj, 2006; 52);
2. usaglašavanje strukture i sadržaja obrazovnog sistema sa međunarodnim normama i standardima;
3. podizanje kvaliteta obrazovanja na svim nivoima, kao i afirmacija njegove „masovnosti” i dostupnosti, odnosno obrazovanja i učenja u toku čitavog života;
4. podsticanje inovatorske i stvaralačke uloge obrazovanja u društveno-ekonomskom razvoju zemlje i regiona, koja podrazumeva „fleksibilan odgovor na promene i sticanje takvih veština koje će omogućiti buduće učenje” (Berryman, 2000; 14), odnosno „veštinu i stremljenje učiti, veštinu i stremljenje dejstvovati i veštinu i stremljenje istraživati i stvarati” (Nejmatov, 2002; 14);
5. povezivanje obrazovanja sa nacionalnim i međunarodnim tržištem rada, kao i uključivanje obrazovnih institucija u međunarodne projekte i programe;
6. informatizacija obrazovanja, odnosno omogućavanje lakšeg pristupa „obrazovnim resursima Interneta” i drugim izvorima „elektronskog obučavanja”, kao i razvijanje i širenje različitih programa multimedijalnog obrazovanja.

Ostvarujući ove ciljeve, norme i standarde, obrazovni sistemi u državama centralne i istočne Evrope imaju priliku da potpunije doprinesu zadovoljavanju, kako sadašnjih, tako i dugoročnih potreba tranzicionih društava i ekonomija.

Zaključak

Radikalne političke, ekonomske i socijalne promene karakteristične za većinu zemalja centralne i istočne Evrope u poslednjih 10 do 15 godina bitno su se odrazile na strukturu i sadržaj savremenih sistema obrazovanja. Opređeljivanje država u tranziciji za tržišnu privredu i pluralističku demokratiju, odnosno demokratizaciju društvenih odnosa, dalo je poseban impuls preispitivanju tradicionalnih i često rigidnih obrazovnih sistema, koji nisu bili u stanju da zadovolje ni potrebe sadašnjosti, a još manje budućnosti.

U svim reformskim pristupima obrazovanju u državama u tranziciji, i pored različitih rezultata koji su ostvareni, zajedničko je bilo nastojanje da se raskine sa ideološkim i administrativnim „zamkama” i ograničenjima, da se obrazovanje trajnije ugradi u društvene i privredne tokove i doprinese lakšem i bezbolnijem uključivanju u evropsko i svetsko društveno-ekonomsko i obrazovno prostranstvo. Ali, intenzitet i dubina političkih i društveno-ekonomskih preobražaja u državama u tranziciji i različit tempo njihovog napredovanja prema otvorenom društvu i tržišnoj ekonomiji nisu mogli da se ne odraze na brzinu usvajanja i ostvarene rezultate usvojenih obrazovnih strategija. S obzirom na to, mali je broj zemalja u istočnoj Evropi za koji su karakteristične sistematske reforme sistema obrazovanja, koje su okosnica reformskih procesa u ekonomski najrazvijenijim delovima zapadne Evrope. Stoga bi se moglo zaključiti da u sadašnjim uslovima samo nekoliko tranzicionih zemalja istočne Evrope – Češka Republika, Poljska, Mađarska i Slovenija – ostvaruju značajne rezultate na putu takvih reformi kojima je u osnovi oblikovanje jedinstvene evropske obrazovne politike. Sve druge zemlje istočne Evrope nalaze se između „reforme modernizacije”, odnosno reforme nastavnih programa, udžbenika, nastavnih metoda i postupaka i strukturalnih reformi, koje su složenije, jer podrazumevaju razvoj novih, ponekad kvalitativno drugačijih obrazovnih institucija, odnose između različitih nivoa i vrsta obrazovanja i sl., što prate mnoge poteškoće. Stoga se može očekivati da će reforme obrazovnih sistema u državama u tranziciji i dalje biti predmet pažnje, kako državnih organa, tako i „nedržavnih struktura”, kao i teoretičara obrazovanja i vaspitanja.

Reference

- Aberšek, B. (2004), Vocational education system in Slovenia between the past and the future, *International Journal of Educational Development*, No 24
- Berryman, S. (2000), *Hidden Challenges to Education systems in Transition Economies*, The World Bank
- Birzea, C. (1996), Educational Reform and Power Struggles in Romania, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Vujić, V. (2004), „Obrazovanje odraslih u tranziciji”, *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće*, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb

- d'Agostino, S., Deubel, Ph., Montoussé, M., Renouard, G. (2002), *Dictionnaire de Sciences économiques et sociales*, Bréal editions, Ronsny
- Зборовский, Г., Шуклина, Е. (2005), *Социология образования*, Гардарики, Москва
- Kotasek, J. (1996), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Koucky, J. (1996), Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Kozma, P., Polony, T. (2004), Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison, *International Journal of Educational Development*, No. 24
- Крившенко, П. (2005), *Педагогика*, Проспект, Москва
- Курдюмова, И. (2006), *Модернизация общего образования за рубежом*, Российская Академия образования, Москва
- Леваш, И. (2004), *Культурология*, Арис-пресс, Москва
- Лихачев, Б. (2000), *Педагогика*, Москва
- Muckle, J., Morgan, J, ed. (2001), *Post-school education and the transition from state socialism*, Continuing Education Press, University of Nottingham Press, Nottingham
- Нематов, Я. (2002), *Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы*, Алгоритм, Москва
- Nenadić, M. (2005), „Sociološki i kulturološki aspekti reforme sistema vaspitanja i obrazovanja”, *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije*, Tampograf, Novi Sad
- Пидкасистий, П. (ред.) (1998), *Педагогика*, Педагогическое общество России, Москва
- Robeerts, K. et. Al. (2000), Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 1
- Savova, J. (1996), The Bulgarian Experience of Reform, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Сластенин, А. (2003), *Общая педагогика*, Владос, Москва
- Смирнов, С. (2000), *Педагогика*, Академия, Москва
- Смирнов, И. (2006), *Теория профессионального образования*, Российская Академия образования, Москва

- Schmidt, C. (2001), VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia, *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 1
- Хатунцев, Ю. (2002), Профильная и общеобразовательная школа, Москва, *Мир образования – Образование в мире*, No. 1
- Heyneman, S. (1998), The transition from party/state to open democracy: The role of education, *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, No. 1
- Hofbauer, H. (2003), *Proširenje EU na Istok*, Filip Višnjić, Beograd
- Хуторской, А. (2006), *Образовательное пространство СНГ – проблема сравнительной педагогики*, Российская Академия образования, Москва
- Cerych, L. (1997), Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1), *European Journal of Education*, Vol. 32, No. 1
- Švob-Đokić, N. (2000), *Tranzicija i nove evropske države*, Barbat, Zagreb
- Šlaus, I. et al. (2004), Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia, *International Journal of Educational Development*, No 24
- Westin-Kolouh, L. (2004), Education and democracy in Bosnia and Herzegovina, *International Journal of Educational Development*, No 24
- Wyn, J., Dwyer, P. (2000), *New Patterns of Youth Transition in Education*, UNESCO

Radivoje Kulić

Teachers' Training Faculty, Leposavić, University of Priština - Kosovska Mitrovica

EDUCATION REFORM IN TRANSITION COUNTRIES

Summary: *The author considers results achieved in revitalization and transformation of education in transition countries which have opted for pluralistic democracy and market economy, as the key presumptions for an open and free society. The intensity of education reforms varies in different transitional countries of Central and Eastern Europe due to differences deriving from their different histories and cultures, and different pace in democratization and introducing free market or due to inherited differences in education systems. Nevertheless, when it comes to education reform approaches, all transition countries share a sustained effort to modernize the system of education along with the increasing democratization of society and liberalization of market, in order to fulfill the needs of transition society and economy. That is why the process of education reform in most of the transition countries has not been completed yet and in the near future we can expect the qualitative leap in modernization of education systems in Central and Eastern Europe, due to the fact that it represents an important precondition for relieving socio economic contradictions and for integration in European and global economic systems.*

Key words: *transition, transition countries, market economy, education system, education reforms*

Snežana Medić, Katarina Popović
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

KOMUNIKACIJA KOMISIJE EU „NIKADA NIJE KASNO ZA UČENJE” I OBRAZOVANJE ODRASLIH U SRBIJI

Apstrakt: U radu se analizira Komunikacija Evropske komisije „Nikada nije kasno za učenje”, koja sadrži pet ključnih preporuka za način na koji obrazovanje odraslih može da odgovori izazovima savremenih društava Evrope. Autori razmatraju primenljivost ovih preporuka (Ukloniti barijere za participaciju odraslih u obrazovanju, Osigurati kvalitet obrazovanja odraslih, Uspostaviti sistem prepoznavanja i vrednovanja ishoda procesa učenja, Ulagati u populaciju koja stari i imigrante, Razvijati indikatore i merila) na Srbiju i slične zemlje u procesu tranzicije, sa pitanjem da li ovakva dokumenta doprinose evropskim integracijama nacionalnih sistema obrazovanja odraslih ovih zemalja, ili ih, naprotiv, udaljavaju od Evrope svojim previsokim zahtevima. Za svaku preporuku analiziraju se teškoće u njenoj primeni, ali se daju i prednosti od ovakve razmene ideja i mogućnosti koje ona otvara za razvoj nacionalnih strategija obrazovanja odraslih.

Ključne reči: učenje i obrazovanje odraslih, doživotno učenje, evropske integracije, EU komunikacija

Relevantnost dokumenta komisije EU za Srbiju

Komunikacija komisije Evropske unije „Nikada nije kasno za učenje”, usvojena u Briselu u oktobru 2006. godine, doneta je na osnovu konsultacija u nizu zemalja EU i prevashodno se i odnosi na te zemlje. Postavlja se pitanje – kakva je relevantnost i primenljivost ovog dokumenta na Srbiju i ostale zemlje u okruženju, koje još nisu članice EU ili su to tek od skora?

Evropa svoj prosperitet vidi u spremnosti da na globalnom planu bude konkurentna zemljama sa nadmoćnim snagama ekonomija koje se ubrzano razvijaju ili su već zauzele liderske pozicije u raznim aspektima političkog i socijalnog života. Za potrebe svojih integracionih procesa, Evropa markira kritične tačke, izazove i teškoće, kao i moguće akceleratorne sopstvenog pros-

periteta. Problemi kojima u neposrednoj budućnosti predstoji rešavanje kako bi Evropa postala jedinstven i homogen političko-ekonomski prostor nameću potrebu da ideja doživotnog obrazovanja bude realna i ostvariva.

„Dokumenta” poput Komunikacije za zemlje na „rubu Evropske unije” otvaraju niz pitanja i dilema:

- Da li nas ovakva dokumenta približavaju ili udaljavaju?
- Da li su problemi koje imamo zajednički, isti, slični ili različiti?
- Da li su sredstva za njihovo rešenje zajednička, ista, slična ili različita?
- Da li razrešavajući svoje probleme na svoj način možemo da držimo „opšti kurs”?
- Šta mi očekujemo od Evrope, a šta ona od nas?

Već niz godina Srbija se nalazi u procesu reformi u svim sferama društva, pri čemu se obrazovanje vidi kao moćno sredstvo koje treba da doprinese tim reformama, a naročito u domenu evropskih integracija. Obrazovanje i učenje odraslih mogu da predstavljaju važan faktor koji „vuče” ove različite procese, pri čemu dokument „Nikada nije kasno za učenje” opisuje načine na koje se to može uraditi, tj. kako se obrazovanje i učenje odraslih mogu najbolje staviti u funkciju razvojnih i integracijskih procesa u raznim sferama društva. Sa druge strane, i sama oblast obrazovanja i učenja odraslih predstavlja predmet reformi i procesa integracije, pre svega u smislu usklađivanja sa evropskim standardima u ovoj oblasti. Zato je neophodno imati uvid u evropska dokumenta koja daju viziju i ciljeve, sadrže smernice i vode definisanju zajedničkih standarda i normi.

Osnovne teškoće u prihvatanju i implementaciji ideja Komunikacije

Analiza relevantnih evropskih dokumenata i njihovih implikacija na nacionalne strategije razvoja obrazovanja odraslih može ponuditi veoma korisne podatke i inspirativna rešenja i time predstavljati dobru osnovu za dalje preduzimanje koraka na nacionalnom planu. Istovremeno, ovakva analiza susreće se sa nizom teorijskih i metodoloških problema i poteškoća, pre svega zbog razmimoilaženja u terminologiji, pristupu, politici, koncepciji i praksi obrazovanja i učenja odraslih između EU i zemalja koje nisu članice EU.

Komunikacija Evropske komisije ima različito značenje za različite evropske zemlje – u zavisnost od toga da li su članice EU, kandidati, ili tek teže tom statusu. To se ogleda najpre u tome što se već i osnovni pojmovi i koncepcije koje se koriste u dokumentu različito shvataju – npr. zapošljivost, mobilnost i socijalna inkluzija znače nešto drugo u zemljama Evropske unije i u Srbiji. Drugačiji je i pristup ovim problemima, kao i osnovna društvena matrica u kojoj se oni rešavaju:

- – U državama članicama EU osnovni naponi usmereni su ka reformi postojećih sistema obrazovanja, učenja i obuke, sa ciljem njihovog unapređenja i poboljšanja, kako je i definisano u dokumentu „Nika-da nije kasno za učenje.” U Srbiji ovakav dokument treba da pruži smernice kako da se sistem konstituiše i izgradi.
- – Države članice EU teže tome da pronađu novi odnos i ravnotežu između obrazovanja za ekonomski razvoj, zapošljivosti, kompetitivnosti i produktivnosti s jedne strane, i obrazovanja za lični razvoj, samoostvarenje i aktivno građanstvo, s druge strane. Komunikacija EU pruža dragocenu pomoć u pokušaju da se harmonično dosegnu oba ova cilja. Nasuprot tome, u Srbiji dominantno postoji prva orijentacija, ali čak i ona bez jasne svesti o realnoj ekonomskoj funkciji obrazovanja. Zbog snažnih ekonomskih problema, prednost ima utilitarno-kratkoročna orijentacija u obrazovanje. Humanističko-građanska orijentacija više služi kao „dekoracija” za dnevno-političke svrhe. Postizanje usklađenosti između ove dve orijentacije u Srbiji je deklarativno.
- – Učenje i obrazovanje odraslih se u državama članicama EU promovišu pretežno kao investicija, i to kao veoma isplativa investicija, što se izdašno potkrepljuje rezultatima istraživanja koja se sprovode u ovim državama. Po tim rezultatima, obrazovanje odraslih direktno doprinosi: većoj zapošljivosti, povećanoj produktivnosti, manjim socijalnim davanjima, odlaganju odlaska u penziju i smanjenju troškova zdravstvene zaštite. U Srbiji se na obrazovanje i učenje odraslih još uvek gleda kao na potrošnju, a pokušaji da se ono promoviše kao investicija, uz pozivanje na pomenute rezultate, ne daje odgovarajuće efekte, jer je politički i ekonomski okvir zemalja u tranziciji znatno drugačiji i odnos između obrazovanja odraslih i pomenutih benefita nije tako direktan i pravolinijski. Sem toga, privrede u tranziciji nemaju karakteristiku posmatranja i planiranja razvoja na duge staze, što ne pogoduje investiranju u obrazovanje.

Izazovi EU i obrazovanje odraslih

Komunikacija „Nikada nije kasno za učenje” definiše i niz izazova za obrazovanje odraslih u savremenom društvu. Osnovna dihotomija koja se u dokumentu formuliše može se prepoznati i u Srbiji: s jedne strane se govori o važnosti obrazovanja odraslih na deklarativnom i političkom nivou, a sa druge strane se ono ne definiše kao prioritet, ne finansira i ne podstiče dovoljno.

Brojni su izazovi sa kojima se savremena Evropa suočava. Među onima na koje obrazovanje i učenje odraslih mogu da pruže odgovor, Komunikacija je izdvojila tri osnovna: kompetitivnost, demografske promene i socijalnu inkluziju. Sa stanovišta primenljivosti Komunikacije na zemlje van EU, otvaraju se sledeća pitanja u vezi sa tim izazovima: da li se te zemlje suočavaju da istim izazovima, da li oni imaju isto značenje i težinu u tranzicionim zemljama i da li obrazovanje odraslih može da odgovori na ove izazove na isti način kao u zemljama EU?

1. Kompetitivnost. Dinamičan politički, ekonomski i socijalni razvoj napravio je od savremenog sveta permanentnu utakmicu na svim poljima. Tako se i podizanje kompetencija radne snage u zemljama EU dešava u globalnom kontekstu, u kome novi regioni u svetu predstavljaju ozbiljnog ekonomskog rivala za Evropu. Zato ovde glavni izazov predstavljaju sledeća pitanja: kako podići nivo i učinak zaposlenja uz očuvanje društvene kohezije i kako podići ključne kompetencije zaposlenih u EU putem inovativnih i kvalitetnih programa obrazovanja i obuke? Za Srbiju, međutim, samo shvatanje kompetitivnosti ostaje nedovoljno jasno: da li je reč o podizanju kompetencija i kompetitivnosti radne snage na još nesređenom unutrašnjem tržištu, ili je reč o kompetitivnosti u odnosu na zemlje iz regiona; kompetitivnosti u zajedničkom nastupu sa zemljama regiona na tržištima EU, ili se problem može posmatrati sasvim drugačije – kakve implikacije ima ovakvo shvatanje kompetitivnosti i obrazovanja u zemljama EU na samu Srbiju?
2. Demografske promene uz manjak radne snage sugerišu da se sveukupna populacija posmatra kao potencijalno radno aktivno stanovništvo. Nizak procenat ulaska mladih u radno aktivno stanovništvo i izraziti trendovi starenja populacije zahtevaju da se razviju raznovrsni programi obrazovanja kojima bi različite starosne grupe imale adekvatan pristup. Starenje je izazov koji je zajednički skoro svim zemljama Evrope, a slede ga i demografski trendovi u Srbiji. Među-

tim, visoka stopa nezaposlenosti, struktura i dinamika privrednog razvoja u Srbiji ne stvaraju potrebu za očuvanjem i unapređenjem radnih kapaciteta starijeg stanovništva. Razlike kulturnog i socijalnog konteksta starenja u EU i u Srbiji nose sa sobom i kvantitativno i kvalitativno različitu vrstu problema.

3. Problem imigracije ima potpuno različito značenje, moguća rešenja i ulogu obrazovanja odraslih u ovim procesima u različitim zemljama Evrope.
4. Socijalna marginalizacija u Srbiji ima drugačije uzroke i posledice od one u EU, kao i manju mogućnost da se interveniše obrazovanjem u cilju njenog prevazilaženja. Usled istorijsko-političkih okolnosti, siromaštvo, nezaposlenost, isključenost, ruralna izolacija, etnička marginalizacija i građanski pasivizam dobijaju specifičan, izraženiji oblik, obim i dubinu. Dodatno, način na koji zemlje članice EU rešavaju svoj problem socijalne inkluzije ponekad doprinosi upravo zaoštavanju ovog problema u Srbiji – npr. proterivanje ili planiran povratak velikog broja azilanata iz zemalja EU u Srbiju kroz proces readmisije, što predstavlja ogromno dodatno opterećenje za proces socijalne integracije u Srbiji.
5. Komunikacija dovodi u vezu identifikovane probleme i viđenja kako doživotno obrazovanje može i treba da učestvuje u njihovom rešavanju. Komunikacija je tako ideja vodilja i preporuka za članice EU o mogućem i potrebnom načinu definisanja problema i njihovom prevazilaženju.

Za pomenute izazove i probleme, Komunikacija je formulisala pet ključnih poruka, koje sadrže preporuke za njihovo rešavanje. Ona dakle jasno stavlja do znanja kuda Evropa ide i kakav je put kojim ide. Možemo li i kako da se tom putu pridružimo? Da li brzina kojom se dešavaju promene čini izmicanje nepremostivim, a jaz među različitim delovima Evrope sve dubljim? Šta su za nas prepreke, koliko su velike, šta su preporuke, koliko su prihvatljive i šta su naši interesi?

1. Uklanjanje barijera za participaciju

Komunikacija navodi niz barijera i prepreka različite prirode za još uvek nisku participaciju odraslih u učenju i obrazovanju – nedostatak legislative, informacija, provajdera i vremena, zatim situacione, dispozicione i materijalne prepreke. U dostizanju postavljenog cilja za 2010. godinu – 12,5% odraslih koji

participiraju u obrazovanju i učenju, postoje velike varijacije među zemljama, kako unutar, tako i van EU.

U Srbiji ne postoji ozbiljno bavljenje problematikom participacije odraslih u učenju i obrazovanju, niti sistematsko promišljanje mogućnosti za otklanjanje evidentnog mnoštva barijera. Za ovo postoji niz razloga:

- Fokus pažnje i interesovanja prosvetnih vlasti u Srbiji nije na problemima nisko obrazovanog i nisko kvalifikovanog stanovništva koje se suočava sa značajnim barijerama za participaciju, već se više bavi problemima podrške i razvoja kvalifikovanih i visoko obrazovanih.
- Napuštanje koncepta obrazovanja kao lične i društvene vrednosti, iz vremena socijalizma, kao i proces ekonomske tranzicije, doveli su do „puštanja” obrazovanja na tržište i njegovog tretiranja kao robe, čije je „pribavljanje” u domenu ličnih preferencija i ekonomskih moći. Pri tome se ne prepoznaje uloga države u podršci deprivilegovanim grupama za uključivanje u obrazovne aktivnosti.
- Država i prosvetne vlasti nisu suštinski zainteresovane da povećaju stepen participacije odraslih ni u onim domenima obrazovanja za koje su Ustavom odgovorni (osnovno obrazovanje).
- Deo odgovornosti za probleme obrazovanja odraslih prosvetne vlasti delegiraju ekonomskim vlastima, jer značajne delove obrazovanja više tretiraju kao ekonomsku nego kao prosvetnu kategoriju.
- Finansijske barijere za participaciju mnogo su ozbiljnije nego u zemljama članicama EU, kako na državnom i lokalnom, tako i na individualnom nivou.
- Doživotno obrazovanje se ne prepoznaje kao vrednost i sredstvo lične i društvene promocije. Uz to, filozofija doživotnog obrazovanja nije široko prihvaćena – ne postoji tradicija i navika učenja u odraslom dobu.

Iako prva poruka Komunikacije izričito govori o odgovornosti prosvetnih vlasti za najniže obrazovane i kvalifikovane i o sistematskoj brizi države za povećanje njihovog učešća u obrazovanju, Srbija je dosta daleko od toga. Prvi korak u rešavanju problema vezanih za nisku participaciju odraslih u učenju jeste prepoznavanje postojanja i razmera ovog problema. Indikator ozbiljnosti situacije je činjenica da se u Srbiji ne prikupljaju podaci o participaciji odraslih na sistematski način i ne postoji svest o značaju problema barijera za participaciju.

2. Osigurati kvalitet obrazovanja odraslih

Osiguranje kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih u dokumentu EU se tretira kao izuzetno važno pitanje, koje ima implikacije na mnoga ostala. Govori se o kvalitetu u nekoliko oblasti: kvalitet nastavnika (s posebnim naglaskom na obuku i stručno usavršavanje kadra koji radi u ovoj oblasti), provajdera (pitanja standarda, akreditacije i sl.) i nastavnih metoda i materijala za učenje, kao i kvalitet obrazovnih usluga za odrasle.

Zahtevi formulisani u ovoj poruci Komunikacije za Srbiju predstavljaju posebno težak izazov. Oni su teže ostvarivi od drugih zahteva, jer kvalitet nije aspekt koji može biti posmatran i postignut zasebno, samo npr. u obrazovanju odraslih, već se, naprotiv, tiče svih oblasti i nivoa obrazovanja, jer je „utkan” u sve njih. Kvalitet obrazovanja i učenja teško se može podići izolovano u jednoj oblasti, već pre putem podizanja kvaliteta u svim stubovima obrazovanja (škola, univerzitet, sistem stručnog obrazovanja, obrazovanje odraslih...), tj. putem sveobuhvatnih reformi. Moguće je raditi na unapređivanju pojedinih aspekata učenja odraslih (npr. kvalitet metoda), ali za postizanje značajnih, održivih poboljšanja nužno je podići kvalitet celog obrazovnog sistema.

Kvalitet učenja i obrazovanja odraslih u Srbiji pruža mnogo razloga za zabrinutost, između ostalog i zbog toga što opšti društveni milje i obrazovni okvir ne pružaju optimalan fon za sistemsko i sistematsko bavljenje pitanjima kvaliteta.

3. Prepoznavanje i vrednovanje ishoda procesa učenja

Ova poruka Komisije EU bavi se pretežno prepoznavanjem vrednosti i validacijom neformalnog i informalnog učenja, dajući im posebnu važnost u strategiji doživotnog učenja. Evropska unija je proteklih godina usvojila niz dokumenata i preporuka koje se tiču ovog problema, a ceo niz zemalja članica je u praksi razvio efikasne sisteme validacije prethodno stečenih znanja. I ova Komunikacija se bavi osnovnim principima na kojima proces procene neformalnog i informalnog učenja treba da bude zasnovan u sledećih pet godina, upućujući na njegovu neophodnu povezanost sa Evropskim (i nacionalnim) okvirom kvalifikacija.

Kao takva, ova preporuka i za Srbiju ima vrednost, ali postoji i niz razlika koje otežavaju implementaciju preporuka Komisije na način koji je moguć u zemljama članicama:

- Pitanje kvaliteta u velikoj meri utiče na pitanja prepoznavanja i procenjivanja prethodnog učenja. S obzirom na to da je u Srbiji kvalitet procesa i metoda validacije, kao i institucija koje ga sprovode, niži od onog u zemljama članicama, ovi bazični problemi moraju biti rešeni pre nego što se pristupi vrednovanju ishoda u neformalnom i informalnom učenju odraslih.
- Poseban problem predstavlja dominantan pristup, tj. odnos prema neformalnom učenju i obrazovanju: što su sličniji formalnom sistemu, tretiraju se kao bolji, jer se strukturisanost formalnog sistema uzima kao garancija kvaliteta, i samim tim kao uzor ostalim oblicima obrazovanja. Još je veoma izraženo odsustvo svesti o tome da validacija ishoda učenja ne treba da nalikuje onoj u školskom sistemu, već da bude predmet dijaloga socijalnih partnera. Ova potrebna karakteristika se u Srbiji implicitno tretira kao slabost, a ne kao nužnost.
- Socijalno partnerstvo, koje se preporučuje kao društveni okvir za vrednovanje ishoda učenja, u Srbiji je još uvek veoma slabo razvijeno.
- Sama orijentacija na ishode učenja u Srbiji još uvek nailazi na snažne otpore, jer postoji jak tradicionalni pristup učenju, zasnovanom na predmetima i orijentisanom ka ciljevima. Vrednovanje u formalnom sistemu obrazovanja zasnovano je na ciljevima, a prelazak na pristup orijentisan ka ishodima biće veoma dug proces.

4. Ulaganje u populaciju koja stari i imigrante

Kao jednoj od „najstarijih” zemalja Evrope, Srbiji je naročito bliska poruka Komunikacije koja se bavi starijim stanovništvom. Ipak, u izradi konkretnih strategija za rešavanje niza problema vezanih za ovu ciljnu grupu, uključujući obrazovanje, Srbija se suočava sa potpuno drugačijom vrstom problema od onih koje imaju zemlje članice EU:

- Sam društveni i ekonomski položaj starijih ljudi značajno je drugačiji, i to determiniše i ostala pojedinačna pitanja. Dok se u zemljama EU postavlja pitanje „aktivnog starenja”, u Srbiji se ono više može definisati kao „aktivno preživljavanje”. Ova grupa spada u najsiromašnije i socijalno najugroženije.
- Ekonomski porivi i socijalne reperkusije procesa penzionisanja potpuno su drugačiji. Dok u EU postoji težnja da se stariji radnici što

duže „održe” zapošljivim i radno aktivnim, u Srbiji postoji izražena tendencija ranog penzionisanja i pokušaja kompanija da se otresu radnika, čak i nešto mlađih, jer im oni predstavljaju balast u procesu privatizacije i restrukturisanja (uzroci ovome su najčešće višak radne snage i prelaz na nove tehnologije, gde su mladi radije viđeni za prekvalifikacije).

- Za zemlje EU otvoreno pitanje predstavlja obrazovna ponuda za starije i mogućnost pristupa koju oni imaju raznim domenima učenja i obrazovanja. U Srbiji postoji problem ponude i pristupa obrazovanju čak i za decu i omladinu, tako da je veoma teško razmatrati pitanje povećanih mogućnosti obrazovanja za stare, jer su one zaista minimalne (univerziteti su nedostupni čak i za odrasle).

Druga ciljna grupa kojom se Komunikacija bavi su imigranti. Ovo je i jedina poruka koja se bavi zemljama van kruga članica EU, jer postavlja pitanje kvaliteta obrazovanja u zemljama iz kojih migranti dolaze, putem vrednovanja i sertifikacije njihovih znanja i kompetencija koje donose na tržište rada. Za zemlje van EU postavlja se pitanje za koju društvenu i ekonomsku stvarnost se ljudi pripremaju putem obrazovanja i obuke – za tržišta EU ili za unutrašnje tržište, za migracije ili za domaću ekonomiju? Ovo može imati snažne implikacije na ceo proces obrazovanja – i opšteg i stručnog.

S druge strane, zemlje van EU imaju problem migracija, ali druge vrste – npr. izbeglice, raseljena lica, migracije iz ruralnih u urbana područja, iz nerazvijenih u razvijene regione itd. Problemi vezani za njihovo obrazovanje, integraciju i vrednovanje prethodnog učenja potpuno su drugačiji od onih koje imaju zemlje EU.

Zbog toga ova poruka, čitana u zemljama van EU, ima dvostruki, ili čak šizofren karakter: ona s jedne strane može biti shvaćena kao smernica kako rešavati ovu vrstu problema u sopstvenoj zemlji, ali sa druge strane kao implicitan zahtev EU o koracima koje je neophodno da učine zemlje van EU da bi postale deo zajedničkih napora u integracijskim procesima.

5. Indikatori i merila

Pitanje prikupljanja relevantnih i uporedivih podataka o učenju i obrazovanju odraslih definisano je kao polazna osnova za unapređenje bilo kog pojedinačnog aspekta obrazovanja i neophodna aktivnost – kako u Evropi, tako i u svetu. Ceo niz međunarodnih studija i analiza to potvrđuje (npr. IALS i PIA-

AC) i EU nastavlja intenzivno da radi na definisanju pokazatelja, prikupljanju statističkih i ostalih podataka, kao i na praćenju trendova i predviđanju.

Za Srbiju su preporuke o zajedničkim indikatorima i uporedivim podacima prihvatljive jer joj pružaju mogućnost da ostvari uvid u sopstveno stanje i preciznije definiše svoje potrebe u ovoj oblasti, ali i da stvori čvršću osnovu za planiranje budućeg razvoja – strategija, koraka i akcija. Pritom je ove preporuke moguće implementirati bez izrazito velikih finansijskih ulaganja. S druge strane, postoji niz prepreka i teškoća za njihovo usvajanje i primenu:

- Ova vrsta podataka o obrazovanju i učenju u Srbiji se još uvek ne prikuplja sistematski.
- Ne postoji dovoljno sistemskih nacionalnih ili međunarodnih istraživanja ove vrste u Srbiji.
- Implementacija evropskih standarda i indikatora u bilo kojoj oblasti, pa i obrazovanju, tesno je povezana sa procesima evropske integracije Srbije i samim tim se nalazi pod značajnim uticajem niza političkih faktora.

Ipak, relativno laka ostvarljivost preporuka koje se odnose na zajedničke pokazatelje i merila, kao i njihova važnost za preuzimanje daljih koraka u reformi i unapređenju obrazovanja i učenja, ukazuju na mogućnost da se ova poruka Komunikacije lakše usvoji i primeni od ostalih. Naravno, upotreba dobijenih podataka dalje će ipak zavisiti od raznovrsnih aspekata i problema koji su razmatrani u analizi prethodnih poruka Komunikacije.

Završna pitanja i preporuke

Ključna dilema koja se postavlja za Srbiju (i zemlje sličnog statusa i stepena razvoja) uključuje niz pitanja i diskrepance koje su pomenute kod pojedinih poruka Komunikacije, a može biti kratko formulisana kao pitanje: Može li dokument kao što je Komunikacija EU „Nikad nije kasno za učenje” da pomogne u približavanju evropskim standardima i integrisanju u evropski prostor doživotnog učenja, ili naprotiv – ima efekat udaljavanja zbog neprimenljivosti zahteva i preporuka definisanih u njemu? Ovaj dokument polazi od problema koji postoje u zemljama članicama EU. Da li je on, dakle, validan za zemlje koje to nisu?

I pored svih pokazanih razlika u mogućnosti primene preporuka Komunikacije u zemljama EU i zemalja koje to nisu, ovakva dokumenta mogu imati značajnu ulogu i upotrebljivost za ove zemlje. To, naravno, ne znači da se pro-

cesi integracije mogu ubrzati usvajanjem gotovih standarda i „naučenih lekcija” iz zemalja članica EU, uz preskakanje nekih koraka i faza u sprovođenju reformi obrazovanja u zemljama u tranziciji. Komunikacija, kao ni ostali slični dokumenti, ne predstavlja set gotovih recepata i rešenja. Svoju upotrebljivost i primenljivost u zemljama van EU ona zasniva na tome što nudi zajednički osnov i formuliše zajedničke ciljeve i ideje za neke od savremenih problema Evrope. Zemljama koje ulaze u procese integracije pokazuju se tendencije razvoja i neka buduća kretanja, kao i mogući načini njihovog rešavanja. Evropa „sutra” i njena vizija budućnosti – nešto je što dele sve zemlje Evrope i što im je zajedničko, mnogo više nego što su im zajednički i slični problemi i izazovi današnjice!

Ovakvim dokumentima nude se relativno jasni pokazatelji za merenje napredovanja u pojedinim oblastima obrazovanja, pri čemu se evropski problemi i izazovi koji su opisani u Komunikaciji mogu uzeti upravo kao jedna od ključnih referentnih tačaka i merila.

Da bi evropska dokumenta imala još veći opseg primenljivosti u svim zemljama Evrope, i time doprinela njenom bržem definisanju kao zajedničkog prostora doživotnog obrazovanja, neophodno je da akcioni planovi, mere i koraci koji se kreiraju na osnovu njih budu što više prilagođeni konkretnim zemljama i regionima, bilo da su oni u EU ili ne.

Reference

- *Adult Education Trends and Issues in Europe* (2006), EAEA, Brussels
- Commission of the European Communities: *Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn* (2006), Brussels. 2006 http://ec.europa.eu/education/policies/lll/adultcom_en.html
- *EU Commission report on Lisbon Strategy*, <http://www.eaea.org/news.php?k=14613&aid=14613>
- *Education and Training 2010, diverse systems, shared goals. The education and Training contribution to the Lisbon strategy*, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
- *European benchmarks in education and training*, <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>
- Leyhe, J. (Hrsg.) (2005), *EUropas Zukunft – Unsere Aufgabe. Aktionen – Standpunkte – Materialien*, IIZ/DVV, Bonn

- Medić, S. (2007), *Obrazovanje odraslih u sistemu obrazovanja i vaspitanja – evropske dimenzije reforme*, u: Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja, Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet, Novi Sad
- Medic, S., Popovic, K. (2003), *Adult education in Serbia – challenges of reform*, in: Medel-Annonuevo, C.: Lifelong Learning Discourses in Europe, UNESCO, IIZ/DVV, Hamburg

Snezana Medić, Katarina Popović
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade

COMMUNICATION FROM THE COMISSION “IT IS NEVER TOO LATE TO LEARN” AND THE ADULT EDUCATION IN SERBIA

Summary: *The paper analyses the Communication from the European Commission: “It is never too late to learn” which contains five key recommendations on the ways adult education can respond to the challenges of modern European communities. The authors consider the applicability of these recommendations (Lifting the barriers to adult participation in education; Ensuring the quality of adult learning; Recognition and validation of learning outcomes; Investing in the ageing population and migrants, Developing indicators and benchmarks) in Serbia and similar transition countries asking questions on whether these documents can contribute to European integration of national adult education systems, or do they, on the contrary, make the Europe even more distant by imposing too high standards. Each recommendation is analyzed with respect to the difficulties in its application, but the advantages deriving from such exchange of ideas and the opportunities it opens in developing adult education national strategies are also presented.*

Key words: *adult learning and education, lifelong learning, European integration, EU Communication*

Tim Hatcher, Tuere Bowles

Department of Adult and Higher Education, North Carolina State University, Raleigh, SAD

BRIDGING THE GAP BETWEEN HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT AND ADULT EDUCATION: THE CRITICAL TURN

Summary: *Human resource development (HRD) as a scholarly endeavor and as a practice is often criticized in the adult education (AE) literature and by AE scholars as manipulative and oppressive and, through training and other interventions, controlling workers for strictly economic ends (Baptiste, 2001; Cunningham, 2004; Schied, 2001; Welton, 1995). The reasons for this disapproving perspective are numerous and include HRD's primary conceptual foundations as being performative and based on human capital theory that tends to situate humans within the rubric of expendable resources. Additional support for this critique comes from an assumption that HRD as a whole is embedded within a rational/functional paradigm that tends to support 'any means to profit' over democratic treatment of people in the workplace. Similarly, although less vocal and antagonistic, HRD scholars have been critical of AE's 'academic' and 'theoretical' elitism versus the pragmatic and socially responsive practice of AE.*

To address the tension resulting from the lack of harmony between the disciplinary conceptual foundations that exists between human resource development (HRD) and adult education (AE), and assuming this tension results in a lack of understanding and possible beneficial cooperation, we propose that the critical tradition (critical theory and criticality) may provide a bridge between the two disciplines.

Key words: *human resource development, adult education, critical theory.*

The Potential of Critical Theory to Bridge the Gap Between Human Resource Development and Adult Education

AE and HRD are in constant conflict, comparable to a marriage where the two partners are teeter-tottering between divorce and reconciliation

(Belzer, Bierema, Cseh, Ellinger, Ruona, & Watkins, 2001). There are periodic ideological skirmishes, followed by both sides retreating to their respective conceptual and practical corners, until the next conflict arises through an academic department or program merger, or a scholar 'lobbing one over the bow' of another. But, as emphasized in Part 1 of this article, it is time that the underlying reasons for this conflict are examined, or at the very least exposed and acknowledged.

The similarities between AE and HRD far exceed the differences. Five assumptions of the differences between AE and HRD were examined in Part 1 (the rift between AE and HRD, their being separate but related, theory and theory development being important to both disciplines, theory and practice being inextricably linked, and critical theory not being without its own critique), and, while the assumed differences do exist, they are the result of emphasizing the few differences and not the many similarities in theories, research and practice. What is needed is a bridge between AE and HRD, where scholars create stronger researched based theories, with practitioners being able to recognize greater collaboration and fewer areas of dissension. As stated in Part 1, "The outcome of this effort is establishing community, revealing power, awakening consciousness, establishing collaborative thought and practice, and affirming ethical and political commitments" (Hatcher & Bowles, 2006, p. 11).

We strongly believe critical theory can establish an effective working coalition among AE and HRD scholars and practitioners. Critical theory critiques social issues in order to change society's views of the issues. As summarized in Part 1, the primary characteristics of critical theory, also known as criticality are (a) its view of the world being filled with inequities and exploitation, especially of minorities by majorities; (b) challenge to dominate ideologies that enhance the power of majorities, increase hegemony, and maintain alienation; (c) attempt to influence the historical, social, and culture values, beliefs, and behavior; (d) critique of dominate socio-economic theories such as capitalism that support performativity and worker control; and (e) attempt to "highlight, nurture and promote the potential of human consciousness to reflect critically on oppressive practices... [enhance] autonomy and responsibility" (Alvesson & Willmott, 1996, p.13), and, "reclaim reason and practice democracy" (Brookfield, 2005, p. 2).

Critical theory provides the opportunity for joint AE and HRD research that examines the psychological, social, and economic forces impacting society, communities, organizations, and individuals (i.e., adult learners). It would cre-

ate a common ground to discuss, critique, dialogue, and collectively advocate equitable and responsible workplaces that encourage and facilitate individual, group, and organizational learning. To accomplish this requires a critical turn of both AE and HRD from confrontation to collaboration and connecting their joint strengths for the common good – a strong and recognized profession that addresses critical issues through quality research and validated practices.

The Critical Turn in Adult Education and Human Resource Development

In this section we briefly review the emergence of critical theory in AE and HRD, discussing how it has been treated in the literature over time (both conceptually and empirically) and the concerns for future research and scholarship.

For scholars and practitioners who view the history and philosophy of AE within an emancipatory frame, a *critical turn*, per se, within the field is seemingly oxymoronic. Heaney's (1992) persuasive essay, "When Adult Education Stood for Democracy", invokes the remembrance of great giants in the field such as Lindeman, Dewey, Freire, and Horton who believed in education for a democratic and socially just society. Such emancipatory philosophical commitments are evidenced by the seminal practical works of Paulo Freire to adult literacy training in Brazil, Ivan Illich to radical educational reform via the Center for Intercultural Documentation in Mexico, Myles Horton to the Highlander Research and Education Center in Tennessee, and Septima Clark to both Highlander and the larger Civil Rights Movement.

As the field of AE began to strongly professionalize in the U.S., emancipatory aims seemed to shift even further to the periphery (Collins, 1995). Subsequently, in an effort to build a professional brand and identity for the field of AE, Knowles's andragogy emerged as a prevailing discourse beginning in the late 1960s and early 1970s that held sway for nearly two decades (see Elias & Merriam, 2005; Knowles, 1968, 1970; Merriam & Brockett, 1997).

At the height of andragogy, the term was almost synonymous in some circles with AE. In Collins (1995) stinging critique of the coterminous nature of andragogy and the professionalization tendency within the field, he concluded that AE's "identification of the individualized learner as object (client) for professionalized practice, glosses over the failure to deal actively with those

circumstances [in the lifeworld] which frustrate genuine 'self-directed learning'" (p. 80).

By the early 1990s andragogy was eclipsed as a dominant discourse and a return to possible critical theoretical discourses emerged. Welton (1995) certainly pointed this out in "The Critical Turn in Adult Education Theory." He commented, "... there have been rumblings in the margins of the field that the university-based study of AE has been professionally colonized, that the dominant paradigm, the 'andragogical consensus,' has crumbled" (p. 11). A widely-recognized example of the critical turn is Mezirow's (1991) transformative learning, which embraced elements of Habermas's (1984) theory of communicative action.

Since this theoretical return to emancipatory roots, critical perspectives are clearly suffused within the formal AE literature base. The most evident domains include: a) adult learning (Brookfield, 2001; Collins, 1991; Hart, 1992; Mezirow, 1991, 2000; Welton, 1993, 1995, 2005); b) adult teaching/pedagogy (Brookfield, 2005; Cunningham, 1992; Freire, 1970; hooks, 1994; Horton & Freire, 1990; Tisdell, 1995); c) program planning (Cervero & Wilson, 2006; Forester, 1989); and, d) multiple spheres of practice (Cervero, Wilson, & Associates, 2001; Sheared & Sissel, 2001; St. Clair & Sandlin, 2004). Undergirding these domains are recurring themes of power, knowledge, politics, positionality, multiculturalism, global politiceconomy, and ethical/moral considerations.

The critical turn in HRD recently emerged from several sources. First, HRD is influenced by critical management and criticisms of HR management within the UK and more recently in the US, and second from an influx of discipline-based scholars into HRD. Finally, since several HRD scholars and practitioners are grounded in AE, criticality as a core theory within the teaching of AE has influenced the emergence of critical approaches to HRD (Fenwick, 2005; Rigg, Stewart, & Trehan, 2007). It should be noted that to date the primary thrust of critical theory in HRD resides primarily within academia. Self-critics of foundational theories in HRD practice are not common, although there has been some discussion about *what* theories undergird HRD (Hatcher, 1999; Swanson, 2001). Additionally, Sambrook (2003) chastised HRD as failing to "raise ontological and philosophical questions" (p. 3) and Rigg et al. (2007) encouraged HRD professional to begin examining the outcomes of existing interventions that "have serious human and ecological consequences" (p. 3).

Led by publications by Alvesson and Deetz (1996), Alvesson and Willmott (1992), Deetz (1992) and others, critical theory, recognized as critical

management studies (CMS) today, is a relatively small but important movement in business schools in the UK and of emergent relevance within US business schools. Since management is rife with issues of social, political, and economic power, it should be no surprise that management in general has been subject to criticism. But it was not until the 1990s that this criticism solidified under the umbrella of critical theory. CMS offers HRD illustrations of reconceptualizing the concepts of work, workers, power, and the role of HRD in workplace democracy, as well as encouraging dialogue amongst scholars and practitioners for a more critical approach to the discipline. HRD scholars from the UK and the US have published several manuscripts and scholarly publications. For example, UK scholars Elliott, Turnbull, Trehan, and Sambrook convened sessions on critical theory and HRD at the 2002 and 2003 Academy of Human Resource Development (AHRD), the professional organization for HRD scholars, annual research conferences, and in 2006 Sambrook and Hatcher presented an innovative session on criticality in HRD. There have also been similar sessions by scholars such as Trehan, Lee, and Vince at the annual European HRD research conferences sponsored by the University Forum for HRD and AHRD. The focus on these sessions was debate among scholars on critical thinking within HRD and questioning the assumptions behind the performative orientation that arguably dominates much HRD research and practice.

In addition, critical theory has been the topic of a modest but growing number of HRD-related publications. Examples include Trehan and Rigg's (2003) chapter on the influence of power relations in shaping learning and the role that critical HRD may have in addressing these power relationships, Elliot and Turnbull's (2005) edited book, *Critical Thinking in Human Resource Development*, and the recently published *Critical Human Resource Development: Beyond Orthodoxy* edited by Rigg et al. (2007).

In summary, critical theory has seemingly found a home in AE, but has just recently entered into scholarly and theoretical dialogue and debate within HRD. While obviously a topic of passionate discussion and growing interest, outside a limited number of conceptual papers and conference presentations, the growth of critical theory as a viable theory has yet to make significant headway within core HRD theory or research. To move critical theory into a more mainstream position, the potential activities and ideas that may serve to encourage this movement within AE and HRD are examined.

Connecting Human Resource Development and Adult Education: Potentialities and Challenges

There will always be detractors of AE and HRD purists who would insist that the two disciplines remain disconnected. Many HRD practitioners will continue to find little use for theory, and there remain those individuals in both disciplines who view questioning of the *status quo*, power, and/or position within organizations as heresy. Nonetheless, we believe there are positive benefits if AE and HRD coalesce around critical theory and that both disciplines benefit if the challenges that an adoption of critical theory poses are acknowledged.

The Consequences if AE and HRD Remain Disconnected

It is our contention that if the disciplines continue to venture in separate directions, then AE has the most to lose in terms of a student base and resources to maintain program areas, because a Darwinian marketplace effect would occur. As a practice, HRD is increasing, and the graduate programs emphasizing HRD are generally experiencing greater enrollments than are AE focused programs. If the rift grows into a chasm, then AE runs the risk of becoming isolated, disconnected, unenamored, disenfranchised, disliked, or worse, AE and HRD becoming conceptual enemies with each side intending on winning. Based on recent history, AE programs are being diminished or closed, as are vocational education programs, while HRD programs are maintaining strong enrollments.

If either AE or HRD seeks to become victorious over the other, then the question becomes for what outcome? Certainly, neither students and new or even seasoned faculty nor society, communities, or the organizations that impact them would benefit. Frankly, the potential for an oppressive and fully corporatized 'end-game' is high if the two disciplines fail to overcome their differences.

Given the aforementioned discussion we contend that critical theory can become a "gathering place" and/or serve as the "umbrella" wherein new ideas of practice and thought can be nurtured and come to fruition. The primary benefit is that AE and HRD can reconceptualize their relationships and responses to changes in society (Milton, Watkins, Studdard, & Burch, 2003) as well as collectively respond to social, philosophical, and economic issues such as economic globalization, antiintellectualism, corporatization, western colo-

nialism, and technology (Deetz, 1992; Hatcher, 2002). AE and HRD uniting under critical theory also provide a practical and conceptual challenge for students and faculty to think and act outside their comfort zone and disciplinary status quo. While it is unrealistic to think all HRD scholars would embrace critical theory in a positive light in terms of theory that informs their research or practice, we believe that it does provide HRD self-reflection to accurately and honestly view one of its more potent metaphors: competence, which is “crucial in presenting people as manageable commodities rather than unpredictable and self-willed agents” (Alvesson & Willmont, 1996, p. 28). Critical theory also has the potential for HRD to explore the centrality of metaphor, language, and communication within organizations, *a la* Habermas (1984).

We recognize that AE and HRD could potentially make ideal partners, or at the very least critical yet engaged and collaborative friends and scholars. In this new venture, what would such a union be in actuality? Critical theorists would ask the standard proverbial question: Who benefits or whose interests are being served? Though there are no simple answers to this question, critical theory would provide a framework or gathering places to answer this question. We have identified several gathering places within various fields of academic study and practice where AE and HRD may benefit from mutual understandings of critical theory and critical theory in particular. *Fields of Academic Study and Practice: Programs, Faculty, and Students* As academic fields of study and practice, AE and HRD programs, faculty, students, and practitioners will benefit from the collaboration of AE and HRD through critical theory.

Academic programs in colleges and universities seek to be viable enterprises. Thus, collaborating AE and HRD programs would build bridges within each program area. As cited in Milton et al. (2003), „Kreitlow identified a danger signal for [adult education] graduate programs as isolated from other disciplines . . .” (p. 25). Thus, at least within related fields of study and practice (AE and HRD), the vitality of both programs and disciplines will be strengthened by at least not becoming internally isolated from one another. It helps to diminish the “either/or” binary in terms of program focus, for example, either your program is HRD or it is for social justice/social action/social change. The combination creates a shared critical space. As further cited in Milton et al. (2003):

Comments such as ‘We have split into two strong, even contested, orientations – HRD and social change/social action’ increase the possibility of dissension and the potential loss of confidence by administrators as well as students. The particular focus of a program, whether one of social action, [devel-

oping people within organizations], or some combination, was an issue raised by a few participants in this survey and may warrant further study. (pp. 37-38) Fields of academic study of the two disciplines benefiting from critical theory include programs, faculty, students, and fields of study. We choose to focus on programs, faculty, and students under fields of academic study because this is where most energy is expended in learning and research, thus impacting the extent that the two disciplines may coalesce around critical theory. The fields of study include the multitude of specializations and topics within AE.

These include adult learning and development, adult basic education and literacy, and program planning. The fields of study in HRD include, but are not limited to, training and development, organization development, and career development.

At the academic program level benefits include:

1. Building bridges within program areas. Instead of remaining isolated, as Kreitlow warned (as cited in Milton et al., 2003) critical theory can help AE and HRD from becoming internally isolated from one another, and also externally isolated from other programs.
2. Diminishing the either/or binary in terms of program focus, for example, either your program is performative (HRD) or it is for social justice/social action/social change (AE). The combination creates a shared critical space. Milton et al. (2003) stated the either/or framework, "increases the possibility of dissension and the potential loss of confidence by administrators as well as students" (p. 37).
3. Reconceptualizing ourselves to be more responsive to change in society and in our fields. It provides for HRD to reinvent itself around workplace reform, democracy, and knowledge as contested terrain (Fenwick, 2005).
4. Providing a constructive space for engagement. Critical theory gives AE and HRD a shared space of voice and dialogue.
5. Increasing our image and relationship with administrators, based on AE and HRD having spaces of shared inquiry.
6. Strengthening both disciplines as connected, thus solidifying the fields of study.
7. Providing for more visibility within the academic and practitioner contexts of AE and HRD.
8. Offering fluidity of disciplinary definitions. It blurs the lines between the disciplines and offers interdisciplinary opportunities.

9. Offering the opportunity to help move AE and HRD in the right (ethical) direction by bridging the chasm that outsiders may view as nonexistent.
10. Providing a safe space to renegotiate power relations.
11. Providing the opportunity to create new curriculum (for example, critical HRD and CMS courses in US universities).
12. Offering a new “marriage of minds” around the curriculum (*a la* Watkins). We would become boundary spanners and bridge builders.
13. Strengthening the programs’ ability to become more responsive to change. For faculty, the benefits around critical theory have the potential to create:
 - Changes in the discourse among colleagues in AE and HRD, authenticating new social interactions that are fruitful and useful for new knowledge creation (i.e., changing the discourse, culture, power relationships, and creating new knowledge).
 - Space for faculty to work on specialized issues and problems of interest. It would broaden faculty research streams and pool resources through collaborative research opportunities.
 - A reduction in the sense that faculty feel they are marginalized in AE and HRD. Critical theory creates a space in both AE and HRD research conferences for faculty to engage and be accepted.
 - The opportunity to expand the curriculum and program area.
 - The opportunity to interact globally with international colleagues working on critical theory, CMS, and other related concepts, thus strengthening international relations and reputations.
 - Increases in areas of potential publication and advancement of knowledge for faculty.

The beneficiaries of our programs and faculty efforts, our students, the benefits would include:

1. Eliminating the either/or position, adopting a “both/and” stance, and choosing lines of research most fitting for particular interests.
2. Providing a constructive place to work out discourse issues that foster a strong spirit
3. of collegiality between the two fields of study and practice wherein students do not sense they are sleeping with the enemy.

4. Potentially attracting more students to our graduate programs. Because of the need for creative, innovative programs with integrity, it increases morale among students in AE and HRD, so they do not feel they are anomalies or marginalized.
5. Permeating boundaries for students, crossing boundaries and learning from each other.
6. Creating a community of inquiry and opportunities for reflective practice.
7. Providing the opportunity to work on cutting edge issues that have potential to address social justice, workplace democracy, ethics, and integrity.

Finally, from the point of view of both AE and HRD, practitioners learning about and being influenced by critical theory have the potential to shape how they impact organizations, communities, and societies. Critical theory would:

1. Better prepare individual practitioners to be professional leaders, capable of effectively dealing with the complexity of practice.
2. Allow the adoption of a both/and stance toward the problem of disciplinarity, enabling them to participate in whatever best fits their interest and thinking.
3. Provides an outlet to introduce them to an understanding of new lines of interest. Critical theory would particularly empower practitioners to effectively act within the organizations where they work to:
 - Create radical communities of inquiry. As learning becomes more commodified and controlled by management and other elite entities within and outside organizations as a vehicle toward productivity it seems reasonable that shifting from conflict to connection affords practitioners the opportunity to define collaborative emancipatory agendas for learning and new knowledge creation that benefits individuals and society as well as the organization.
 - Ask critical questions, such as: What might notions of *emancipatory* and *radical* actually look like when linked with individual, career, and organizational development? As a practice, critical HRD is difficult to envision fully without dissolving into utopian prescriptions. However, sufficient concrete examples of critical workplace practice exist, as reported in the fields of CMS, labor education and critical workplace education, to sug-

gest a viable way forward. Four approaches have been previously discussed: (a) emancipatory action learning, (b) emancipatory projects, (c) critical workplace education, and (d) HRD reflexivity (Fenwick, 2005).

Constructing the Bridge: Issues, Directions, and Conclusions

What issues, topics or forces may influence AE and HRD now and in the future? To what extent might these issues affect our ability to bridge the divide between the disciplines? Disciplines do not remain stationary and survive; they must change. In an effort to shed light on these questions and to better understand the dynamics of change, we must be aware of the forces that influence AE and HRD.

Much has been written about social and organizational changes that are having an influence on AE and HRD, including globalization, technology, development, economics, changing population and workforce demographics, consumerism, downsizing and off-shoring, corporatization, changing definitions of community, poverty, political upheavals, ethnic and religious conflicts, and war, just to name a few. To address how these forces alone or in combination are shaping the disciplines is a complex process, and beyond the scope of this paper. But to illustrate how pervasive and subtly these forces are, we offer an example of how economics and corporatization are influencing the two disciplines.

The recent commodification of higher education and vocational training has forced AE and HRD to respond. Many scholars of AE (Finger & Asun, 2001; Foley, 2004) have noted how its discipline is changing and evolving, particularly with regards to HRD. Foley (2004), for example, surmises that the field of AE has been “largely displaced by specialist fields – vocational education, human resource development, community-based education and so on – the list is long and growing” (p. vii). Finger and Asun (2001) further argue that: Adult education is, indeed, burgeoning. Never before has there been so much talk about ‘learning’ – and not only about learning by children, but learning by all members of society, organizational units, business, and even society as a whole. This is not to say that it has never happened before, but now such learning – which hitherto has been informal – is being measured, quantified, certified, recognized, and actively promoted. At the same time, learning is being customised, adapted to the needs of individuals and organizations, computerized, marketed, and sold worldwide like any other commodity. (p. 1) How such

forces may help or hamper our ability to develop critical theory as a bridge between the disciplines remains unknown. However, it seems reasonable to assume that concepts that question the *status quo* and seek liberation of those oppressed may face fierce opposition. So that we might avoid an untenable task in the face of ubiquitous capitalism, it is important for us to remain keenly aware of the external forces that in many ways shape our disciplines and seek to minimize negative and maximize positive influences (Fenwick, 2005). To ensure that critical theory and critical theory within HRD does not become simply another marginalized concept, we must quickly move away from conceptual discussions towards action. The shared histories of AE and HRD offer not only origins and explanations but also patterns of development that point toward possibilities under this new umbrella of critical theory.

Thus, what does the future hold for the field(s) with critical theory, and how would it function within AE and HRD without being marginalized or at least viewed as a second-class theory as it has been in management? The following are offered as points of discussion to help move critical theory toward a valid, respected, and utilized approach:

1. Link critical traditions more closely with empirical lines of research – We need data driven research using critical theories and related concepts.
2. Align critical theory with other major issues of importance that are emerging around the globe (i.e., ethics, corporate social responsibility, human rights, and critical management studies).
3. Support the professionalization of the fields to the extent that it fosters workplace democracy (Hatcher, 2002, 2004, 2006) and the emergence of critical theory (Collins, 1991).

Summary and Conclusions to Parts One and Two

A lack of harmony exists between the disciplinary conceptual foundations of AE and HRD. In the two articles, we argue that this tension results in a lack of understanding and focusing on the few differences and not on the many mutually beneficial similarities that would result in cooperation among AE and HRD scholars, practitioners, and students. As a response we believe critical theory serves as a possible bridge to span the rift that exists between AE and HRD. Numerous reasons have been presented, and the theories and conceptual frameworks that have traditionally kept the two disciplines at odds with one another discussed. We offered several potentialities through critical

theory if the two disciplines choose to coalesce, forming a bridge of collaboration, and the consequences if they remain disconnected. We further described the benefits of AE and HRD bridging the divide to the programs, faculty, students, and practitioners. Although somewhat risky, we disagree with Marcuse (1964), who stated that professions tend to become atomic units, which require coordination and management from above.

We are hopeful that careful reflection on matters surrounding critical theory as a bridge between the professions allows us to remain at least somewhat independent of bureaucratic management from above or other controlling devices that may subvert the autonomy of AE and HRD. Focusing more on theories that offer emancipation and freedom from tyranny and less on overt controlling mechanisms has potential to enhance the status and power of both disciplines.

“Some might argue that emancipatory educative practice within capitalist institutions is completely untenable” (Fenwick, 2005, p. 231) or that resulting changes such as the recent emergence of critical HRD becomes an empty promise to hopeful scholars and the oppressed in the workplace. It may also create a chasm between those espousing critical theory and those espousing performativity and profit motives as outcomes for HRD. If critical theory is viewed as an either/or with other more ‘mainstream’ theories such as economics or learning, then this would likely neither benefit either discipline nor enhance worker well-being or help marginalized and repressed peoples.

A bridge for AE and HRD provides a space where critical approaches to research and practice can be grounded, what Habermas (1984) called the “public sphere” (p. 18), where institutes resist established order and withstand capitalism. Thus, the prospect of critical HRD (i.e., critical theory) to become “empty ideas about ideas” (Fenwick, 2005, p. 231) may be averted.

Instead of accommodating the *status quo*, critical theory requires free rational thinking individuals to, as Marcuse (1964) has been credited with stating, set out to “organize reality in a critical manner” (p. 66). It also requires parrhesia, that fearless speech which Plato said was the “cause of my [his] unpopularity” (West, 2004, p. 16). But to what extent are our disciplines ready, willing, and able to enter into this parrhesia? Are we ready to uncover, examine, and face up to racists roots, susceptibility to greed and power, and other imperial tendencies?

Becoming a discipline that embraces critical theory requires a certain amount of disciplinary soul-searching and understanding of ethical bounda-

ries. Thus, critical theory has the potential to expand AE and HRD's ethical accountability and social responsibility (Hatcher, 2006). Additionally, critical theory may provide a way for AE and HRD to re-position themselves as disciplines that use critique to foster individual freedoms, workplace democracy, and work that is ethical and meaningful while simultaneously adding value to organizations.

The beauty of the bridge between AE and HRD utilizing critical theory is that scholars and practitioners have a central space or umbrella to engage in critique and work through their ideas with colleagues where "adult educators might find fruitful alliances with their HRD colleagues" (Fenwick, 2004, p. 194) and vice versa. Adult educators who are concerned about the field in terms of education for societal aims (supporting the status quo or changing the status quo), and human resource developers interested in critical approaches toward just and equitable workplaces would mutually benefit from this exchange. Oppositional voices to this union across disciplines may argue that by establishing such a shared space for critical dialogue and practice only marginalizes emancipatory issues and concerns in both disciplines. We are hopeful that just the opposite would occur. hooks (1990) reminds us that it is within the margins that significant oppositional space is created: ... marginality [is] much more than a site of deprivation... it is also the site of radical possibility, a space of resistance. It was this marginality that I was naming as a central location for the production of counter-hegemonic discourse that is not just found in works but in habits of being and the way one lives. As such, I was not speaking of a marginality which one wants to lose – to give up or surrender as part of moving to center – but rather a site one stays in... It offers to one the possibility of radical perspective from which to see and create, to imagine alternatives, new worlds. (p. 149)

The nascent yet promising critical theory bridge between AE and HRD, even if developed in marginal spaces, serves as a catalyst for the development of a stronger sphere of influence in both fields. Moreover, by theorists and practitioners bridging interest and expertise, best practices can be shared and a greater influence and visibility of issues in both fields can be garnered. Thus, the current negative energies of AE and HRD scholars' intent on sustaining detachment between our disciplines may be diverted towards collectively creating and sustaining a space to "nurture critical questions about power, interests, and equity and to articulate critical challenges of oppressive structures..." (Fenwick, 2004, p. 193) within varied contexts in which both disciplines engage and find solid common ground.

References

- Alvesson, M., & Deetz, C. (1996). Critical theory and postmodernism: Approaches to organizational studies. In S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 185-211). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alvesson, M., & Willmott, H. S. (Eds.). (1992). *Critical management studies*. London: Sage.
- Alvesson, M., & Willmott, H. S. (1996). *Making sense of management: A critical introduction*. London: Sage.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184-201.
- Belzer, A., Bierema, L. L., Cseh, M., Ellinger, A., Ruona, W., & Watkins, K. (2001). HRD on the margins: Exploring resistance to HRD in adult education. In R. O. Smith, J. M. Dirkx, P. L. Eddy, P. L. Farrell, & M. Polzin (Eds.), *Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference* (pp. 51-62). East Lansing: University of Michigan.
- Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult education. *Adult Education Quarterly*, 52(9), 7-22.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: John Wiley.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L., & Associates. (2001). *Power in practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, M. (1991). *Adult education as vocation: A critical role for the adult educator*. New York: Routledge.
- Collins, M. (1995). Critical commentaries on the role of the adult educator: From self-directed learning to postmodernist sensibilities. In M. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld: Critical perspective on adult learning* (pp. 71-97). Albany: State University of New York Press.
- Cunningham, P. (1992). From Freire to feminism: The North American experience with critical pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 180-191.

- Cunningham, P. M. (2004). Critical pedagogy and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 226-240.
- Daloz, L. A., Keen, C. H., Keen, J. P., & Parks, S. D. (1996). *Common fire: Lives of commitment in a complex world*. Boston: Beacon Press.
- Deetz, S. A. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization*. New York: State University of New York Press.
- Elias, J., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.).
- Malabar, FL: Krieger. Elliot, C., & Turnbull, S. (Eds.). (2005). *Critical thinking in human resource development*. London: Routledge.
- Fenwick, T. J. (2004). Toward a critical human resource development in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 54(3), 193-209.
- Fenwick, T. J. (2005). Conceptions of critical human resource development: Dilemmas for theory and practice. *Human Resource Development International*, 8(2), 225-238.
- Finger, M., & Asun, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. New York: Zed Books.
- Foley, G. (Ed.). (2004). *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (3rd ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Forester, J. (1989). *Planning in the face of power*. Berkeley: University of California Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society*. London: Heinemann Educational Books.
- Hart, M. (1992). *Working and educating for life*. London: Routledge.
- Hatcher, T. (1999). Reorienting the theoretical foundations of human resource development: Building a sustainable profession and society. In K. P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 202-208). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.

- Hatcher, T. (2002). *Ethics and human resource development: A new approach to leading responsible organizations*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Hatcher, T. (2004). On democracy and the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 125-129.
- Hatcher, T. (2006). Democratizing the workplace through professionalization of human resource development. *International Journal of Training and Development*, 10, 67-82.
- Hatcher, T., & Bowles, T. (2006). Bridging the gap between human resource development and adult education: Part one, assumptions, definitions, and critiques. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 5-23. Retrieved from <http://education.fiu.edu/newhorizons/>
- Heaney, T. (1992). When adult education stood for democracy. *Adult Education Quarterly*, 43(1), 51-59.
- Hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-386.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. New York: Association Press.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milton, J., Watkins, K. E., Studdard, S., & Burch, M. (2003). The ever widening gyre: Factors affecting change in adult education graduate programs in the United States. *Adult Education Quarterly*, 54(1), 23-41.

- Rigg, C., Stewart, J., & Trehan, K. (2007). *Critical human resource development: Beyond orthodoxy*. Exxex, England: Pearson Education.
- Sambrook, S. (2003, July). A „critical” time for human resource development? Paper presented at the Critical Management Studies Conference, Lancaster, UK.
- Schied, F. M. (2001). Struggling to learn, learning to struggle: Workers, workplace learning and the emergence of human resource development. In V. Sheared & P. Sissel (Eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 124-131). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Sheared, V., & Sissel, P. A. (Eds.). (2001). *Making space: Merging theory and practice in adult education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- St. Clair, R., & Sandlin, J. A. (Eds.). (2004). *New Directions for Adult and Continuing Education: No. 102. Promoting Critical Practice in Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, R. (2001). Human resource development and its underlying theory. *Human Resource Development International*, 4(3), 299-312.
- Tisdell, E. J. (1995). Creating inclusive adult learning environments: Insights from multicultural education and feminist pedagogy (Information series No. 361). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED384827)
- Trehan, K., & Rigg, C. (2003). Propositions for incorporating a pedagogy of complexity, emotion and power in HRD education. In M. Lee (Ed.), *HRD in a complex world* (pp. 204-217). London, England: Routledge.
- Welton, M. R. (1993). The contribution of critical theory to our understanding of adult education. In S. Imel & J. M. Ross-Gordon (Series Eds.) & S. B. Merriam (Vol. Ed.), *New Directions for Adult and Continuing Education: No. 57. An Update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany: State University of New York Press.

- Welton, M. (2005). *Designing the just learning society: A critical inquiry*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.
- West, C. (2004). *Democracy matters: Winning the fight against imperialism*. New York: The Penguin Group.

Tim Hačer, Tver Bouls

Odeljenje za obrazovanje odraslih i visoko obrazovanje, Univerzitet u Severnoj Karolini, Raleigh, SAD

PREVAZILAŽENJE JAZA IZMEĐU RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA I OBRAZOVANJA ODRASLIH: KRITIČKI OBRT

Apstrakt: Razvoj ljudskih resursa i kao teorijski koncept i kao praksa često je kritikovan u andragoškoj literaturi kao manipulativan i ugnjetavajući koncept kojim se kroz obrazovanje i druge forme intervencija ostvaruje kontrola radnika da bi se ostvarili ekonomski ciljevi. (Baptiste, 2001; Cunningham, 2004; Schied, 2001; Welton, 1995). Razlozi za neprihvatanje koncepta razvoja ljudskih resursa su brojni i uključuju njegovu zasnovanost na teoriji „ljudskog kapitala“ koja smješta ljude u rubriku „potrošnog resursa“. Dodatna kritika dolazi iz pretpostavke da je razvoj ljudskih resursa u celini zasnovan na racionalnoj/funkcionalnoj paradigmi koja podržava „svako sredstvo koje obezbeđuje profit“, nasuprot demokratskog odnosa prema ljudima na radnom mestu. Slično, mada manje antagonistički, zagovornici razvoja ljudskih resursa kritični su prema „akademske“ andragozima i njihovom „teorijskom“ elitizmu naspram praktičnom i društveno odgovornom obrazovanju odraslih.

Da bi se naglasila tenzija koja nastaje zbog nepostajanja harmonije između koncepta koji stoji u osnovi razvoja ljudskih resursa i obrazovanja odraslih, a pretpostavljajući da ova tenzija rezultira uzajamnim nerazumevanjem i odsustvom obostrano korisne saradnje, predlažemo da kritička teorija obezbedi most između dve discipline.

Ključne reči: razvoj ljudskih resursa, obrazovanje odraslih, kritička teorija.

Tamara Nikolić Maksić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

PROMENLJIVI KONTEKST KARIJERE I NJEGOVE IMPLIKACIJE NA PROCES KARIJERNOG SAVETOVANJA

Apstrakt: *U radu se razmatra koncept karijere sa aspekta karijernog savetovanja, ali sa naglaskom na promenljivom kontekstu karijere. U cilju razumevanja osnovnih pojmova, date su opšte odrednice savremenog određenja pojmova karijera i savetovanje u oblasti karijere iz ugla određenih autora. Naglasak je, međutim, stavljen na promene koje je uslovalo post-industrijsko društvo, njihov uticaj na shvatanje pojma karijere, kontekst u kome se karijere odvijaju i implikacije na teoriju i praksu karijernog savetovanja. Ovakav trend uslovio je potrebu za promenom fokusa i redefinisanjem ključnih koncepata u ovoj oblasti.*

Ključne reči: *karijera, savetovanje, karijerno savetovanje, teorija i praksa, post-industrijsko društvo, novi koncept karijere*

Kako mnogi smatraju, svet u kome živimo pripada post-industrijskom društvu, koje se može označiti kao društvo znanja, budući da je njegov centralni resurs – znanje, a njegov glavni predstavnik – obrazovani pojedinac (Tractenberg, Streumer & Van Zolingen, 2002). Taj pojedinac se sada suočava sa novim zahtevima, novim izazovima i novom odgovornošću (Savićević, 2000). Naime, u današnjem društvu pojedinci su ti koji postaju odgovorni za razvoj svoje karijere, pa se u skladu s tim javlja potreba za razvijanjem novih kompetencija i veština koje bi im omogućile da se uspešno snalaze u sve komplikovanijem svetu rada (Amudson, 2005). Oni treba da nauče kako da formiraju lični identitet, kako da utvrde puteve i pravce razvoja svoje karijere, kao i načine planiranja i preuzimanja kontrole nad svojim razvojnim putem (Wijers & Meijers, 1996). Nedostatak kompetencija ove vrste suočava odrasle u svetu rada sa sve izraženijim problemima raznih vrsta, a sve to u prvi plan stavlja karijerno savetovanje, ali i znatno menja ulogu onoga koji savetuje.

Pod savetovanjem, pa i onim za karijeru, u najširem smislu te reči, uglavnom se podrazumeva proces interakcije, obično jedan na jedan, između klijen-

ta i onoga koji pruža uslugu savetovanja, a podrazumeva primenu psihološke teorije i prepoznatljivi set komunikacijskih veština (Kidd, 2006). Specifičnost karijernog savetovanja odnosi se na njegov sadržaj, a to znači da se problemi na koje se fokusira tiču rada, radnog okruženja i razvoja karijere. Međutim, problemi koji se razmatraju u okviru karijernog savetovanja u praksi čine veoma široko područje (Kidd, 2006). Štaviše, problemi koje klijenti imaju često prevazilaze radnu situaciju. Iz tog razloga, definicija karijernog savetovanja treba da bude dovoljno široka da osvetli i obuhvati sve bitne karakteristike ovog oblika savetovanja.

Kidd (2006) smatra da je primarni fokus karijernog savetovanja pružanje pomoći i podrške klijentu u donošenju bitnih odluka i u savladavanju problema koji su u vezi sa karijerom. Ovakvo određenje fokusirano je na oblast rada, ali ujedno priznaje i međuzavisnost problema koji su u uskoj vezi sa radom, kao i onih koji su znatno širi od toga. To ukazuje na sve češće isticanu činjenicu da se karijerno savetovanje ne odnosi samo na donošenje odluka. Kidd (2006) nas uverava da dileme i izbori vezani za posao ili obrazovanje zaista predstavljaju važno pitanje za najveći broj klijenata, ali veliki broj njih oseća potrebu za pomoći i podrškom u suočavanju sa frustracijama i razočaranjima izazvanim otpuštanjem sa posla, nezaposlenošću, konfliktima na radnom mestu, usklađivanjem različitih životnih uloga i sličnim problemima. Prema rečima ove autorke, klijenti veoma često iznose probleme vezane za posao koji se preklapaju sa dubljim ličnim problemima i brigama, ili se dešava da se lični problemi i pitanja pojavljuju kako se proces savetovanja odvija, čineći početnu sliku znatno kompleksnijom. Ove činjenice ukazuju na to da savetodavac u ovoj oblasti mora posedovati znanje i veštine koji bi mu omogućili da pruži adekvatnu pomoć i u vezi sa ličnim, emotivnim problemima sa kojima se pojedinac susreće u toku svoje karijere.

U vezi sa ovakvim podacima, javlja se ne tako retko isticana dilema u kakvom su odnosu terapeutsko i karijerno savetovanje. Uprkos podacima koji govore o tome da su se ove dve oblasti uglavnom razvijale nezavisno jedna od druge, jasno je da su na određeni način neraskidive, kao što je i sam rad neodvojiv od ostalih domena života pojedinca. Kidd (2006) izražava slaganje sa onim autorima koji karijerno savetovanje vide kao svojevrsni „produžetak“ terapeutskog savetovanja, iznoseći argument da ovaj tip savetovanja ima iste karakteristike kao i druge vrste savetovanja. Ono što ga razlikuje svakako je uska vezanost za fenomen karijere, pa je samim tim za razumevanje ove oblasti savetovanja od suštinskog značaja razumevanje njegovog centralnog pojma – karijere.

Prema definiciji koju je predložio Arnold, karijera je shvaćena kao „niz pozicija, uloga, aktivnosti i iskustava sa kojima se osoba susreće u vezi sa poslom“ (Arnold, 1997; 17). Ovakvo određenje ističe da su pojedini aspekti karijere objektivni, budući da mogu biti posmatrani i definisani od strane drugih, dok su drugi aspekti subjektivni, najbolje shvaćeni u terminima ličnog iskustva pojedinca. Može se reći da pojedinačne karijere proizilaze iz interakcije između individualnog angažovanja i iskustva s jedne strane, ali ujedno i ograničavajućih i pospešujućih faktora socijalnog konteksta s druge strane. Kidd (2006) smatra da ovo ima značajne implikacije na proces karijernog savetovanja, jer ukazuje da pružanje pomoći klijentima da postanu svesni svojih sposobnosti, interesovanja i vrednosti u odnosu na rad nije samo po sebi dovoljno za efikasno planiranje karijere. Ona citira Bejlina, koji ističe da je pojedincima potrebno pružiti pomoć i u nastojanju da dešifruju pravila vezana za karijeru u samom svetu rada. Tako se iz dosadašnjih shvatanja može izvući zaključak da karijerno savetovanje treba da pruži kompletnu analizu „radne“ situacije u životu pojedinca. Kao takvo, ono ima nekoliko značajnih karakteristika (Kidd, 2006):

- *Fokus i na pojedinca i na okruženje*: razmatraju se sa podjednakom važnošću i osoba i okruženje u kojem radi ili deluje, koje je shvaćeno u najširem mogućem smislu (pa tako obuhvata i samozapošljavanje, kao i obrazovne kurseve koji su u vezi sa radom).
- *Uvažavanje širokog vremenskog okvira*: uvažava se, naime, to kako se iskustva u vezi sa radom vremenom menjaju, u skladu sa pojedinim etapama života i rada pojedinca. Iskustvo pojedinca u odnosu na karijeru reflektuje njegove promenljive potrebe, vrednosti, aspiracije i stavove prema radu.
- *Relativnost u odnosu na socijalni prostor*: ova karakteristika odnosi se na uvažavanje radne uloge u okviru širokog opsega drugih životnih uloga pojedinca (na primer, uloga roditelja).

Ovako shvaćeno karijerno savetovanje svoje teorijsko uporište nalazi u teorijama koje se odnose na razvoj karijere (*Career Theories*), ali istovremeno i u teorijama koje se odnose na savetovanje (*Counselling Theories*). Prve se tiču načina na koji pojedinci doživljavaju svoju karijeru, načina na koje donose bitne odluke vezane za karijeru, kao i okruženja i konteksta u kojem se karijere odvijaju, dok se druge odnose na iznalaženje najboljih mogućih načina pružanja pomoći i podrške pojedincima u procesu razvoja karijere (Kidd, 2006; Patton i McMahon, 2006). Uzete zajedno u obzir, ove dve vrste teorija pružaju okvir u kome je moguće razumevanje ponašanja i iskustva klijenta, kao i razvi-

janje pretpostavki o mogućoj intervenciji, tj. o tome koja ponašanja bi trebalo da uslede (Kidd, 2006). U poslednje vreme obe ove vrste teorija pretrpele su značajne promene (Patton & McMahon, 2006).

Budući da se u ovakvom shvatanju karijere ističe činjenica da samo zato što su donete inicijalne odluke u vezi sa izborom karijere, to nikako ne znači da je proces donošenja odluka završen. Naprotiv, važno je istaći da se on nastavlja i proteže kroz ceo radni vek čoveka (Woolfe et al, 1987). To znači da je u teorijski koncept karijernog savetovanja, kako ističe Kidd (2006), bitno uključiti i teorije razvoja karijere odraslih (*Theories of Adult Career Development*).

Kidd (2006) navodi da su se koncept karijere, pogledi na njen razvoj, kao i opšti ciljevi karijernog savetovanja, u poslednjih 50 godina znatno menjali. Pre toga, glavni trend još od dvadesetih godina XX veka činile su procene interesovanja i osobina, na osnovu kojih su se davale preporuke vezane za profesiju ili posao. Tek se šezdesetih godina ovi pristupi potiskuju i do određenog stepena zamenjuju modelima proisteklim iz razvojnih teorija karijere. Tractenberg, Streumer i Van Zolingen (2002) navode da je između sedamdesetih i devedesetih godina XX veka načinjen značajan napredak u razvoju teorije i prakse u oblasti savetovanja za karijeru, što je uslovalo i pojavu novih pristupa. Ovo je bilo praćeno ništa manje značajnom ekspanzijom različitih centara koji su pružali usluge savetovanja u odnosu na karijeru u mnogim zemljama. Međutim, mišljenje je ovih autora da se, uprkos tom napretku, stvarnost ljudi u poslednjoj deceniji menja brže od sposobnosti teoretičara i praktičara u ovoj oblasti da joj se prilagode. U skladu s navedenim, nije teško zaključiti da se danas savetovanje za karijeru nalazi pred mnogostrukim izazovima.

Javlja se zahtev za razvojem takvog modela karijernog savetovanja koje će biti u skladu sa prirodom fenomena karijere u 21. veku (Gothard & Minot, 1999), a promene se odnose kako na teorije i koncepte karijere, tako i na praksu savetovanja (Guindon & Richmond, 2005).

Artur (2003) smatra da je jedan od glavnih zadataka u karijernom savetovanju afirmisanje novog shvatanja karijere. Prema njegovom mišljenju, tradicionalno shvatanje sugerise da se izbor zanimanja u smislu njegovog trajanja odnosi na ceo životni vek. Ovaj autor primećuje da, iako je to možda za određeni broj savetodavaca prihvatljiv ishod savetovanja za karijeru, za većinu klijenata veoma je mala verovatnoća da će se put razvoja njihove karijere tako odvijati. Savremeni model savetovanja treba da bude mnogo dinamičniji i predviđa mobilnost karijere. Savet koji pruža savetodavac trebalo bi pre da pomogne klijentu da razmišlja u pravcu kako da ostane zapošljiv, a ne zaposlen.

Watts (1998) smatra da, upravo zbog promenljive prirode rada i promena koje se dešavaju na relaciji rada i učenja, obrazovanje za karijeru i karijerno savetovanje i vođenje dobijaju sve veću pažnju stručne i naučne javnosti. U postindustrijskom svetu obrazovanje i rad su sve više povezani fenomeni i sve više zavise jedan od drugog tako da, prema rečima ovog autora, društvo koje želi da radi – mora da se obrazuje, odnosno treba da postane društvo koje uči. U takvim uslovima i kao posledica takvih promena, koncept karijere je znatno izmenjen. Karijera treba da označi proces koji se odnosi na ceo životni vek rada i učenja svakog pojedinca. U tom procesu, obrazovanje za karijeru i karijerno savetovanje mogu da odigraju značajnu ulogu, nudeći pojedincima mogućnost da istražuju odnos između onoga što uče i razvoja svoje karijere.

Postindustrijsko društvo uslovljava je višestruke promene, koje se pre svega odnose na pojačanu globalizaciju, napredak u oblasti tehnologije i informacija i značajne demografske promene (Tractenberg, Streumer & Van Zolingen, 2002). Ovakva globalna kretanja utiču i izazivaju promene koje možemo identifikovati u svetu rada, kao što su: jaka konkurencija, pritisak ka produktivnosti, slabije definisani i predvidivi pravci i putevi karijere, promene u organizaciji usled integracija i zajedničkih ulaganja, sve više prilika da se radi na drugom kraju sveta, oslanjanje na privremene pozicije i kraće ugovore, povećana potreba za samozapošljavanjem, povećana polna, etnička, rasna i dr. raznolikost na radnom mestu, veće insistiranje na tehnološkim veštinama, sve veći broj zadataka i sve veća složenost rada, sve veće isticanje značaja interpersonalnih veština i veština timskog rada, sve veća potreba za dualnim planiranjem karijere usled pritiska porodice i mnoštva porodičnih obaveza, umrežavanje, potreba za kontinuiranim učenjem i usavršavanjem, manje prilika za vertikalnu mobilnost i, veća razlika u odnosu na dohodak između radnika i menadžera (Amundson, 2006).

Uzimajući u obzir ove promene, jasno je da se pojedinac nalazi u situaciji kada se suočava sa više izazova i više mogućnosti, a samim tim u okviru ovakvog konteksta on je prinuđen da preuzme veći deo odgovornosti za usmeravanje pravca razvoja svoje karijere (Amudson, 2005). Ovakve promene ne označavaju i kraj potrebe za savetovanjem, već njegovo redefinisanje i promenu fokusa. Kako ljudi preuzimaju više odgovornosti za razvoj svoje karijere, tako se povećava i potreba za savetovanjem i vođenjem u svim etapama radnog veka. Teoretičari u oblasti savetovanja za karijeru trebalo bi da idu u korak sa ovim promenama.

Prema mišljenju određenih autora (Tractenberg, Streumer, i Van Zolingen, 2002), da bi održali korak sa promenama i zahtevima koje nameće postin-

dustrijsko društvo i da bi smanjili raskorak između teorije i prakse i potreba klijenata, teoretičari i praktičari u ovoj oblasti primorani su da redefinišu teorije, ponovo razmotre koncepte i izumeju nove pristupe i tehnike. Naročito se ističe sledeće:

Potreba da se proširi i poboljša pružanje usluge savetovanja

Budući da raste broj ljudi kojima je potrebna pomoć vezana za obrazovanje i karijeru, raste i potreba za ekspanzijom ponude, ali se ona mora ogledati i u kvalitetu pruženih usluga, a ne samo u povećanju njihovog broja. Usluge moraju biti na raspolaganju zaposlenim i nezaposlenim ljudima u toku njihovog celokupnog života, uključujući i žene, migrante, etničke grupe, manjine i njihov odnos sa svetom rada.

Potreba da se ponovo razmotre koncepti i razviju nove teorije

Navedene promene u savremenom svetu zahtevaju redefinisane ključnih pitanja u teorijama karijere, kao što su fenomen karijere, izbor karijere, ili razvoj karijere. Nove teorije takođe moraju uzeti u obzir i veštine doživotnog učenja, veštine planiranja života i karijere, kao i veštine zapošljavanja.

Potreba za razvijanjem preventivnog pristupa

Mnogi praktičari posmatraju karijerno savetovanje sa aspekta tretmana, kao intervenciju koja je orijentisana na različite deficite, kao na primer: anksioznost uzrokovana izborom, manjak informacija, profesionalna nezrelost ili neodlučnost. Ubrzane promene u društvu uslovile su potrebu za više preventivnim pristupima, orijentisanim ka budućnosti, koji pomažu pojedincima da steknu znanja i usvoje stavove i veštine planiranja i upravljanja sopstvenim obrazovnim i karijernim poduhvatima.

Potreba da se razviju nove metode, tehnike i sadržaji intervencije

Povećana nesigurnost i mobilnost u okviru radnog okruženja, zajedno sa povećanjem samoodgovornosti koja se pripisuje današnjem radnom čoveku, zahtevaju promenu fokusa intervencije; na primer, umesto koncentrisanja na proces odlučivanja, savetodavac bi trebalo da pruži pomoć klijentu u poboljšavanju veštine donošenja odluke. Takođe, trebalo bi uključiti i druge

aktivnosti, u cilju poboljšanja razvijanja samopouzdanja, upravljanja sopstvenim razvojem, veština planiranja karijere, veština traženja posla i suočavanja sa promenama na poslu, stresom, nezaposlenošću itd. Ovako zasnovane intervencije iziskuju primenu adekvatnih metoda i tehnika, suštinski različitih od procenjivanja interesovanja ili traganja za ličnim osobinama, kao što je to ranije bio slučaj.

Potreba da se integrišu različite teorije i praksa savetovanja

Potrebno je ostvariti mnogo produktivnije veze između teoretičara i praktičara u ovoj oblasti. Teoretičari bi trebalo da budu usmereni na praksu prilikom razvijanja novih teorija, dok bi praktičari trebalo da prate novine u teoriji, kao i njihovu moguću primenu.

Potreba da se prate političke, ekonomske, socio-kulturne i naučne promene

Da bi se ostvario željeni napredak, potrebno je razviti strateški i sistemski pristup u razmatranju dubinskih promena koje mogu imati uticaj na obrazovanje i rad, i to prateći i idući u korak sa savremenim tendencijama na političkom, ekonomskom, socio-kulturnom, kao i naučno-tehnološkom planu.

Potreba da se ide u korak sa razvojem novih tehnologija

Razvoj novih tehnologija obezbeđuje nove alate i instrumente, ali i proširuje mogućnosti različitih intervencija u oblasti karijernog savetovanja. Tehnologije kao što su CACGS (Computer Assisted Career Guidance Systems), multimedijalni softver, igre simulacije, video snimci raznih poslova, raznovrsnost ponude vezane za posao i karijeru na Internetu, zatim baze podataka poslova, agencije za zapošljavanje, poslovne linije i davanje saveta, veb baza informacija i drugo predstavljaju nezamenljive izvore i sredstva za dolaženje do posla ili donošenje bitnih odluka u vezi sa karijerom. Bitno je istaći da sve ove nove tehnologije igraju značajnu ulogu u približavanju usluga savetovanja za karijeru široj populaciji.

Iz do sada navedenog može se zaključiti i to da, kada se prati sled razvoja teorija, ali i prakse savetovanja koje vezujemo za karijeru, više nije dovoljan samo savetodavni rad koji ima odlike terapeutskog, jer se na taj način uvažava samo pojedinac, a on treba da funkcioniše u promenljivom okruženju sveta

rada i da se orijentiše u odnosu na dominantne trendove i potrebe tržišta rada i poslodavaca, kao i promene u okviru zanimanja i radnih mesta, tehnoloških inovacija, različitih obrazovnih programskih opcija itd. Ovakvo viđenje otvara širok prostor za „ulazak” andragoga u područje profesionalnog vođenja, kroz: analize potreba tržišta rada za kadrovima, analize potreba za znanjima i veštinama, vođenjem pojedinca kroz obrazovnu ponudu koja mu može omogućiti mobilnost i opstanak u svetu rada, kao i pružanje prilika za sticanje kompetencija za planiranje karijere, aktivno traženje posla, otpočinjanje sopstvenog biznisa, ovladavanje setom bazičnih veština itd. Očigledno je da je oblast karijernog vođenja, u okviru koje se odvija i karijerno savetovanje, širok prostor za timski rad pripadnika različitih profesija, ali istovremeno i širok prostor za rad stručnjaka u oblasti obrazovanja odraslih.

Reference

- Amudson, N. (2005), The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, No. 5, (91-99)
- Amudson, N. (2006), Challenges for Career Interventions in Changing Contexts, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, No. 6, (3-14)
- Arnold, J. (1997), *Managing Careers into the 21st Century*, London, Chapman
- Arthur, M. B. (2003), *New Careers, New Relationships: Understanding and Supporting the Contemporary Worker*, (Occasional Paper), Darby, Centre for Guidance Studies, University of Darby
- Gothard, B. and Minot, P. (1999), Career Counselling for the 21st Century – Integrating Theory and Practice, *International Journal for the advancement of Counselling*, Vol. 21, pp. 153-167
- Guindon, M. H. and Richmond, L. J. (2005), Practice and Research in Career Counseling and Development – 2004, *The Career Development Quarterly*, Vol. 54, No. 2, (90-137)
- Kidd, J. M. (2006), *Understanding Career Counselling: Theory, Research and Practice*, London, SAGE Publications
- Patton, W. and McMahon, M. (2006), The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice, *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 28, No. 2, (153-166)

- Savićević, D. (2000), *Put ka društvu učenja*, Beograd, DP Đuro Salaj i JNIP, Prosvetni pregled
- Tractenberg, L., Streumer, J. and Van Zolingen, S. (2002), Career Counselling in the Emerging Post-Industrial Society, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, No. 2, (85-99)
- Watts, A. G. (1998) Reshaping Career Development for the 21st Century (Occasional paper)
- <http://66.102.1.104/scholar?hl=en&lr=&q=cache:RILZ9NuZqQMJ:www.derby.ac.uk/Cegs/publications/rescareer.PDF+RESHAPING+CAREER+DEVELOPMENT+FOR+THE> (9/01/2008)
- Woolfe, R. et al (1987), *Guidance and Counselling in Adult and Continuing Education. A Developmental Perspective*, Philadelphia, PA, Open University Press

Tamara Nikolić Maksić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade

THE CHANGING CONTEXT OF CAREER AND ITS IMPLICATION ON THE CAREER COUNSELING PROCESS

Summary: *The paper considers the concept of career from the aspect of career counseling, with the emphasis on its changing context. In order to provide understanding of basic concepts, the author gives general provisions of contemporary definitions of career and career counseling from different authors points of view. Nevertheless, the emphasis is put on changes imposed by postindustrial society, and the ways they influence the understanding of career concept, and its context, as well as the career counseling implications on theory and practice. This trend brought about a need to change focus and redefine key concepts in this field.*

Key words: *career, counseling, career counseling, theory and practice, post-industrial society, new career concept.*

Milan Matijević
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

NOVO (MULTI)MEDIJSKO OKRUŽENJE I CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

Apstrakt: U zadnjih petnaest godina, medijsko okruženje u kojem žive djeca i odrasli bitno se promijenilo. Mogućnosti slanja informacija i poticaja na učenje višestruko su se povećale. Obrazovna sredina u kući ili stanu je značajno obogaćena: kabela i satelitska televizija, Internet, PC, mobilni telefoni, kućno kino itd. Može se govoriti o mogućnosti utemeljenja alternativne (multimedijske) škole u svakoj kući. Također možemo govoriti i o tome koliko su ljudi svjesni edukativnih mogućnosti medija koji ih okružuju. Zadaća obaveznog školovanja proširuje se jednim novim važnim ciljem: osposobljavati za cjeloživotno učenje uz pomoć novih medija. Ostvaruju li škole taj obrazovni cilj?

Osposobljavanje za samoobrazovanje uz pomoć novih medija trebalo bi obuhvaćati sljedeće aktivnosti: učenje traženja informacija, učenje selekcije informacija i učenje primjene informacija, metoda i teorija u novim situacijama. Tu bi trebalo učiti i uspoređivanje i razlikovanje ideja, donošenje odluka na temelju poznatih informacija i obrazloženih argumenata te učenje kritičkog i samostalnog mišljenja.

Poželjan didaktički okvir (paradigma) za takvo učenje predstavlja tzv. situacijsko učenje. To znači da se učenje ne odvija izolirano u apstraktnom obliku, već uz uvažavanje socijalnog i fizičkog konteksta, odnosno socijalne i fizičke situacije (virtualno okruženje i virtualna komunikacija). Tu je još važno spomenuti socio-konstruktivističku didaktičku paradigmu, koja promatra učenje kao aktivan i kreativan odnos individue prema znanju i obrazovnom okruženju.

Ključne reči: multimedijsko okruženje, cjeloživotno obrazovanje, situacijsko učenje

Uvod

U životu čovjeka obavezno školovanje zauzima, prema europskim standardima, između 8 i 12 godina života, a radni vijek s nužnim dijelom cjeloživotnog obrazovanja i učenja između 40 i 45 godina života. Dakle, obrazovanje

odraslih pokriva četiri ili više desetljeća najaktivnijih i najproduktivnijih godina odraslih osoba (o posebnostima toga vida učenja odraslih vidjeti: Alibabić, 1994, Matijević, 2000; Peters, 2001).

Obavezno školovanje ne može i ne treba pripremiti mlade za uspješno izvršavanje radnih obaveza tokom radnog vijeka. Promjene u tehnologiji proizvodnje i komuniciranja toliko su velike i ubrzane da se ponekad očekuje svakih nekoliko godina vraćanje učenju ili vraćanje u školske klupe. S obzirom na to, valja stalno propitivati optimalna andragoška i didaktička rješenja za obnavljanje znanja i stjecanje novih životnih i radnih kompetencija uz rad.

Koliko su odrasli pripremljeni za učenje u toku radnog vijeka? Koliko su osposobljeni za učenje uz pomoć novih medija? Što podrazumijeva osposobljenost za učenje u novom (multi)medijskom okruženju? To su neka od pitanja kojima se bave ili bi se trebale baviti andragogija i andragoška didaktika. Ta se pitanja razmatraju i u ovom radu.

Novo (multi)medijsko okruženje

Starije odrasle osobe se sjećaju vremena kada na ovim prostorima nije bilo televizijskog programa. Mnogi su odrasli bez crtanih filmova i bez programa obrazovne televizije. Televizija je na ovim prostorima počela emitirati redovni program točno prije pedeset godina. Telefon je u to doba bio rezerviran za stanove i rijetke kuće u gradovima. Prije dvadeset godina nije bilo Interneta i elektronske pošte. Prvi osobni kompjutori su se pojavili u vidu verzija Commodore 64 ili Spektrum ZX i za te je „igračke“ valjalo u to doba izdvojiti znatnu sumu novaca.

U zadnjih petnaestak godina broj kompjutora u stanovima i kućama ubrzano je rastao (i još raste). Od 2002. godine u Hrvatskoj istražujemo svake godine rast broja osobnih kompjutora i priključaka na Internet. To longitudinalno istraživanje obuhvaća svake godine između 2000 i 4000 ispitanika. Metodologija je jednostavna: djecu početnih razreda osnovnih škola se pita imaju li u svojim kućama neki PC (personalni kompjutor), te je li taj kompjutor priključen na Internet. Rezultati se uspoređuju prema spolu djece, prema mjestu stanovanja te prema razredu koji pohađaju. Naime, prema prvom istraživanju ustanovili smo da roditelji računala radije kupuju kad djeca pođu u školu (kad nauče čitati i pisati), zatim da radije kupuju računala ako imaju mušku djecu te da kupovina kompjutora ovisi i o razredu koji djeca pohađaju (vjerojatno po logici: Ako završiš uspješno razred, kupit ćemo kompjutor!). Dakle, preko

djece, učenika početnih razreda osnovne škole, saznajemo kojim tempom i u kojem broju u hrvatske stanove i kuće ulaze kompjutori. Naravno, kompjutore kao skupe igračke koriste svi ukućani, bez obzira na dob. Ulaskom kompjutora u kuće bitno se mijenja medijsko okruženje u kojem mladi i odrasli provode slobodno vrijeme te stil življenja i komuniciranja.

U nastavku donosimo samo rezultate za prvu i zadnju godinu ovog istraživanja (2002. i 2006. godina).

Tablica 1: PC u stanovima i kućama 2002. godine (frekvencije i postoci)

Mjesto	DA	%	NE	%	Ukupno
Zagreb	749	58,15	539	41,85	1288
Ostali	424	42,92	564	57,09	988
Ukupno	1173	51,54	1103	48,46	2276

Hi-kvadrat = 51,973 s.s.=1 p > 0,01

U prvom istraživanju smo (Tablica 1) mogli konstatirati da se kompjutori nalaze u više od 50% domaćinstava, te da je broj kompjutora znatno veći u glavnom gradu negoli u ostalim mjestima koja se nalaze u okruženju oko glavnog grada (udaljenost do 100 km; razlika je i statistički značajna).

Tablica 2: PC u stanovima i kućama prema mjestu stanovanja 2006. godine (frekvencije i postoci)

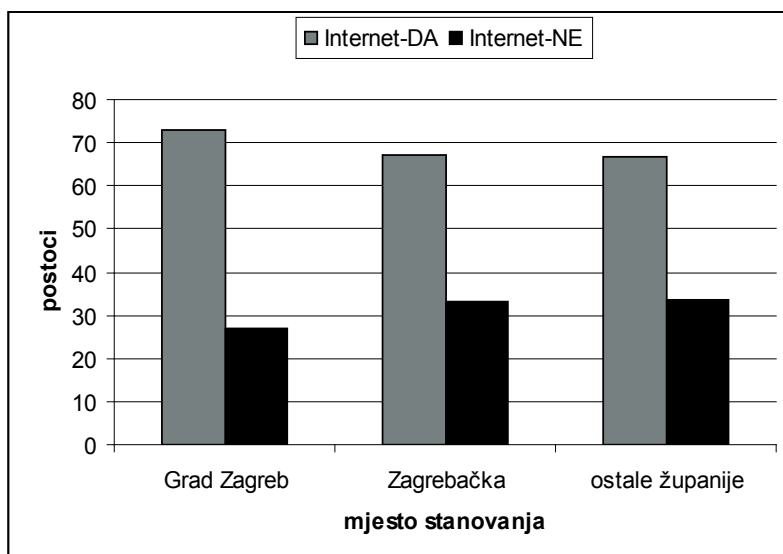
Grad / županija:	PC - DA	%	PC - NE	%	Ukupno
Grad Zagreb	1511	78,86	412	21,4	1923
Zagrebačka	437	73,9	154	26,1	591
Ostale županije	1046	69,3	463	30,7	1509
Ukupno	2994	74,4	1029	25,6	4023

Hi kvadrat = 38,152 s.s.=2 p > 0,01

Tablica 3: Internet u stanovima i kućama prema mjestu stanovanja 2006. godine (frekvencije i postoci)

Grad / županija:	Internet - DA	%	Internet - NE	%	Ukupno
Grad Zagreb	1104	73,1	407	26,9	1511
Zagrebačka	293	67	144	33	437
Ostale županije	697	66,6	349	33,4	1046
Ukupno	2094	69,9	900	30,1	2994

Hi-kvadrat = 14,189 s.s.=2 p > 0,01



Grafikon 1: Internet u stanovima i kućama 2006. godine

Broj mobilnih telefona je toliko narastao da se približava broju odraslih osoba. Dakle, telefonskih priključaka i mobilnih telefona danas ima više negoli odraslih osoba. Roditelji djeci za darove kupuju funkcionalne i moćne mobilne telefone.

Didaktičke strategije za učenje u novom (multi)medijskom okruženju

Novo medijsko okruženje pruža druge mogućnosti za obrazovanje i učenje u odnosu na vrijeme kad je jedini ili glavni medij bio tekst u obliku knjige i kada su tehnike i brzina čitanja bili glavno mjerilo osposobljenosti za samoobrazovanje (vidi: Alibabić, 1994; Matijević, 2000). Kompjutori i razni vidovi on-line učenja podrazumijevaju postojanje različitih programa koji pomažu ili omogućuju učenje. U osnovi tih programa su različite programske i didaktičke strategije (više kod: Issing, 1998; Jolliffe, A., Ritter, J. and Stevens, D. 2001; Peters, 2001).

F. Bodendorf (prema Issing, 2002; 161) govori o sljedećim vrstama obrazovnog softvera za kompjutorski utemeljeno učenje: učenje prema uputama, učenje vježbanjem, učenje otkrivanjem, zatim o samousmjeravanom učenju, o usmjeravanom učenju i zabavnom učenju. Tu je još i učenje radom (aktivno

učenje)¹ i učenje putem razgovora („sokratovsko“ učenje ili inteligentni dijalog).

Uz spomenute vrste softvera za učenje pomoću kompjutora učitelji (odnosno poučavatelji) javljaju se u različitim ulogama. Uz učenje prema uputama, oni su u ulozi pomagača. Kod vježbanja, njihova je zadaća treniranje (usmjeravanje vježbanja). Samousmjeravano učenje podrazumijeva nekog pasivnog mentora, a usmjeravano učenje jednog aktivnog mentora. Zabavno učenje se odvija uz softver u osnovi kojeg je strategija igranja, a učenje putem otkrivanja se može odvijati na softveru u osnovi kojeg je simulacija. Aktivno učenje (učenje putem rada) će se efikasno odvijati na softveru u osnovi kojeg je rješavanje problema. Opći sistem dizajniranja kompjutorskog softvera za učenje podrazumijeva sljedeće radne etape: analiziranje, planiranje, razvoj, korištenje, te evaluaciju i reviziju (isto, 161).

Medijsko okruženje ima veliki utjecaj na izbor didaktičkih rješenja za učenje i poučavanje. S tim u vezi, govori se o didaktičkim teorijama (i/ili paradigmama) te didaktičkim strategijama na kojima se temelje koncepti učenja i poučavanja.

Kako smo već prikazali, uz razvoj informatičke i komunikacijske tehnologije bitno se mijenja medijsko okruženje u kojem se događa učenje. Učenje se uvijek događa u određenoj socijalnoj situaciji i u nekom medijskom kontekstu (okruženju). U vrijeme kada je Jan Amos Komenski napisao djelo „Velika didaktika“ (1632), od komunikacijskih medija su mu na raspolaganju stajali samo knjiga i učitelj. Danas, više od tri i pol stoljeća kasnije, situacija je bitno izmijenjena.

Spoznaja da situacija (fizička i socijalna) snažno uvjetuje proces i rezultat didaktičkog dizajniranja modela za obrazovanje i učenje mladih i odraslih uvjetovala je i pojavu sintagme (pojma) „situirano učenje“ (njem. *situirtes Lernen*). „U skladu s teoretskim pristupom situiranog (ili situacijskog) učenja, mentalna reprezentacija nekog koncepta ne odvija se izolirano i u apstraktnom obliku, već uz uvažavanje *socijalnog i fizičkog konteksta socijalne i fizičke situacije*, u kojoj je relevantan koncept, odnosno u kojoj se primjenjuje koncept“ (isticanje M. M.; prema: Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A., 2002; 139).

Fizička situacija podrazumijeva mogućnost uporabe za pomaganje učenja izuzetno moćnih i fleksibilnih komunikacijskih medija, kakvi su npr. Internet, mobilni telefoni, kabela i satelitska televizija itd. Svi ti mediji nalaze se na mjestima gdje osobe koje žele učiti žive ili rade, a mogu se koristiti i na svim

¹ U engleskom jeziku „learning by doing“.

drugim mjestima gdje ljudi borave (odmaraju se, rekreiraju, putuju itd.). S tog stajališta nije više moguće govoriti o slaboj dostupnosti nekog od medija zbog udaljenosti ili zbog nedostatka komunikacijskih ili energetske veze.

Socijalni kontekst podrazumijeva uvjetovanost ciljeva i strategija učenja i poučavanja činjenicom da je motiviranost za učenje socijalno i individualno uvjetovana, a i ishodi učenja ovise o socijalnoj sredini u kojoj se učenje događa. Neke životne i radne kompetencije i vrijednosti nije niti moguće usvojiti bez odgovarajućeg socijalnog konteksta (npr. suradnja, tolerancija, nenasilno rješavanje sukoba i sl.).

Uz razvoj medija i promjene medijskog okruženja mijenjale su se i didaktičke paradigme, odnosno teorije koje su nastojale objasniti i omogućiti reguliranje procesa učenja i poučavanja. U proteklih pedesetak godina, na sceni su bihevizizam (bihejvioralna teorija), kognitivizam (kognitivističke teorije) te konstruktivizam.

Konstruktivizam polazi od toga da subjekt koji uči ne može ostati pasivan u tom procesu. Subjekti koji uče moraju imati mogućnost aktivno konstruirati osobni spoznajni proces. Oni moraju opažati, iskusiti i odživjeti te, u već postojeći sustav spoznaja, sve to integrirati. Učitelji se pritom pojavljuju kao savjetnici i pomagači učenja. Njihov posao pomažu stručnjaci za razvoj medija, zatim za dizajniranje nastavnog procesa i planiranje obrazovanja. Sve se to događa u određenom poticajnom okruženju (sredini). Johansen (prema: Issing, 2002; 154) predlaže razvoj takve obrazovne sredine koja je poticajna za rješavanje problema i projektno orijentirano učenje, a koje je opet najbliže ostvarenju ideja konstruktivističke paradigme učenja i poučavanja.

Mogu se postaviti brojna pitanja kako to implementirati u kontekst cjeloživotnog učenja odraslih, te kako riješiti brojna andragoško-didaktička i teledidaktička pitanja. Odgovori na takva i slična pitanja omogućit će spoznaje multimedijske didaktike ili multimedijske teledidaktike (vidi: Issing, 1994).

Osposobljavanje odraslih za samoobrazovanje uz suvremene medije

Medijsko okruženje (njem. Lernumgebung, engl. learning environment) i dominantne tehnologije proizvodnje i komuniciranja uvjetuju načine i sadržaje učenja. Mediji koji pomažu učenje i poučavanje uvjetuju i odvijanje procesa samoobrazovanja i cjeloživotnog učenja.

Osposobljavanje za samoobrazovanje uz pomoć novih medija trebalo bi obuhvaćati sljedeće aktivnosti: učenje traženja informacija, učenje selekcije informacija, učenje primjene informacija, zatim učenje primjene metoda i teorija u novim situacijama. Tu bi trebalo učiti i uspoređivanje i razlikovanje ideja, učiti donošenje odluka na temelju poznatih informacija i obrazloženih argumenata te učiti kritičko i samostalno mišljenje. Sve prethodne kompetencije bi trebale razvijati i njegovati redovne osnovne i srednje škole u kojima se školuju djeca i mladi. U poznatom projektu PISA se kod djece u dobi od 15 godina ispituju spomenute kompetencije.² To znači da su u svijetu shvatili važnost tih kompetencija te da su obavezne škole kao svoje važne zadatke istaknule upravo takve kompetencije (iskoristiti poznatu informaciju, riješiti problem na temelju pronađenih informacija, argumentirati vlastite zaključke itd.).

Pitanje je, ipak, koliko je prije 2000. godine (prva ispitivanja u projektu PISA) spomenutim ciljevima i kompetencijama posvećivana pažnja u školama na prostorima bivše Jugoslavije? I drugo važno pitanje: Kako odrasle osobe koje su školovane u vrijeme kada je obrazovni ideal bio „znati knjigu od korica do korica“ (ili možda: „moći ponoviti sve što je učitelj/ica ispredavao/la“, ili jednostavno: „imati glavu punu informacija“) danas pripremati (osposobljavati) za funkcioniranje u novom medijskom okruženju, ili kako ih osposobljavati za korištenje tih medija za učenje i stjecanje novih kompetencija. Najveći šok za odrasle osobe koje su školovane u vremenu prije pojave Interneta donosi lakoća dolaženja do novih informacija, te količina informacija koja se lako može pronaći i dobiti u vlastitom stanu.

Posebnu pažnju zaslužuje i pitanje veze obrazovnog nivoa odrasle osobe i korištenja informacija koje se mogu primati putem Interneta. U vrijeme pisanja ovog teksta, u Hrvatskoj svaka peta odrasla osoba nije završila osmogodišnju osnovnu školu, a više od 40% odraslih osoba ima završenu samo osnovnu osmogodišnju školu. Poznato je da motivacija odraslih za učenje ovisi o socijalnoj sredini u kojoj osoba živi i radi te od obrazovne razine pojedinca (vidjeti npr: Medić, 1982). A priori se može konstatirati da se najmanje problema u pripremanju odraslih za učenje u novom okruženju može očekivati s osobama koje imaju završenu višu ili visoku školu (prema popisu iz 2001. godine, u Hrvatskoj je to oko 11% odrasla stanovništva), a najviše s osobama koje nemaju završenu osnovnu školu. Osnovnu školu, prema podacima iz 2001. godine, nije završila jedna trećina odraslih osoba (29,5%), a samo osnovnu školu ima završeno 22,85% odraslih osoba (801.000 stanovnika!).

² Vidjeti: <http://www.pisa.oecd.org> – 12.6.2006.

Budućnost učenja – učiti za budućnost

Kakva je budućnost učenja? Što učiti za budućnost? Pitanja su koja trebaju stalno razmatrati stručnjaci za pitanja cjeloživotnoga obrazovanja. Keegan (2002) vidi transformaciju e-Learning-a u m-Learning (u fleksibilno, mobilno i otvoreno učenje). Razni oblici otvorenog učenja, odnosno poučavanja i učenja na daljinu, imaju u budućnosti veću šansu od krutog izravnog učenja u školskim učionicama (više o otvorenom učenju i učenju na daljinu vidjeti u Internet izvorima navedenim u popisu literature na kraju ovog teksta).

Ako bi se komunikacijska i informacijska tehnologija i usporeno razvijala u idućih dvadesetak godina u odnosu na prethodne godine, možemo očekivati nastavak informacijsko-komunikacijske revolucije. Uz spoznaju o (pre)brzom umnožavanju znanja i informacija, na postavljena pitanja nije lako odgovoriti.

Učiti znanja ili učiti kompetencije? Dilema ne bi trebala postojati – dakle, učiti i znanja i kompetencije. Ali, pitanja su kakva znanja (koji kvalitet, koji sadržaj, kada i koliko?) i koje kompetencije. Učenje komunikacijskih kompetencija te upoznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije je nezaobilazno. U svakom slučaju, treba se *pripremati i biti spreman za promjene* koje će se događati u dolazećim godinama, posebno za promjene u području cjeloživotnog obrazovanja.

Reference:

- Alibabić, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd, Beopres
- Fritsch, H. (Hrsg.), (2003), *The role of student support services in e-learning system*, ZIFF Papiere 121, Zentrales Institut fuer Fernstudienforschung, FernUniversitaet, Hagen, 110 S
- Issing, L. J. (1994), From Instructional Technology and Multimedia Didactics, *Educational Media International*, Vol. 31, Issue 3, p. 171-182
- Issing, L. J. (1998), Lernen mit Multimedia aus psychologisch-didaktischer Perspektive, in: Lernen mit Medien – *Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr-und Lernprozessen*, München, Juventa Verlag, S. 159-178
- Jolliffe, A., Ritter, J. and Stevens, D. (2001), *The Onlinelearning Handbook: Developing and Using Web-based Learning*, London, Kogan Page

- Keegan, D. (2002), The future of learning: From eLearning to mLearning, ZIFF Papiere 119, Hagen, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, FernUniversität
- Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A. (2002), Situieretes Lernen in multimedialen Lernumgebung, in: *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet*, Weinheim, Beltz Verlag, S. 139-149
- Matijević, M. (2000), *Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*, Zagreb, CDO Birotehnika
- Matijević, M. (2004), Osposobljavanje odraslih za samoobrazovanje uz nove medije, u: *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće*, str. 111-117
- Medić, S. (1982), *Društvena sredina i osnovno obrazovanje odraslih*, Beograd, Prosvetni pregled
- Peters, O. (2001), Learning and Teaching in Distance Education – Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective, London, Kogan Page
- The open University <http://www.open.ac.uk/>
- Distance Education Web Sites <http://www.umuc.edu/>
- Fernuniversität Hagen, Germany <http://www.fernuni-hagen.de/>
- EDEN – European Distance Education Network <http://www.eden.bme.hu/>
- ICDE – International Council for Open & Distance Education <http://www.icde.org/>

Milan Matijević

Teachers Faculty, University of Zagreb

NEW MULTIMEDIA ENVIRONMENT AND LIFELONG EDUCATION

Summary: *In the last fifteen years, the media environment for children and adults has considerably changed. The possibilities for sending out information and the incentives for learning have multiplied and increased. The educational environment in homes has been considerably enriched: cable and satellite television, internet, PC, mobile phones, home theater etc. We can now speak of possibilities to establish alternative multimedia schools in homes. We can also speak of how much people are aware of educational possibilities around them. The task of compulsory education has been broadened to include a new and important objective: training for lifelong learning by using new media. Do the schools meet this educational goal?*

The training for self education through new media should include the following activities: learning how to look for and select information, and how to apply information, methods and theories in new situations. In this context we should also learn to compare and distinguish ideas, reach decisions based on the available information and arguments as well as to think critically and independently.

The desirable paradigm for such learning is the so called situational learning. This means that the learning is not accomplished in an isolated and abstract form, but taking into account social and physical context, or the social and physical situation (virtual environment and virtual communication). In this context it is also important to mention social-constructivist didactical paradigm which sees learning as an active and creative relation of an individual to knowledge and educational environment.

Key words: *multimedial environment, lifelong learning, situational learning.*

Anton Sania
VHS Beč, Austrija

OBRAZOVANJE – VREDNOST ILI ROBA?

Ili pokušaj odgovora na pitanje: kakav smisao ima obrazovanje?¹

Apstrakt: U članku se analiziraju promene u značenju pojma, koncepciji, sadržaju i funkciji obrazovanja kroz vekove. Rast i rekonstrukcija kulturnog iskustva odražava se na obrazovanje odraslih kroz promenu i značenjskog i vrednosnog momenta. Autor prati ulogu obrazovanja u kulturno-istorijskom i ideološkom okviru tri epohe: humanizma i renesanse, prosvetiteljstva i radničkog pokreta. U svakom od ova tri perioda autor analizira misli istaknutih filozofa epohe, dominantan sistem vrednosti, obrazovne ideale i poželjne sadržaje obrazovanja, i dovodi ih u vezu sa ideološkim promenama, klasnim odnosima i socijalnim suprotnostima. Tako dolazi do zaključka da je obrazovanje u fazama uspona pojedinih epoha bilo veoma visoko vrednovano i cenjeno dobro, dok je u fazama opadanja poprimalo karakter kupljive robe ili puke salonske zabave. U sva tri pomenuta kulturna perioda, obrazovanje u fazama poleta i razvoja igra značajnu ideološku ulogu, potkrepljujući zahteve društvene klase u usponu, dok u fazama stagnacije, odnosno opadanja, obrazovanje postaje deo otmenog društvenog stila i načina života, a time i uslov za pristup višim društvenim pozicijama, ili se prezrivo posmatra kao beskoristan ukras dekadentne kulture.

Ključne reči: istorija obrazovanja odraslih, cilj obrazovanja, humanizam i renesansa, prosvetiteljstvo, radnički pokret.

Približavanje pojmu

Obrazovanje je od antičkog doba centralni pojam evropske duhovne i kulturne istorije. Kako god da ovi pojmovi zvuče na različitim jezicima, oni

¹ Prerađeno izlaganje sa 37. internacionalnih „Salcburških razgovora za rukovodioce u obrazovanju odraslih“, iz 1994. Iz: Zur modernen Volkshochschule, VÖV/PAF, Wien, 1994/95. prvi deo.

ipak nose u velikoj meri jedinstveno shvatanje. Neki od primera mogu to da objasne.

Educatio je latinski pojam, koji na nemačkom glasi *Bildung*. Osnovno značenje ove reči sadržano je otprilike u pojmu „izvođenje”, ili „biti izveden iz nečega.” Iz čega to izvodi *educatio*? Odgovor na ovo pitanje pruža latinski, sa nešto pretencioznim izrazom za istu stvar, naime sa *eruditio*, što znači otprilike i „osloboditi se iz sirovog stanja”. Pod sirovim stanjem misli se na prirodno stanje (izvorno stanje), iz kojeg treba čoveka izvesti, i to upravo uz pomoć obrazovanja. Ta stara latinska reč je kao *education*, *éducation*, *educazione* ili *educaciòn* ušla u mnoge evropske jezike, čega većina njenih korisnika nije ni svesna, a naročito nije svesna suprotnosti između „sirovog”, divlje izraslog prirodnog stanja i civilizacijskog oblikovanja.

Slično stanje je i sa nemačkom reči *Bildung*, koja je u vezi sa *Bild*,² čime u svom značenjskom polju nosi nešto artificijelno, veštačko, različito od prirode. I, zaista, neobrazovan čovek se ponekad označava kao „sirovina”, znači istom rečju kojom se označava i kameni blok, koji vajar još nije ni dotakao. Na ovom mestu sreće se nemačko *obrazovanje* sa latinsko-romanskom *edukacijom*: i ovde se priroda shvata kao ono što je sirovo ili neobrazovano.

Nije potrebno posebno ukazivati na to da ovo shvatanje sirovu prirodu i civilizacijsko obrazovanje ne smatra jednako vrednim suprotnostima, već se prirodi pripisuje jedno pežorativno i potcenjujuće značenje, dok se obrazovanju pripisuje viša vrednost i ka njemu stremiti jedan je, doduše ne uvek direktno izgovoren zahtev, ali onaj koji se podrazumeva za svakog pojedinca.

Ovim je takođe rečeno da pojam *obrazovanje* spada u filozofiju vrednosti, i to u tom smislu da diskusija o tome da li je obrazovanje za čoveka neophodno ili pak suvišno, i šta bi bili neophodni i neodvojivi sadržaji obrazovanja, predstavlja predmet ideologije svakog pojedinačnog društva. Šta se u ovom kontekstu pod ideologijom podrazumeva definiše, na primer, Robert Haveman (Robert Havemann) na sledeći način: „Predstave koje u glavama svojih članova društvo produkuje o sebi, koje nemaju nikakav naučni karakter, ali spadaju u jedan od uslova za njegov opstanak, to je ideologija.”³

² Na srpskom: slika, odraz (prim. prev.).

³ Robert Havemann: *Dialektik ohne Dogma? Naturwissenschaft und Weltanschauung*, Reinbek bei Hamburg, 1971. S. 110.

Istorijski osvrt

Sve u svemu, ako po pitanju pojma obrazovanja i postoji opšta saglasnost, po pitanju njegovog sadržaja mišljenja se veoma razilaze. Kao ilustracija za to poslužiće sledeći istorijski osvrt.

Humanizam i renesansa

Humanizam i iz njega proistekla renesansa bili su prvi pokreti u obrazovanju u Evropi novog doba. U velikim italijanskim gradovima – republikama XIV i XV veka probuđeno je interesovanje za antičku istoriju, latinski i grčki jezik, kao i za filozofiju i literaturu na ovim jezicima. Ko je u ono vreme hteo da važi za obrazovanog čoveka, morao je umeti da se lepo izražava na antičkim jezicima, da se razume u istoriju, politiku i filozofiju antike i da vešto diskutuje o njima.

Ova interesovanja se nisu pojavila slučajno. Ona su se koncentrisala na klasičnu Atinu i republikanski Rim, dok je imperatorsko Rimsko carstvo posmatrano kao vreme pada i dekadencije. Time se već dokazuje ideološka pozadina te novopobuđene ljubavi prema klasičnoj antici, koja je nosiocima ovih novih duhovnih strujanja izgledala kao neko uzvišeno vreme građanskog sjaja u politici i nauci. Klasično obrazovanje je bilo ideološko oružje koje je vodilo građansku inteligenciju gradova – republika u vreme njihovog privrednog i političkog uspona u borbi protiv zahteva feudalnog plemstva za uvažavanjem i moći. Ova nova svest obrazovanih građana ogleda se, na primer, u jednom pismu florentinskog kancelara Koluča Salutacia (Coluccio Salutati, 1334-1406), upućenom staroplemićkom rimskom patriciju Nikolu Orsiniju (Niccolò Orsini), u kojem mu saopštava sledeće: „Ne divim se ni tvom bogatstvu, ni sjaju tvoje plemićke krvi, od čega je jedno poklon milosrdne sudbine, a drugo dar božji, a i prirode, nego se divim tvojoj vrlini kojom sve nadmašuješ.“⁴

U čemu se sastojala ova divljenja vredna vrlina, pokazao je Lionardo Bruni (1369-1444), jedan od vodećih intelektualaca onog vremena, u svojoj pohvali upućenoj Ciceronu: „Tako je on sam, kao što verujem, dva najveća i najteža zadatka ljudska ispunio: u državi koja je svet vodila, iako mnogo zaposlen, pisao je više od filozofa, koji su u dokolici samo studiranju posvećeni; sa druge strane, u velikoj meri ispunjen studijama i sastavljanjem knjiga, uradio je više državnih poslova nego neki što su svake brige o nauci oslobođeni bili. /.../ Verujem da se njemu ovih stvari radi treba diviti: prvo, zbog njegove začuđu-

⁴ Coluccio Salutati: *Epistolario*, ed. Francesco Novati. Roma 4 Bde 1891-1911. Bd I.S. 57.

juće i božanske duhovne veličine, drugo, zbog njegove budne i valjane prirode, treće, jer se, ispunjen svom mudrošću i učenošću, posvetio državi.“⁵

Obrazovni ideal građanskog humanizma potkraj XIV i XV veka ovaploćuje se u liku *uomo universale*,⁶ čoveka široko literarno i naučno obrazovanog, koji istovremeno aktivno učestvuje u sudbini svoje države. Prema ovom idealu merena je i ondašnja kraljica nauke, sholastička teologija, pri čemu Lionardo Bruni dolazi do jednog ne baš laskavog zaključka kada kaže: „Ali ja ne govorim o onoj običnoj i nerazumljivoj učenosti koju poseduju oni što se danas teologijom zanimaju, nego o pravom i autentičnom obrazovanju, koje pokušava da uspostavi vezu između poznavanja književne tradicije i oblasti nauke.“⁷

Ovom kritikom se Lionardo Bruni posvetio jednoj temi koja je u narednih pet vekova uvek iznova ulazila u centar naučnog diskursa – naime, oduzimanju prava prvenstva religiji u odnosu na nauku.

Sa ponovnim jačanjem kneževske aristokratije u XVI veku, materijalno potpomognutim prilivom zlata i srebra iz Novog sveta, došlo je do propadanja ovog ranograđanskog obrazovnog ideala. Feudalna restauracija je oduzela građanima osnov za delovanje u politici. U skladu sa ovom tendencijom, građanski humanizam renesanse razvio se u dvorski humanizam renesanse. Dosta jasnu sliku promena u obrazovnom idealu, vezanih za taj razvoj, daje nam Baldezar Kastiljone (Baldessare Castiglione, 1478-1529) u svojoj knjizi *Hofmanova knjiga*, u kojoj ovako opisuje taj svoj ideal: „Želim da u naukama bude obrazovan više od proseka, makar u studijama koje zovemo humanističkim, i da ne poznaje samo latinski, nego i grčki jezik, i to zbog mnogih raznovrsnih stvari koje su u njima izvrsno opisane. /.../ Neka se razume u pesnike, besednike i istoričare, bude vešt u pisanju stihova i proze, i to pre svega na našem narodnom jeziku.“⁸

Sa zahtevom da se piše na narodnom jeziku, Kastiljone je napustio strogi obrazovni kanon građanskog humanizma i otvorio se za područje lepe umetnosti. U skladu sa tim, zahtevao je dalje od svog idealnog Hofmana: „Morate da znate, /.../ neću biti zadovoljan Hofmanom ako on nije i muzičar i ako se, osim što se trudi da dobro čita note, ne razume u različite instrumente.“⁹ Osim

⁵ Lionardo Bruni: *Humanistisch-philosophische Schriften mit einer Chronologie seiner Werke und Briefe*, ed. Hans Baron. Leipzig, Berlin, 1928. S. 115.

⁶ Univerzalni čovek (prim. prev)

⁷ Lionardo Bruni: *Humanistisch-philosophische Schriften*, a.a.O. S.6

⁸ Baldassare Castiglione: *Il libro del cortegiano*. In: Carlo Cordié (Hg.): *Opere di Baldassare Castiglione*, Giovanni della Casa, Benvenuto Cellini. Milano, Napoli, o.j. S. 74 f.

⁹ Baldassare Castiglione: *Il libro del cortegiano*, a.a.O. S. 78 f.

toga, jedan Hofman „/.../ nikako ne sme da propusti da se razume u crtanje i da ima znanja o slikarstvu.”¹⁰

Vežbanje svih ovih sposobnosti, kojima treba dodati još sportsku vrednoću i vojničku vrlinu, stoji pod najvišom zapovedi ljupkosti, koja se u tome ogleda da: „/.../ koliko god je to moguće, afektiranje treba izbegavati kao jedan hrapav i opasan greben, i u svemu /.../ izvesnu opuštenost primenjivati, koja krije umetnost i pokazuje da je ono što čovek radi ili kaže nastalo očigledno bez ikakve muke i skoro bez razmišljanja. Otuda dolazi, verujem, najveći deo ljupkosti.”¹¹

Time se taj ideal obrazovanosti preobrazio u lik zabavljača, u književnosti i umetnosti diletantskog *gentiluomo*,¹² koji svojom uzvišenom pojavom uvećava sjaj renesansnog kneževskog dvora.

Ni u svojim filozofskim pogledima Hofman nije rigorozan i strog, kao što su raniji predstavnici građanskog humanizma bili, nego poseduje izvesnu mekoću, koja je prilagođena odnosima u jednom okruženju nepredvidivih moćnika. Vladarski dvor naime nije, kao što Tomas Mor (1478-1535) u svojoj knjizi *Utopija* obrazlaže, mesto za „skolastičku filozofiju koja smatra da sve svuda pristaje. Ali, postoji druga filozofija, još pitomija, koja je dobro upoznala svoju pozornicu pa joj se prilagođava, te svoju ulogu u svakome komadu, koji joj se daje, odigrava prikladno i na zadivljujući način.”¹³

Prosvetiteljstvo

Dok je zlato iz Novog sveta kratkoročno ojačalo moć kneževa, dugoročno ga je potkopavalo time što je ubrzalo preobražaj robne razmene u novčanu privredu, a ova je opet podstakla brži prelazak sa kućne ekonomije ka ranim industrijsko-tehničkim oblicima proizvodnje, koja je, zajedno sa trgovinom, kao i uvek, bila u domenu građanstva. Ono je time zapravo dobilo u ruke sredstva koja su omogućila njegov nezaustavljiv uspon ka vlasti u društvu i državi.

Novi oblici proizvodnje usmerili su interesovanje građanske inteligencije na prirodne nauke i njihovu praktičnu primenu u tehnici. To je uslovalo još jedan preobražaj obrazovnog ideala. Odlika obrazovanog čoveka nije više bila besprekorno vladanje starim jezicima, kao ni sveobuhvatno poznavanje

¹⁰ Baldassare Castiglione: *Il libro del cortegiano*, a.a.O. S. 81.

¹¹ Baldassare Castiglione: *Il libro del cortegiano*, a.a.O. S. 47.

¹² Ljubazan čovek (prim. prev.)

¹³ Thomas More: *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia libellus...* ed. Edward Surtz SJ und J. H. Hexter. New Haven, London, 1965. S.51. Prema prevodu Franja Barišića, T. Mor, *Utopija*, Kultura, Beograd, 1964.

starih pisaca, već otvorenost ka raznim područjima novih saznanja. U svom delu *Misli o vaspitanju*, Džon Lok (1632-1704) je ovim novim shvatanjima o obrazovanju dao gotovo programski izraz: „Možda će vas čuditi što govorim o učenju tek sada, a naročito ako vam kažem da ja smatram da je to najmanje važan deo vaspitanja. Možda izgleda neobično kada to kaže čovek od nauke, a pošto učenje predstavlja glavnu, ako ne i jedinu brigu oko dece, i ono na šta se jedino misli kada se govori o vaspitanju, onda je moje mišljenje utoliko više čudno. Kada samo pomislim kakva se vika diže oko nešto latinskog i grčkog jezika, koliko se vremena provede oko toga, i kolika se graja i posao time stvara, i to bez ikakvog cilja. /.../ Čitati i pisati i znati druge stvari smatram da je potrebno, ali ne i da je glavni posao. Mislim da ćete reći da je budala svaki ko ne ceni dobrog ili mudrog čoveka više nego učenog. Ne zato što smatram da učenost kod dobrih ljudi nije od koristi ovim osobinama, već zato što moramo priznati da će ona svakog bez ovih osobina učiniti većom budalom ili nevaljalcem. /.../ Treba biti učen, ali tek na drugom mestu, pa i to da bi učenost poslužila nekim drugim osobinama.“¹⁴

Ako, dakle, ne u bogatstvu znanja, u čemu leži obrazovni ideal po ovakvim shvatanjima? O tome Lok daje objašnjenje na jednom drugom mestu svojih razmatranja kad piše: „Ono što svaki dobar roditelj (koji se iole stara o vaspitanju svoje dece) želi da ima njegov sin, pored imanja koje mu ostavlja, može se (kako ja mislim) sažeti u ove četiri reči: vrlina, mudrost, dobro vaspitanje i znanje.“¹⁵

Kad je u pitanju obrazovni ideal, Lok je u svom traktatu ostao pri konvencionalnim oblicima života zadovoljnog državnog plemstva, ali se ipak pionirski izjasnio o neprocenjivom značaju vaspitanja: „/.../ smem reći da su od svih ljudi koje vidamo, devet desetina ono što su, dobri ili rđavi, korisni ili ne, samo po svom vaspitanju.“¹⁶

Tvrdokorne socijalne suprotnosti i izrazito feudalno kočenje privrednog razvoja u Francusko, radikalizovali su razmišljanja francuskih intelektualaca. Od Monteskijea (1689-1755) do Rusoa (1712-1778), skidali su sa države njenu božansku auru i objašnjavali je kao ljudski produkt, putem teorije društvenog ugovora.¹⁷

¹⁴ John Locke: Some Thoughts Concerning Education. In: *The Works of John Locke*. Vol. IX. London 1801. §147. Prema prevodu Milorada Vanlića, Džon Lok, *Misli o vaspitanju*, ZZIU SRS, Beograd, 1967.

¹⁵ John Locke: *Some Thoughts*, a.a.O. § 134. Prema prevodu Milorada Vanlića.

¹⁶ John Locke: *Some Thoughts*, a.a.O. § 1. Prema prevodu Milorada Vanlića.

¹⁷ Jean Jacques Rousseau: Der Gesellschaftsvertrag. In: *Philosophen Lesebuch*, ed. Herausgeberkollektiv. Berlin 2 Bde 1988. Bd 2. S. 55.

Time je oduzet legitimitet povlašćenom društvenom položaju plemstva i duhovne elite, pa su čak i potcenjivani kao paraziti. Po uzoru na Rusoovu teoriju društvenog ugovora, moć vlasti poziva se na ugovor po kojem su ljudi preneli vlast na nekog vladara, kako bi on brinuo za mir i njihovo blagostanje. Društveno-političko stanje Francuske u njegovo vreme bilo je za Rusoa i mnoge druge rezultat egoističkog iskorišćavanja te moći od strane vladara i njegovih pristalica, a time i kršenje društvenog ugovora, zbog čega prestaje i obaveza poslušnosti za potčinjene.¹⁸

Iz toga proizilazi da od običnih podređenih državljana moraju postati građani, koji bi svoje sopstvene poslove mogli da uzmu u svoje ruke. Put do toga da ljudi postanu građani vodi upravo kroz obrazovanje.

„Rađamo se slabi i stoga su nam potrebne sile, rađamo se bez igde ičega i stoga nam je potrebna pomoć; rađamo se glupi i stoga nam je potrebna moć rasuđivanja. Sve što nam nedostaje pri našem rođenju, i što nam je potrebno kad odrastemo, daje nam se vaspitanjem. Ovo nam vaspitanje dolazi od prirode, ili od ljudi, ili od stvari. Unutrašnji razvoj naših sposobnosti i naših organa jeste vaspitanje od strane prirode; upotreba, koju nas uče da činimo od ovih razvijenih sposobnosti i organa, jeste vaspitanje od strane ljudi; a znanje, koje stičemo iskustvom s obzirom na predmet koji deluje na nas, posledica je vaspitanja od strane stvari. Svaki je, dakle, od nas, obrazovan pomoću tri vrste učitelja.”¹⁹

Primetno je da Ruso najveću ulogu u vaspitnom procesu daje prirodi, jer je ona delotvorna kako kao unutrašnja, tako i kao i spoljašnja priroda – „predmet koji deluje na nas.” Iz toga on izvodi zaključak o suprotnosti između prirodno razvijene suštine ljudskog bića i zahteva koje država i društvo postavljaju tom biću. „Prisiljeni da se borimo protiv prirode ili protiv socijalnih uredaba, moramo se rešiti da li ćemo da obrazujemo čoveka ili građanina, jer se ne može postići u isto doba i jedno i drugo.”²⁰

Predstavljanjem bogatstva primera iz grčke i rimske antike, Ruso objašnjava po čemu se građanin razlikuje od prirodno razvijenog čoveka. „Prirodni čovek je svet za sebe; on je brojna jedinka, apsolutna celina, koja stoji u odnosu samo sama sa sobom ili sa sebi sličnima. Građanski čovek je samo jedinka u obliku razlomka, koja zavisi od imenitelja i čija je vrednost u odnosu prema celom koje tvori socijalno telo. One su socijalne institucije dobre, koje najbolje

¹⁸ Jean Jacques Rousseau: *Der Gesellschaftsvertrag*, a.a.O. S. 54.

¹⁹ Jean Jacques Rousseau: *Aemil oder von der Erziehung*. Frankfurt, Leipzig 1762. Zitiert in: Karl Vorländer: *Philosophie der Neuzeit; Die Aufklärung*. Reinbek 1967. S. 211 (Geschichte der Philosophie. Bd V). Prema prevodu Dušana Tamindžića, Ž. Ž. Ruso, *Emil ili o vaspitanju, Estetika, Valjevo-Beograd*, 1989.

²⁰ Jean Jacques Rousseau: *Aemil*, a.a.O. S. 212. Prema prevodu Dušana Tamindžića

znaju promeniti čovekovu prirodu, oduzeti mu njegovo apsolutno biće, pa mu za to dati relativno, i njegovo ja preneti u opštu jedinku, tako da svaki pojedinac ne drži više sebe za jedinku nego za deo jedinke, te je primetan još samo u celome.”²¹

Vaspitni i obrazovni cilj nadolazećeg prosvetiteljstva može se izvesti iz prethodnih Rusoovih postavki, koje su ovde citirane i kao predstavnici mišljenja mnogih drugih autora, na sledeći način: obrazovan čovek nastoji da ovlada prirodom u sebi i oko sebe sa ciljem postizanja dobrobiti zajednice; ako su materijalna dobra u društvu i neravnomerno raspoređena, obrazovanje i znanje pak stoje svim ljudima u istoj meri na raspolaganju, kako bi oni mogli da učestvuju u borbi protiv feudalno-klerikalnih mračnjaka i da doprinesu napretku društva.

Ovaj, u osnovi utilitaristički obrazovni ideal, nije našao plodno tle samo u filozofskim objašnjenjima, nego i u opšte-političkim i društveno-političkim merama. Država i društvo su prepoznali značaj obrazovanja za politički i privredni život i uzeli su školstvo u svoje ruke. Od narodnih osnovnih škola, preko raznih stručnih škola, do univerziteta, obrazovanje je posmatrano kao *politicum*, a ne više kao *ecclesiasticum* prepušten crkvi.

Izdajom prosvetiteljskih ideala tokom francuske revolucije i njihovim privremenim porazom u vremenu restauracije, prosvetiteljska svest o obrazovanju izgubila je svoj emancipatorski polet. Ideal građanina je izbledeo, dok je slika buržoaskog izbila u prvi plan. Ta predstava je rođena iz razočaranja zbog neuspelih ideala velike revolucije i isključenja iz političkog života od strane reakcionarne državne vlasti. Osobu koja odgovara toj predstavi karakteriše prevashodno interesovanje za sopstveno materijalno blagostanje, bez naročitog smisla za zajedništvo i bez ma kakvog angažmana za zajednicu. Ovaj buržoaski filistar, čije su sve predstave o uspehu vezane za ekonomiju i stoga ceo svet vidi kao kupljivu robu, samo ako je cena povoljna, bio je taj koji je kulturu i obrazovanje sveo na priručna kulturno-obrazovna dobra koja je mogao da konzumira u salonima, posle svakodnevnog lova na novac i uspeh, a bez ikakve duhovne mučnine.

Iz ovoga su i nastala ona „muzejska i harmonijska društva koja su dobro namerno htela da i običnog čoveka usreće blagoslovima obrazovnih dobara.”²²

Iz ovog duhovnog stava, koji je u obrazovanju video sredstvo za kvaliteto ispunjavanje slobodnog vremena, nastao je pokret narodnog obrazovanja.

²¹ Jean Jacques Rousseau: *Aemil*, a.a.O. S. 213. Prema prevodu Dušana Tamindžića

²² Konrad Paul Liessmann: *Die Pflege des Reimenschlichen*. Zur Kritik der Erwachsenenbildung. In: Falter 1986. S.8.

Radnička kultura

Revolucionarni polet radničkog pokreta u drugoj polovini XIX veka i ranom XX veku dao je građanskom narodnom obrazovanju nove podstreke, dajući mu obrazovanje radnika. Razliku između njih objasnio je Jozef Luitpold Štern sledećim rečima: „Pokret narodnog obrazovanja ima zadatak da čoveka srednjeg veka, Genovevinog obožavaoca, još pre rotacione mašine preobrazi u modernog, u prirodnim naukama jakog montera, koji, kad njegovom gazdi stane automobil, ne juri za četrnaest pomoćnika, nego pogleda da li je sito u rezervoaru zapušeno, ili da li je svećica umazana uljem. To je prilagođavanje neprosvećenog, srednjovekovnog, klerikalno-autoritarno vaspitanog poslušnog čoveka na modernu tehniku, kako bi se od njega napravio obučeni, u prirodnim naukama prosvećeni sluga mašine. Pokret narodnog obrazovanja je, dakle, imao konzervativne ciljeve, pokušavši da održi, sačuva, čak i da dalje razvija kapitalistički sistem. To su ciljevi koji se ne mogu lako odbaciti, jer čovek mora da pređe ceo razvojni put. Drugi ogranak, obrazovanje radnika, ima zadatak da proleterskoj masi pomogne u sazrevanju za političke, sindikalne, zadrugarske i kulturne zadatke u njenoj sveobuhvatnoj klasnoj borbi. Gde pokret za narodno obrazovanje zakaže, moramo mi da ga nasledimo i da ispunimo njegove zadatke.”²³

Cilj novog pokreta masovnog obrazovanja bio je stvoriti novog čoveka kroz obrazovanje – proletera i proleterku.²⁴

Cilj proleterskog obrazovanja bio je i razvijanje otvorenosti za nove utiske i postojanu želju za znanjem kao delom ličnosti, čime bi se obezbedilo oružje za klasnu borbu.

„Pokušajte svakog dana nešto novo da naučite i da uvek isprobate nove stvari. To je naučni odnos prema životu, put razvoja i stvarnog uspeha. To može da bude i nelagodan put, jer zahteva rad mozga, a to veliki broj ljudi ne ume, jer nikad nije naučio i to smatra najtežim radom. Ali, koliko je ipak bolje da mislite svojom glavom, a ne da vaše mišljenje poverite grupi ljudi čiji je lični interes upravo da vas iskoriste u svoje svrhe. /.../ Ne zaboravite nikad da živite u svetu klasne borbe, da svakog trenutka vaš duh biva napadnut od strane tajnih neprijatelja i da je izložen otrovnim isparenjima ljudi čiji ciljevi se veoma razlikuju od vaših.”²⁵

²³ Josef Luitpold Stern: Klassenkampf und Massenbildung. In: *Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung*. Texte aus der Zwischenkriegszeit. Wien 1981. S. 46.

²⁴ „Naša obaveza, naš zadatak, naša misija je da izgradimo, obrazujemo proletera i proleterku.” Josef Luitpold Stern: *Klassenkampf und Massenbildung*, a.a.O. S. 47.

²⁵ Upton Sinclair: *Das Buch des Lebens*. In: *Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung*, a.a.O. S. 47.

Slobodni mislioci koji su hteli da oblikuju jednu čvrstu životnu kulturu koja bi mogla da prati ceo životni tok čoveka, i kroz koju je trebalo da se dogodi oslobađanje duha iz preostalog zatočeništva, videli su sebe, u svom nastojanju da kroz obrazovanje postanu slobodni i kroz znanje osvoje moć, kao uzor proletera i proleterki – neka bude ovde naglašeno da je radnički pokret bio taj koji je svesno i namerno ženu po prvi put uz muškarca video kao subjekt i objekt obrazovnog rada. „Moramo da izađemo i da kažemo svakom radniku da samo kod nas može da dobije oslobađanje mozga i da će time doći u stanje da i on sam može da prosvetljuje druge. Moramo mu takođe reći da je njegova obaveza kao socijalističkog mislioca, kada se oslobodi okova religije, da te okove odbaci od sebe i da istupi iz crkve kojoj je svojevremeno pripadao. /.../ Stoga, napred u borbu protiv klerikalizma, u borbu za oslobađanje mozga od jarma vere i mraka.”²⁶

Drugi svetski rat i pobeda fašizma u velikim delovima Evrope ugušili su radničku kulturu sa trajnim posledicama. Posleratno vreme, u kojem su zapadni kapitalizam i istočni komunizam definisali svoje interesne sfere i ideološki ih obojili, bilo je novi početak, ali ne naročito uspešan.

Poređenje i rezime

Epoha od kraja XIV veka do danas obeležena je procesom nestajanja klasno strukturisanog i ideološki prilično zatvorenog feudalnog plemićkog društva srednjeg veka u modernom društvu. Ovaj proces nije se odvijao pravolinijski, nego je bio i jeste do danas određen dijalektičkom smenom faza revolucionarnih poleta i restauracijskih kočenja.

Uklopljen u ovaj dinamični proces, odvija se još jedan delimičan proces, u kojem su predstave o vrednostima, odnosno ideološki uzori, podložni promenama, pa se njihova težišta pomeraju tamo-amo.

– Humanizam je obesnažio plemićke zahteve za povlašćenim položajem u društvenom poretku, tako što zamisao da bi u okviru jednog društva mogle da postoje manje ili više privilegovane klase nije suštinski odbacio, ali je ipak nastojao da umanji legitimitet za postojanje takvih zahteva. Po njegovom shvatanju, ono što ljude čini plemićima i daje im pravo da u društvu zauzmu uticajne pozicije bilo je obrazovanje. Feudalna restauracija XVI veka preuzela je ovo, tzv. humanističko obrazovanje, tako što je njegove elemente pretvorila

²⁶ H. Hart: Warum werben wir? In: *Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung*, a.a.O. S. 53.

u neku vrstu dekoracije kneževskih rezidencija, oličene u elegantno obučanim, produhovljenim, pričljivim, avanturama sklonim damama i gospodi sa dvora.

– Prosvetiteljstvo, u poređenju sa humanizmom obogaćeno za jednu, kroz otkriće sveta proširenu predstavu o čoveku, polazilo je u svojim osnovnim shvatanjima od prirodno date jednakosti svih ljudi. Stvarno postojeće društvene nejednakosti bile su za njih posledica nerazumnog – usled egoizma ili naučno nedokazivog zahteva jedne društvene grupe za vlašću nad drugom. Obrazovanje je za prosvetitelje bilo sredstvo za ostvarenje cilja, za stvaranje jednog razumnog, a time i pravednog društvenog poretka. Koliko je snažno preovladala ova zamisao vidi se u tome što je upravo u vreme prosvetiteljstva školsko obrazovanje priznato kao stvar države, bez obzira što je iza toga stajala racionalna namera da se svi ljudi odgajaju kao korisni građani države, koja već počinje da se smatra državom blagostanja.²⁷ Restauracija posle Bečkog kongresa zadržala je i neke od prosvetiteljskih racionalnih ideja, utoliko što je objedinila plemićki legitimitet sa racionalnom idejom države i veoma organizovanom birokratijom. Iz politike potisnuto građanstvo uzelo je obrazovanje u svoj privatni domen. Tako je nastala tzv. obrazovana građanska klasa, koja je svoje stanove ukrašavala statusnim simbolima kultivisanosti, sa puno ukusa sređenim knjigama, bistama istorijskih i savremenih duhovnih velikana, slikama sa određenim motivima i drugim stvarima.²⁸

– Radnička kultura je još jednom oživela veru u političku delotvornost obrazovanja, pri čemu je težište stavila na prirodno-naučne i ekonomske teme. Od ovih naučnih disciplina očekivalo se naoružavanje za klasnu borbu, kao i ključno objašnjenje o cilju i smislu istorije. Usvajanje jednog prirodno-naučnog pogleda na svet, pre svega iz ugla teorije evolucije Čarlsa Darvina (1809-1882) i Ernsta Hekela (1834-1919), zahtevalo je sa jedne strane uverenost o mogućoj kontrolisanoj promeni sveta, a sa druge strane potkopalo je svu snagu tradicionalnih predstava o vrednostima. Uništenje radničke kulture kroz fašizam i Drugi svetski rat dovelo je na kraju do pretvaranja odnosa prema obrazovanju u jednu rasprostranjenu ravnodušnost prema njemu, pa čak i do sakrivene ili otvorene nihilističke antiintelektualnosti.²⁹ Izostanak radnika u visokim narodnim školama možda je bio jedan od pokazatelja za to.

²⁷ Ovo optimističko shvatanje vaspitljivosti čoveka našlo je svoj izraz i u tome što su osnovane škole za osobe sa invaliditetom, da bi se i one dovele do ovog cilja.

²⁸ U Austriji je ovaj stil života našao izraz u bidermajeru, čija se privlačna snaga oseća čak i danas.

²⁹ Književni primer za ovo nudi Bertold Brecht u svojim *Razgovorima izbeglica*: „Otišao sam u visoku narodnu školu. Kolebao sam se oko onoga što je trebalo da učim. Walther von der Vogelweide ili hemija ili biljni svet kamenog doba. Praktično gledano, bilo je svejedno, nisam ništa od toga mogao da primenim. /.../ Uzeo sam delo Walther von der Vogelweide i na početku je i išlo, ali sam onda ostao bez posla i uveče sam bio previše umoran i odustajao sam. Predavanja su bila besplatna, nisu ništa koštala i nisu ništa koristila, ali je jedna reklama koštala kao tuce

U sva tri pomenuta kulturna perioda, obrazovanje u fazi uspona igra značajnu ulogu u ideološkom potkrepljivanju zahteva društvene klase u usponu, odnosno klase koja mu teži, dok u fazama stagnacije, odnosno opadanja, obrazovanje postaje ili deo tzv. otmenog načina života, a time i uslov za pristup višim društvenim pozicijama, ili se prezrivo posmatra kao beskoristan ukras dekadentne kulture.

Rečeno jednim pomalo filozofirajućim rečnikom, *obrazovanje je u fazama uspona bilo veoma vrednovano i po svom značaju čak precenjeno dobro, dok je u fazama opadanja poprimalo karakter kupljive robe*, u smislu da je moguće kupiti pristup obrazovanju plaćanjem školarine i kućnih učitelja, i jer je kupovina spoljašnjih statusnih simbola, kao što su, često ironično nazivani, dužni metri klasične literature sa zlatotiskom i u kožnom povezu, trebalo da ostavi utisak obrazovanosti njihovih vlasnika.

Drugačije gledano, može se reći i da je obrazovanje moglo, u zavisnosti od istorijskih okolnosti, da poprimi kvalitativan ili kvantitativan karakter. U fazama uspona pojedinih duhovno-istorijskih epoha, vrednovan je pre svega kvalitet, novi sadržaj onog što se smatralo obrazovanjem. U periodima stagnacije obrazovanje se često izjednačavalo sa nagomilavanjem naučnog materijala, što sa stvarnom životnom situacijom onog ko je na taj način obrazovan nije imalo mnogo zajedničkog, i važilo je kao sastavni deo kultivisanosti, a time i kao karakteristično obeležje klase, koje je razdvaja od drugih klasa.³⁰

Reference

- Castiglione, Baldassare, *Il libro del cortegiano*, in: Carlo Cordié (Hg.), *Opere di Baldassare Castiglione*, Giovanni della Casa, Benvenuto Cellini, Milano, Napoli
- Brecht, B. (1965), *Geschichten 2*, Kalendergeschichten, Geschichten vom Herrn Keuner, Flüchtlingsgespräche, Frankfurt am Main
- Hart, H., *Warum werben wir?* In: *Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung*, a.a.O. S. 53
- Havemann, R. (1971), *Dialektik ohne Dogma? Naturwissenschaft und Weltanschauung*, Reinbek bei Hamburg

cigareta." In: Bertolt Brecht: *Flüchtlingsgespräche*. In: Bertolt Brecht: *Geschichten 2*, Kalendergeschichten, Geschichten vom Herrn Keuner, Flüchtlingsgespräche, Frankfurt am Main 1965. S. 202

³⁰ Industrijalac koji ume da zgodnom prilikom citira delove iz *Iljade* time se pokazuje kao pripadnik višeg obrazovnog sloja, i tako povlači granicu između sebe i ekonomski možda uspešnijih konkurenata koji to isto ne umeju. Obrazovanje ove vrste je imalo sličan društveni cilj kao polaganje ispita iz književnosti kod pretendena na visoke državne službe u staroj Kini.

- Liessmann, K. P. (1986), *Die Pflege des Reinemenschlichen*, Zur Kritik der Erwachsenenbildung, in: Falter
- Lionardo Bruni, L. (1928), *Humanistisch-philosophische Schriften mit einer Chronologie seiner Werke und Briefe*, ed. Hans Baron, Leipzig, Berlin
- Locke, J. (1801), Some Thoughts Concerning Education, in: *The Works of John Locke*, Vol. IX, London
- Rousseau, Jean Jacques, *Aemil oder von der Erziehung*, Frankfurt, Leipzig 1762, Zitiert in: Karl Vorländer, *Philosophie der Neuzeit*, Die Aufklärung, Reinbek, 1967
- Rousseau, J. J. (1988), *Der Gesellschaftsvertrag*, in: *Philosophen Lesebuch*, ed. Herausgeberkollektiv, Berlin 2 Bde
- Salutati, C., *Epistolario*, ed. Francesco Novati, Roma 4 Bde 1891-1911
- Sinclair, U., *Das Buch des Lebens*, in: *Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung*
- Stern, J. L. (1981), *Klassenkampf und Massenbildung*, in: *Sozialismus und persönliche Lebensgestaltung*, Texte aus der Zwischenkriegszeit, Wien
- Thomas, M., *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia libellus...* ed. Edward Surtz SJ und J. H. Hexter, New Haven, London, 1965

Prevod sa nemačkog:
Mirjana Klapprodt i Katarina Popović

Anton Szanya
VHS Vienna, Austria

EDUCATION – THE VALUE OR GOODS?

**Or trying to answer the question:
what is the meaning of education?**

Summary: *The article analyzes changes in education concept meaning, content and function through centuries. The reconstruction and development of cultural experience is reflected on adult education trough changes in aspects of meaning and values. The author follows the role of education in cultural – historic and ideological framework of three historic epochs: Renaissance Humanism, Enlightenment and Labor movement. The author analyses the thoughts of prominent philosophers, dominant system of values, education ideals, and desirable educational contents, in each of these periods, linking them to ideological changes, class relations and social contradictions. From this he draws the conclusion that, in each epoch, the education was highly appreciated in the periods of growth, while in the periods of decline it would assume the character of purchasable goods or simple social pastime. In all of the above mentioned cultural periods, the education played an important ideological role in the phases of growth and development, supporting demands of the social class on the rise, while, in the phases of stagnation or decline, the education was reduced to a mere part of a stylish way of life and a precondition for attaining privileged social positions or to a pure decoration of a decadent culture, viewed with scorn.*

Key words: *history of adult education, goal of education, renaissance humanism, enlightenment, labor movement.*

ANDRAGOŠKA PRAKSA

PROJEKAT „DOBAR ANDRAGOG – KRITERIJUMI I KOMPETENCIJE”

(*A Good Adult Educator – AGADE*)

Projekat „Dobar andragog” – AGADE (A Good Adult Educator in Europe project)¹ realizuje se u okviru programa EU Grundvig i podržan je od strane Evropske komisije. Koordinator projekta je Tina Jeger, predsednik Asocijacije za neformalno obrazovanje u Estoniji. Projekat AGADE je zasnovan na strateškim dokumentima EU u oblasti obrazovanja odraslih, ali istovremeno izlazi u susret nacionalnim potrebama i prilagođen je istoriji, kulturi i posebnostima svake zemlje učesnice projekta.

Kako se razvijao projekat AGADE? Godine 2002. započeo je trogodišnji nordijsko-baltički program „Učenje i razmena” (Learnig&Sharing – L&S), podržan od Nordijskog veća ministara. Cilj projekta je bio da se osmisle modeli obrazovanja i obuke odraslih u baltičkim zemljama. Ovi modeli razmatrani su i testirani u praksi. AGADE je zasnovan na iskustvima projekta L&S, projekta Grundvig „Mreža učenja odraslih” (Adult Study Net – ASN) i na iskustvima drugih evropskih zemalja – Mađarske, Irske i Švedske.

Polazna tačka projekta AGADE bio je dokument *Minimalni kriterijumi kvaliteta*, koji je nastao u okviru projekta L&S. Minimalni kriterijumi predstavljaju indikatore kvaliteta programa obrazovanja odraslih, koji su u okviru projekta AGADE dalje razrađivani dodavanjem kriterijuma koji su specifični za pojedinačne zemlje. Minimalni kriterijumi postali su osnova za razvijanje kurikuluma obrazovanja odraslih.

Dakle, projekat AGADE možemo da posmatramo kao proširenje nordijsko-baltičkog projekta „Učenje i razmena”: proširen je broj zemalja učesnica projekta (Irska, Portugal, Mađarska), napuštena je tradicionalna orijentacija u obrazovanju odraslih koja se malo ili nimalo zasnivala na realnim praktičnim potrebama i problemima i uvedena standardizacija u oblasti obrazovanja odraslih (ne i unifikacija).

Antra Karlsen, predsednik Norveškog društva za obrazovanje odraslih, spoljašnji evaluator projekta AGADE, naglašava da su promene u obrazovanju odraslih velike i brze: od paradigme „poučavanja” ka „učenju”, od pozitivnog

¹ www.folkbildning.net/agade/

vrednovanja postignuća na testovima znanja ka proveru kompetencija, od učenja u obrazovnim institucijama ka učenju na poslu i u svakodnevnom životu... U nekim zemljama EU obrazovanje andragoga ima dugu tradiciju i institucionalnu praksu, dok je u drugim sporadično i improvizovano. U novim zemljama EU razvijeno je obrazovanje andragoga, ali je sistem vrednosti i orijentacija obuke tradicionalna. Nordijske zemlje rade na razvijanju indikatora kvaliteta u oblasti obrazovanja odraslih i doživotnog učenja i u ovom procesu andragozi imaju ključnu ulogu. Ovo su uslovi u kojima se rodila potreba za projektom AGADE.

Projekat AGADE promovise diskusiju o kompetencijama andragoga i značajno je doprineo razvoju inicijalnog i kontinuiranog obrazovanja u 25 zemalja EU i šire. U okviru projekta je ostvareno sledeće:

- testirana je i unapređena lista kriterijuma na kojima se zasniva razvijanje kurikuluma obrazovanja odraslih i definisana završna lista minimalnih kriterijuma,
- osmišljena je metodologija obrazovanja odraslih u kojoj se kombinuju učenje u učionici i učenje na daljinu,
- osmišljena je metodologija širenja projekta AGADE i
- evaluiran modul Grundvig 3. koji je primenjen na Nacionalnom univerzitetu Irske (Mejnut), u periodu 26-30. marta 2006. godine.

Projekat AGADE fokusiran je na razvijanje kurikuluma na bazi liste minimalnih kriterijuma kompetencija andragoga. Budući cilj projekta jeste da se ojača mreža onih koji učestvuju u obrazovanju odraslih tako što bi se napravio Grundvig katalog internacionalnih timova edukatora (trenera).

Program kursa razvijenog u okviru projekta AGADE uključuje upoznavanje sa ulogama edukatora u oblasti obrazovanja odraslih i sa listom minimalnih kriterijuma na kojima se zasniva razvijanje kurikuluma. Teme i filozofija poučavanja zasnovani su na novoj evropskoj politici doživotnog obrazovanja. Ovaj evropski kurs za obrazovanje edukatora odraslih koristi neposredno poučavanje i učenje na daljinu. Kurs je namenjen andragozima koji rade u oblasti formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih i ima za cilj da podigne nivo profesionalne kompetencije. Jezik kursa je engleski, a ciljna grupa andragozi – nastavnici, fasilitatori i treneri sa najmanje tri godine iskustva u radu u oblasti obrazovanju odraslih.

Koordinator projekta AGADE je Tina Jeger (Eesti Vabaharidusliit – VHL, Estonian Non-formal Adult Education Association – E NAEA) Talin, Estonija.

Koordinatori projekta na nacionalnom nivou su:

- Katalin Varga (Hungary Magyar Népfőiskolai Társaság (MNT), Hungarian Folk High School Society HFHSS), Budimpešta, Mađarska,
- Brid Connolly (National University of Ireland, The Department of Adult and Community Education), Kildare, Irska
- Ingrida Mikisko (The Latvian Adult Education Association – LAEA) Riga, Letonija
- Roma Juozaitienė (Lietuvos Suaugusiųjų Vietimo Asociacija – LSSA, Lithuanian Association of Adult Education – LAAE), Vilnius, Litvanija,
- Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, University of Minho, Unit for Adult Education), Braga, Portugal,
- Bo Wentzel (Studieförbundet i Norra Stor-Stockholm, Study Promotion Association), Švedska i
- Antra Carlsen (Voksenopplæringsforbundet – VOFO, The Norwegian Association for Adult Learning – NAAL), Oslo, Norveška.

Lista minimalnih kriterijuma kompetencija andragoga

Jedan od ključnih produkata projekta AGADE jeste Lista minimalnih kriterijuma kompetencija andragoga. U koncipiranju ove liste pošlo se od stava da obrazovanje odraslih nikada nije neutralno. Andragozi pružaju znanje i organizuju obrazovanje zasnovano na socijalnim, političkim i kulturnim uslovima u društvu i zemlji, ali uzimajući i globalnu svetsku perspektivu. Budući da andragozi preuzimaju odgovornost za profesionalni razvoj pojedinaca, poučavanje treba da se zasniva na demokratskim vrednostima tolerancije, solidarnosti, slobode i odgovornosti.

Kompetencije andragoga se odnose na četiri oblasti:

1. znanja,
2. veštine organizacije učenja i poučavanja,
3. stavovi o odraslima koji uče i procesu obrazovanja,
4. sposobnost da se drugi obučavaju kako da uče.

Polazeći od ove četiri oblasti, izdvojene su četiri uloge andragoga: uloga nastavnika, voditelja, fasilitatora i trenera. Kao nastavnik, andragog ima zadatak da osmisli sredinu za učenje koja podstiče autonomno učenje. Kao voditelj, andragog ima organizacione veštine i sposobnost usmeravanja procesa učenja,

a njegov zadatak je da razvija unutrašnju motivaciju za učenje. Kao fasilitator, andragog pomaže da svako nađe svoje mesto i ulogu u grupi i usmerava grupnu dinamiku u pravcu efikasnog učenja i uzajamnog poštovanja. Kao trener, andragog pomaže razvoj ličnosti i samoaktualizaciju onih koje poučava.

Minimalni kriterijumi kompetencije andragoga raspoređeni su u dve grupe: prva obuhvata šest kriterijuma koji se odnose na polje ličnog razvoja, a druga deset kriterijuma koji se odnose na polje profesionalnog razvoja.

Kriterijumi koji se odnose na polje ličnog razvoja – etička dimenzija –

1. Samopoštovanje

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ odgovoran odnos prema drugima zasnovan na poštovanju vrednosti i kompetencija	▪ realna slika o sebi ▪ autentičnost ▪ samopouzdanje ▪ otvorenost za povratnu informaciju ▪ želja za saradnjom	▪ samoevaluacija, rad u grupi ▪ posmatranje i zapažanja kolega

2. Tolerancija

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ sposobnost da se uvažava i razumeju oni čije se mišljenje razlikuje od našeg ▪ poštovanje zajedničkih normi	▪ poučavanje bez predrasuda i diskriminacije ▪ strpljenje ▪ poštovanje različitosti	▪ situacione vežbe ▪ sociološko znanje i terenski rad ▪ grupni rad ▪ posmatranje i zapažanja kolega

3. Odgovornost

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ preuzimanje odgovornosti za aktivnost drugih ▪ pravovremeno sagledavanje efekata i ostvarenih rezultata	▪ konzistentnost, sagledavanje posledica ▪ preuzimanje odgovornosti za donošenje odluka ▪ odgovornost prema zajednici	▪ izrada i analiza studije slučaja ▪ analiza ciljne grupe ▪ upitnik za polaznike o samopoštovanju nastavnika ▪ samoevaluacija ▪ analiza sadržaja e-komunikacije

4. Veštine komunikacije

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ podstiče dijalog u procesu učenja razvijajući sposobnost aktivnog slušanja ▪ prenosi informacije usmenim putem i u pisanoj formi (e-mail) ▪ razume druge i drugi njega	▪ sposobnost da uspostavi odnos sa polaznicima u procesu neposrednog poučavanja i u poučavanju na daljinu ▪ stalna i konstruktivna povratna informacija ▪ metakomunikacija ▪ slušanje ▪ interaktivnost ▪ veštine potrebne za kompjutersku komunikaciju	▪ situacione vežbe ▪ testovi samoprocene i grupni testovi ▪ intervjui, anketni upitnici (povratna informacija ciljne grupe) ▪ analiza sadržaja e-komunikacije

5. Empatija

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ reagovanje ▪ razumevanje misli i osećanja drugih	▪ prepoznavanje emocija ▪ socijalna osetljivost ▪ otvorenost ▪ razumevanje ▪ sposobnost da se „oseti” atmosfera	▪ situacione vežbe ▪ aktivnosti igre ▪ demonstracija ▪ posmatranje i zapažanja kolega

6. Fleksibilnost

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ sposobnost i želja za promenom ▪ postizanje najboljih rezultata u uslovima koji se stalno menjaju	▪ nudi alternative ▪ sposobnost da se program obuke prilagodi potrebama učesnika ▪ težnja za razvojem ▪ kreativnost	▪ psihološki testovi sa pitanjima višestrukog izbora ▪ „otvorene” studije slučaja ▪ analiza studije slučaja ▪ video snimanje ▪ samoanaliza

Kriterijumi koji se odnose na polje profesionalnog razvoja

a) Dimenzija znanja (organizaciona faza)

1. Znanje o tome kako odrasli uče i poznavanje psihologije odraslog doba

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ znanje o specifičnostima učenja odraslih ▪ znanje o razlikama između pedagogije i andragogije ▪ razumevanje psihologije odraslog doba ▪ sposobnost da se pomogne polaznicima da postignu bolje rezultate u obrazovanju i ličnom razvoju	▪ andragoško znanje ▪ psihološko znanje ▪ upotreba ličnog životnog iskustva i iskustva polaznika ▪ upotreba profesionalnog iskustva u radu sa odraslima	▪ posmatranje, dnevnici, publikacije

2. Poznavanje metoda obrazovanja i učenja odraslih

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ znanje i sposobnost da se izaberu različiti načini poučavanja i učenja koji su prilagođeni sadržaju programa, interesovanjima i iskustvu polaznika	▪ poznavanje metoda učenja odraslih, uključujući učenje na daljinu ▪ znanje o načinima evaluacije ▪ adekvatan izbor efikasnih metoda (individualnog i grupnog) učenja	▪ demonstracija ▪ posmatranje i zapažanja kolega ▪ analiza supervizije učenja na daljinu

3. Veštine osmišljavanja programa koji je zasnovan na demokratskim i humanim vrednostima

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ sadržaj učenja koji uvažava osećanje slobode, lično iskustvo i sposobnost polaznika da izaberu program i preuzmu odgovornost ▪ program obuke ima jasan cilj, sadržaj, literaturu i metode evaluacije	▪ sistem vrednosti ▪ sposobnost da se izabere ▪ sposobnost da se donese odluka ▪ poštovanje prava polaznika kao ljudi i kao učenika ▪ prilagođavanje osobenostima učenja odraslih ▪ poštovanje prema učenju odraslih ▪ fleksibilnost, otvorenost ▪ saradnja	▪ poznavanje biografije polaznika ▪ debata o pravima i odgovornostima andragoga i polaznika ▪ samoprocena ▪ analiza biografija ▪ analiza programa

4. Veštine planiranja i organizovanja

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ veština da se planira sopstvena aktivnost i aktivnost drugih i sposobnost da se plan realizuje	▪ dobar izbor i primena metoda ▪ analiza i evaluacija ciljne grupe ▪ razvoj plana učenja i materijala za učenje ▪ osiguravanje sistema podrške	▪ planovi za pojedinačne sesije ▪ usaglašavanje sadržaja programa sa polaznicima ▪ analiza dokumenata

5. Dobro poznavanje polaznika

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ dobro poznavanje sadržaja da bi se probudilo interesovanje polaznika	▪ postizanje visokog standarda znanja ▪ kontinuirani profesionalni razvoj ▪ procena potreba i iskustva ▪ znanje o izvorima	▪ demonstracija (indikatori ponašanja) ▪ učešće na konferencijama ▪ publikacije ▪ testiranje

b) Dimenzija veština (faza izvođenja)

1. Sposobnost da se polaznici motivišu da uče pre, za vreme i nakon programa

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ ohrabrivanje ličnih interesovanja i aktivnosti polaznika u procesu učenja	▪ ohrabrivanje individualnih interesovanja ▪ sposobnost da se polaznici uključe u proces učenja ▪ biti model ▪ realistični ciljevi	▪ situaciono vežbanje ▪ procena porodice, biografski intervjui ▪ osmišljavanje životnog plana ▪ broj uspešnih i neuspešnih polaznika

2. Osmišljavanje sredine za učenje koja je prilagođena potrebama polaznika i koja ohrabruje samostalno učenje

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ učenje organizovano prema individualnim sposobnostima i predznanjima polaznika ▪ poučavanje zasnovano na “učenju učenja”	▪ individualne i grupne sesije ▪ raznovrsnost pristupa poučavanju i učenju ▪ osmišljavanje individualnih programa (uključujući i učenje na daljinu)	▪ demonstracija ▪ zajednička analiza metoda i materijala za učenje ▪ analiza dokumenata (uključujući i učenje na daljinu) ▪ posmatranje

3. Veština da se polaznici aktiviraju

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ proces razvijanja sposobnosti za učenje na bazi interesovanja	▪ individualna motivacija ▪ uvažavanje aktuelnih sposobnosti i potencijala za razvoj ▪ povratna informacija i refleksija ▪ veštine da se ostvare pozitivni odnosi putem dijaloga ▪ aktivnosti koje su zasnovane na rešavanju problema	▪ situaciono vežbanje ▪ demonstracija ▪ posmatranje ▪ analiza IT komunikacije u procesu rešavanja problema

c) Dimenzija organizacije (faza evaluacije)

1. Veštine samorefleksije i kritičkog mišljenja

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ porast svesti o procesu učenja i postignutim rezultatima ▪ podsticanje da se stvari sagledavaju iz različitih perspektiva	▪ kontinuirano pružanje povratne informacije ▪ kritički pristup ▪ sposobnost rešavanja problema ▪ ohrabrivanje polaznika na reflektivni uvid u vlastito učenje i saradnju	▪ demonstracija ▪ analiza rada kolega ▪ posmatranje i zapažanja kolega ▪ analiza supervizije učenja na daljinu

2. Veštine evaluacije i samoevaluacije

Opis	Način ispoljavanja	Moguća sredstva identifikacije
▪ sposobnosti da se prati i oceni vlastito postignuće u procesu učenja	▪ kontrola i sklad objektivnog i subjektivnog ▪ kontinuirana evaluacija i samoevaluacija ▪ veština da se postave jasni ciljevi učenja i oceni postignuće polaznika ▪ jasna informacija o postignutim rezultatima i kriterijumima procene ▪ podsticanje polaznika da osmišljavaju različite forme samoevaluacije	▪ evaluacija polaznika ▪ samoprocena putem upitnika sa pitanjima zatvorenog tipa ▪ analiza sadržaja (uključujući i učenje na daljinu) ▪ posmatranje i zapažanja kolega

K. P.

DOKUMENTI

KOMISIJA EVROPSKE ZAJEDNICE

Brisel, 23.10.2006.

Komunikacija Komisije

EU KOMUNIKACIJA – OBRAZOVANJE ODRASLIH: NIKADA NIJE KASNO ZA UČENJE

1. Uvod

Komisija je 2001. godine u tekstu *Stvaranje realnog evropskog prostora za doživotno obrazovanje* i 2002. godine u Rezoluciji Saveta o pitanjima doživotnog učenja istakla važnost doživotnog obrazovanja i učenja za kompetitivnost i zapošljavanje, ali i za socijalnu inkluziju, aktivno građanstvo i lični razvoj. Obrazovanje odraslih je ključna komponenta doživotnog učenja.

Definicije obrazovanja i učenja odraslih se razlikuju, ali za potrebe ovog dokumenta definisaćemo ga kao *sve oblike obrazovanja preduzete od strane odraslih nakon završetka inicijalnog obrazovanja i obuke, bez obzira koliko davno su ove aktivnosti preduzete.*

Obrazovanje i obuke su ključni faktori za ostvarivanje ciljeva postavljenih u lisabonskoj strategiji: podizanje ekonomskog nivoa, kompetitivnosti i društvene inkluzije. Uloga obrazovanja odraslih u ovom kontekstu, pored doprinosa ličnom razvoju i ispunjenju, sve više se primećuje u nacionalnim programima zemalja članica. Međutim, osim u par izuzetaka, implementacija nije mnogo uspešna.¹ Većina obrazovnih i trening aktivnosti i dalje je u velikoj

¹ "Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe – 2006 Joint Interim Report of the Council and the Commission on progress under the 'Education & Training 2010' work programme", http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

meri fokusirana na obrazovanje i obuku mladih ljudi; ostvaren je skroman napredak u cilju promene sistema radi zadovoljavanja potreba za učenjem tokom čitavog života. Još četiri miliona odraslih moraće da učestvuje u programima doživotnog učenja u cilju dostizanja nivoa participacije predloženog od strane zemalja članica u dokumentu „Obrazovanje i trening 2010“.² Neke novije studije³ potvrđuju važnost investiranja u učenje odraslih. Društvena i lična korist od njega uključuju veću zapošljivost, povećanu produktivnost i kvalitetnije zapošljavanje, smanjenje troškova u oblastima kao što su izdaci za nezaposlene, socijalna davanja i prevremena penzionisanja, ali se takođe podiže nivo građanske participacije, kvalitet zdravlja, smanjuje se stopa kriminaliteta i postiže veće lično blagostanje i ispunjenje. Istraživanja sprovedena na odraslim osobama ukazuju i da su oni koji se uključuju u programe učenja zdraviji, što dovodi do značajnog smanjenja troškova zdravstvene zaštite.⁴

Ovaj dokument naglašava važnost doprinosa obrazovanja odraslih, putem sticanja ključnih kompetencija za sve, zapošljivosti i mobilnosti na savremenom tržištu radne snage i društvenoj inkluziji. Komunikacija je bazirana na saznanjima iz dokumenta „Obrazovanje i trening 2010“ i iskustvima dobijenim iz postojećih programa za obrazovanje i obuku EU, posebno iz potprograma Grundvig u okviru programa Sokrat.⁵ Takođe se koristi pristup iz dokumenta „Komunikacija o efikasnosti i jednakosti“,⁶ koji smatra da su moguće reforme sistema obrazovanja kojima bi se postigla veća efikasnost i jednakost. Ističe se da strukturni fondovi, a posebno Evropski socijalni fond, imaju mogućnost da podrže razvoj infrastrukture i strategije. Takođe se naglašava važnost određenih specifičnih pitanja, kao što je rodna pripadnost, posebno kada je reč o prikupljanju podataka, razlikama u pristupu doživotnom obrazovanju i preferiranim oblicima obrazovanja.

Komunikacija komisije pruža osnovni okvir za implementaciju budućeg programa Grundvig, koji će činiti deo sveobuhvatnog programa doživotnog obrazovanja 2007-2013. Na kraju, predlaže razmatranje učenja odraslih u zemljama EU, uz učešće relevantnih stakeholdera, što treba da vodi formulisanju akcionog plana za obrazovanje odraslih u 2007. godini.

² http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#measuring

³ Promoting Adult Learning, OECD (2005)

⁴ Tom Schuller, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brasset-Grundy and John Bynner, *The Benefits of Learning*, University of London, 2004

⁵ Report from the Commission "Interim evaluation report on the results achieved and on the qualitative and quantitative aspects of the implementation of the second phase of the Community action programme in the field of education *Socrates*", COM (2004) 153 final, 8.03.2004

⁶ Communication from the Commission „Efficiency and equity in European education and training systems“, COM (2006) 481 final, 8.09.2006

2. Izazovi

Obrazovanje i učenje odraslih nije uvek dobijalo priznanje koje zasluži, u smislu vidljivosti, prioriteta i finansiranja, bez obzira na političku podršku koju doživotno učenje uživa proteklih godina. Dihotomija između političkog diskursa i realnosti još je upečatljivija kada se razmotri u odnosu na glavne izazove sa kojima se suočava Unija.

Kompetitivnost

Ključni ekonomski izazov za Evropu, kao što je istaknuto u Lisabonskoj strategiji, jeste da se podigne nivo i učinak zaposlenja i da se istovremeno sačuva društvena kohezija. Brz napredak nekih drugih regiona u svetu ukazuje na važnost inovativnih, naprednih i kvalitetnih programa obrazovanja i obuke, kao ključnih faktora ekonomske kompetitivnosti. Mora se podići opšti nivo kompetencija, kako u cilju zadovoljenja potreba tržišta rada, tako i da bi se omogućilo građanima da adekvatno funkcionišu u današnjem društvu. Međutim, u Evropi ima oko 72 miliona nisko kvalifikovanih radnika⁷ – oko trećina ukupne radne snage, dok se procenjuje da će 2010. godine samo 15% novih poslova biti za one sa niskim kvalifikacijama, dok će 50% novih poslova zahtevati viši nivo kvalifikacija.⁸ Sem toga, značajan deo populacije u Evropi još uvek nije u stanju da razume i primeni štampane informacije u svakodnevnim aktivnostima. Kako obezbediti sticanje ključnih kompetencija kod svih građana –i dalje ostaje izazov sa kojim se suočavaju sve zemlje članice EU.⁹ Istraživanja ukazuju da ravnomerna distribucija veština u populaciji ima veći uticaj na celokupno ekonomsko postignuće.¹⁰

Demografske promene

Evropa se suočava sa do sada najvećim demografskim promenama, koje će značajno uticati na društvo i ekonomiju, ali i na potražnju i ponudu u oblasti obrazovanja i obuke. Evropska populacija stari: u sledećih 30 godina broj mladih (ispod 24 godine) pašće za 15%. Svaki treći Evropljanin će biti stariji od

⁷ EU Labour Force Survey 2004, Eurostat

⁸ Vocational education and training – key to the future, Cedefop synthesis of the Maastricht study, Luxembourg, 2004

⁹ Commission proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, COM (2005) 548 final, 10.11.2005

¹⁰ Coulombe, S., J.F. Tremblay and S. Marchand, International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries, Statistics Canada, Ottawa, 2004

60 godina, a svaki deseti od 80 godina.¹¹ Ovakvi trendovi postavljaju ozbiljan izazov evropskom socijalnom modelu. Smanjen broj mladih koji ulaze na tržište rada, u kombinaciji sa činjenicom da tek svaka treća osoba starosti između 55 i 64 godine ima plaćen posao, ukazuje na očiglednu potrebu da se iskoristi celokupni potencijal obrazovanja odraslih, sa orijentacijom ka većem učešću mladih u radnoj snazi, kao i većem obuhvatu odraslih. U tom cilju, prvenstveno se mora obratiti pažnja na veliki broj učenika koji rano napušta obrazovni proces (šest miliona učenika u 2005. godini),¹² dok se istovremeno mora raditi na podizanju veština i prilagodljivosti nisko kvalifikovane radne snage starije od 40 godina, da bi se ona podstakla na podizanje nivoa stručnosti bar za jedan stepen.

Obrazovanjem odraslih se može obezbediti da emigranti, koji imaju mogućnost da budu delimična protivteža starenju populacije i nadoknade manjak radne snage u pojedinim sektorima, dobiju mesto u društvu koje će biti povoljno i za njih, i za zemlju domaćina. Većina imigranata, čak i kad su visoko kvalifikovani, ima potrebu za savladavanjem jezičkih barijera i kulturoloških razlika. Otežavajuća okolnost je činjenica da su njihove kompetencije često nepriznate i potcenjene, te njihove sposobnosti ostaju neiskorišćene na tržištu rada. Status imigranata na tržištu rada, uključujući i visoko stručne kadrove, obično je lošiji u odnosu na domicilno stanovništvo. Pomenuto se ne odnosi samo na pridošlice, već i na drugu i treću generaciju imigranata, a posebno kada su žene u pitanju.

Socijalna inkluzija

Skorašnji izveštaji potvrđuju da su siromaštvo i socijalno odbacivanje i dalje ozbiljan izazov svim zemljama članicama EU.¹³ Različiti uslovi i problemi, kao što su nizak nivo inicijalnog obrazovanja, nezaposlenost, ruralna izolacija i smanjenje životnih šansi na svim poljima, utiču na marginalizovanje većeg broja ljudi, pa im se tako uskraćuju socijalni benefiti i građanska participacija. Novi vidovi nepismenosti, kao što su nedostatak pristupa kompjuterskim tehnologijama i njihove primene u profesionalnom i svakodnevnom životu, pojačavaju ovu isključenost: odrasli koji nisu kompjuterski obrazovani lišeni

¹¹ Data can be found in: Eurostat Population Projections, 2004 based, Trend scenario, Baseline variant; Green Paper "Confronting demographic change: a new solidarity between the generations", Communication from the Commission, COM (2005) 94 final, 16.3.2005)

¹² Commission Staff Working Paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Report based on indicators and benchmarks – Report 2006", SEC (2006) 639, 16.5.2006, page 40

¹³ „Joint report on social protection and social inclusion 2006”, http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/cs2006_7294_en.pdf

su neophodnih informacija i materijala, koji su sve više prisutni samo u digitalnom obliku.¹⁴ Obrazovanje odraslih ima ključnu ulogu u odgovoru na socijalno odbacivanje.

3. Razvoj programa obrazovanja odraslih

Podizanje opšteg nivoa sposobnosti u populaciji odraslih, pružanjem brojnijih i boljih prilika za učenje i obrazovanje tokom čitavog života, važno je zbog efikasnosti i ravnopravnosti u obrazovanju, s obzirom na pomenute izazove.¹⁵ Obrazovanje odraslih doprinosi ne samo njihovoj radnoj efikasnosti, već i boljoj informisanosti i aktivnoj građanskoj participaciji, kao i ličnom zadovoljstvu i dobrobiti.

Jedan od glavnih izazova za kreatore javne politike u ovoj oblasti jeste kako optimalno iskoristiti raznovrsnu ponudu i mogućnosti za učenje koje karakterišu sistem obrazovanja odraslih. Veliki broj partnera ima ulogu u izradi i implementaciji predloga javne politike: ministarstva, socijalni partneri, provajderi, crkve, NVO, regionalne i lokalne vlasti. Političke odluke se donose na nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou, a ponekad i na više nivoa istovremeno, pri čemu veliki broj zemalja pokazuje visok stepen decentralizacije.¹⁶ U ovom kontekstu, bolja koordinacija i partnerstvo su ključni u unapređivanju koherencije, izbegavanju dupliranja i doprinosu efikasnijoj potrošnji inače skromnih sredstava. Koordinacija omogućava da se postave prioriteti i kreira dosledna politika, koja će biti potpomognuta pravnim reformama, i time osigura njena primena. Ona takođe doprinosi i boljem informisanju i vođenju potencijalnim polaznicima.

Zemlje članice EU su u svoje nacionalne programe uključile planove i strategije čiji je cilj jačanje doživotnog učenja. Mora se učiniti korak od planiranja ka implementaciji ove ideje. Implementacija se može podržati iz evropskih strukturnih fondova, posebno Evropskog socijalnog fonda, kako bi se poboljšala infrastruktura i ponuda programa obrazovanja i učenja odraslih.

¹⁴ In 2005 in Europe, 37% of people aged between 16 and 74 had no basic computer skills, and the proportion increases with age (65% of people aged 55 to 74). Source: Eurostat, Statistics in focus, issue 17/2006.

¹⁵ Communication from the Commission „Efficiency and equity in European education and training systems”, paragraph 25.

¹⁶ Decentralisation, in different forms and degrees, is in evidence in most countries: Austria, Belgium, Bulgaria, Denmark, Finland, Germany, the Netherlands, Poland, Portugal, Spain, Sweden, Romania, UK (Source: OECD 2005; Eurydice 2006)

Zahvaljujući podršci Evropske unije, u zemljama članicama razvijeno je puno dobrih projekata, koji mogu podstaći ostale.¹⁷

Zemlje članice EU ne mogu više sebi dozvoliti da budu bez efikasnog sistema obrazovanja odraslih, koji mora biti integrisan u strategiju doživotnog učenja i koji će polaznicima obezbediti bolji pristup tržištu rada, uspešniju socijalnu integraciju i pripremiti ih za aktivno starenje. One moraju osigurati sisteme koji će im omogućiti da definišu prioritete i prate njihovu implementaciju.

Ključne poruke

U ovom delu predstavljeno je pet ključnih poruka za sve „stejkholdere“ u obrazovanju odraslih.

1. Uklanjanje barijera za participaciju

Participacija odraslih u obrazovnim programima i obukama i dalje je skromna (vidi aneks).¹⁸ Upoređujući participaciju sa postavljenim ciljem od 12,5% za 2010. godinu, prosečna stopa u 2005. godini iznosila je 10,8%. Uprkos velikim varijacijama u odnosu na ovaj prosek, u rasponu od 1,1% do 34,7%,¹⁹ postoji velika sličnost u *distribuciji* obrazovanja odraslih u zemljama članicama, u tom smislu da oni koji imaju nizak nivo inicijalnog obrazovanja, zatim starije osobe, osobe koje žive u ruralnim regionima i osobe sa invaliditetom pokazuju najmanje interesovanja da participiraju u ovim programima. Lične barijere za participaciju mogu biti povezane sa: politikom obrazovanja; informisanošću (loš pristup kvalitetnim i pravovremenim informacijama); onima koji pružaju usluge (uslovi za prijem, finansijski troškovi, stepen podrške u procesu učenja, priroda očekivanih rezultata itd.); zatim situacione (kulturološke vrednosti u vezi sa obrazovanjem; stepen podrške participaciji od strane životnih okolnosti, porodice i socijalnog okruženja) i dispozicione (slika o sebi i samopouzdanje odraslog kao učenika često su povezani sa neuspehom u prethodnim iskustvima učenja). Neke od najznačajnijih barijera su: nedostatak vremena zbog poslovnih ili porodičnih obaveza; nedostatak svesti i motivacije, jer ljudi ne vide da se učenje adekvatno vrednuje i nagrađuje, te zbog toga

¹⁷ ESF060603-ESF Support to Education and Training Background Document

¹⁸ Communication From The Commission, Adult Learning: It Is Never Too Late To Learn, page 11-12, 2006.

¹⁹ „Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Report based on indicators and benchmarks – Report 2006“, pages 35-40, and its Annex „Detailed analysis of progress“, chapter 6.2.

ne uviđaju njegovu korisnost; nedostatak informacija o ponudi i nedostatak finansijskih sredstava.²⁰

Izazov sa kojim se zemlje članice suočavaju je dvostruk: podići opšti nivo participacije u obrazovanju i učenju odraslih i uklanjanje disbalansa, u smislu postizanja što ravnomernije participacije, i to putem motivisanja, ohrabivanja, pružanja prilike i podrške upravo odraslima koji uopšte nisu zainteresovani da učestvuju u programima obrazovanja – formalnog, neformalnog i informalnog.²¹ Ovo zahteva ciljano javno investiranje, da bi se obuhvatili oni koji su do sada imali najmanje koristi od sistema obrazovanja i obuka.

Motivisanje odraslih da učestvuju u procesu učenja može se lakše postići ukoliko se poboljša kvalitet informacija i ukoliko se u potpunosti iskoriste kapaciteti za učenje u lokalnim zajednicama, sportskim centrima, institucijama kulture, kao i institucijama inicijalnog obrazovanja i obučavanja.

Prva poruka

Od suštinske je važnosti učiniti da se participacija odraslih u učenju poveća i da bude ravnomernija. U tome svi stejkholderi moraju imati važnu ulogu, s tim da državne institucije moraju biti ključne u otklanjanju barijera i pružanju prilika za učenje, uz poklanjanje posebne pažnje nisko kvalifikovanim osobama. Ovo zahteva razvoj veoma kvalitetnog sistema savetovanja i informisanja, zasnovanog na potrebama polaznika, kao i ciljane finansijske podsticaje pojedincima i podršku uspostavljanju lokalnog partnerstva.

2. Osigurati kvalitet obrazovanja odraslih

Nizak kvalitet obrazovanja odraslih dovodi i do loših rezultata procesa učenja. Višedimenzionalnost kvaliteta ogleda se u: informisanju i savetovanju, analizi potreba, relevantnom sadržaju znanja koja zadovoljavaju aktuelne potrebe i zahteve, pružanju usluga i podršci učenju, kao i pristupu evaluaciji, prepoznavanju, vrednovanju i sertifikovanju kompetencija. Iako su sve pomenute komponente veoma važne, sledećih nekoliko zaslužuje posebnu pažnju.²²

Metode učenja – Metode učenja i materijali moraju biti prilagođeni specifičnim potrebama i načinima učenja odraslih. Ishodi procesa učenja moraju

²⁰ Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey, Cedefop, Luxembourg, 2004. The report also shows a strong preference of adults for learning in informal settings.

²¹ For definitions see „Memorandum on Lifelong Learning” (SEC(2000) 1832, 30. 10. 2000) and further work as the Classification of Learning Activities by Eurostat.

²² „Adult education trends and issues in Europe”, study conducted by the European Association for the Education of Adults (EAEA) in 2006. Unpublished.

biti što eksplicitniji. Odrasli moraju biti u stanju da iskoriste razne izvore podrške učenju, kao što su savetovanje, opismenjavanje i razvoj veština za učenje.

Kvalitet osoblja – Profesionalni razvoj osoblja koje radi u obrazovanju odraslih jeste ključna determinantna kvaliteta obrazovanja. Malo pažnje je posvećeno definisanju sadržaja i procesu inicijalnog osposobljavanja kadra koji radi sa odraslima. Postoji puno obrazovnih i profesionalnih puteva kojima se može ući u polje praktičnog rada u obrazovanju odraslih i često ova profesija nije prepoznata u formalnoj strukturi profesionalnog napredovanja. U poređenju sa ostalim obrazovnim podsystemima, obrazovanje odraslih se karakteriše velikim procentom osoblja koje radi ovaj posao privremeno, povremeno ili samo volontira, koje pritom ima i druge profesionalne opcije i često je plaćeno po satu. Socijalni partneri moraju biti uključeni u proces prepoznavanja kompetencija osoblja za obrazovni rad sa odraslima.

Kvalitet provajdera – Opšti kvalitet usluga koje provajderi pružaju mora biti procenjivan kroz mehanizme akreditacije i osiguranja kvaliteta, internim i eksternim praćenjem i evaluacijom procesa učenja i njegovih ishoda. Vlada treba da ima važnu ulogu u ovom procesu, tako što će uspostaviti regulatorne mehanizme i postaviti standarde kvaliteta, sa naglaskom na već postojeće primere i principe stručnog obrazovanja i obučavanja, višeg obrazovanja i sertifikovanja prema ovim standardima.

Kvalitet usluga – Podizanje kvaliteta usluga je ključno za podizanje broja polaznika. Mehanizmi putem kojih se može promovisati efikasna usluga uključuju lokalnu dostupnost obrazovnih ustanova i servisa za brigu o deci, servisa za učenje na daljinu za one koji žive u udaljenim mestima, informisanje i savetovanje, individualizovane programe i fleksibilan pristup organizaciji učenja.

Druga poruka

U cilju usvajanja kulture kvaliteta u oblasti učenja odraslih, zemlje članice EU treba da investiraju u poboljšanje metoda učenja i materijala prilagođenih odraslima i da realizuju mere za inicijalno obrazovanje i kontinuirano usavršavanje, da bi se uspešno obučavalo i stručno usavršavalo osoblje za obrazovni rad sa odraslima. Treba uvesti i mehanizme osiguranja kvaliteta i podići nivo usluga.

3. Prepoznavanje i vrednovanje ishoda procesa učenja

Paradigma doživotnog učenja poštuje sve vrste učenja: formalno, neformalno i informalno. Prepoznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja predstavlja kamen temeljac strategije doživotnog učenja. Ishodi učenja moraju biti prepoznati i vrednovani, bez obzira gde i kako su ostvareni. Ovakav način priznavanja neformalnog i informalnog učenja omogućava polaznicima da identifikuju svoj ulazni nivo i dobiju mogućnost da se uključe u programe učenja na određenom nivou, dobiju zaslužene bodove za neku kvalifikaciju i/ili steknu potpunu kvalifikaciju zasnovanu na kompetencijama. Značaj ovakvog pristupa se ogleda u pružanju podrške manje motivisanim polaznicima, vrednovanju prethodnog učenja i uštedi vremena i novca smanjivanjem ili eliminisanjem potrebe za ponovnim učenjem već naučenog. Sem toga, ovim se omogućuje društvu da profitira od sposobnosti pojedinaca, za čije sticanje nije uložilo sredstva.

Ovo insistiranje na prepoznavanju i vrednovanju nije novijeg datuma i mnoge zemlje članice su već razvile mehanizme za prepoznavanje i vrednovanje ishoda učenja.²³

U cilju razvoja poverenja u ove mehanizme, Savet za obrazovanje²⁴ je 2004. godine usvojio Zajedničke evropske principe za identifikaciju i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.

U svakom slučaju, dalje usavršavanje ovih mehanizama u zemljama članicama EU zahteva od njih da se pozabave sledećim izazovima:

- uvođenje vrednovanja mora biti zasnovano na saradnji sa relevantnim stejkholderima, posebno socijalnim partnerima, u cilju promocije kredibiliteta;
- mora se podići kvalitet metoda procene i institucija koje ih primenjuju;
- ciljevi obrazovanja i obučavanja na svim nivoima moraju se preformulisati kao ishodi učenja. Ovo je ključan momenat za vrednovanje, jer dokle god su ciljevi učenja definisani ulaznim elementima, biće teško izvršiti pravilnu procenu.

²³ Source: European Inventory – Validation of non-formal and informal learning, <http://www.ecotec.com/europeaninventory>.

²⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf. Certain professions, for which minimum education and training requirements are agreed, are exempt – see Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications, OJ L 255/22, 30. 9. 2005.

Treća poruka

U sledećih pet godina, zemlje članice treba da implementiraju mehanizme za prepoznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, bazirane na Zajedničkim evropskim principima za prepoznavanje i vrednovanje, uz puno uvažavanje dosadašnjih iskustava. Razvoj mehanizama prepoznavanja i vrednovanja može biti povezan sa razvojem Nacionalnih okvira kvalifikacije, a u okviru sveobuhvatnog evropskog okvira kvalifikacije.

4. Ulaganje u populaciju koja stari i imigrante

Ulaganje u populaciju koja stari i imigrante je od izuzetnog značaja.

Aktivno starenje

Promena demografske slike, opisane u prethodnim redovima, zahteva ne samo podizanje granice odlaska u penziju, već i novu politiku „aktivnog starenja“ pre i nakon odlaska u penziju. Izazov sistemu obrazovanja odraslih je dvostruk:

- Da bi se osigurao duži radni vek, potrebno je starijim radnicima pružiti mogućnost za usavršavanje i učenje tokom čitavog života. Postoji opšteprihvaćeni konsenzus da su, u cilju održavanja zapošljivosti starijih radnika, neophodna ulaganja tokom njihovog čitavog životnog veka, kao i podrška vlade, profesionalnih institucija i sektora. Posebnu pažnju treba pružiti onima koji se nalaze na sredini profesionalnog puta.
- Neophodno je pružiti više mogućnosti za učenje penzionisanim radnicima (uključujući npr. učešće sve više starijih studenata u visokom obrazovanju), jer ljudi danas odlaze u penziju u boljem psihofizičkom stanju, te je i životni vek nakon odlaska u penziju produžen. Učenje treba da postane integralni deo ove nove životne etape. U poslednjem dokumentu o univerzitetima, Komisija EU je pozvala univerzitete da „budu otvoreniji u obezbeđivanju kurseva za studente u kasnijoj životnoj dobi“. Ovakva mogućnost će imati ključnu ulogu u obezbeđivanju kontakata penzionisanih ljudi sa socijalnim okruženjem. U mnogim zemljama obrazovni sistemi još uvek nisu počeli da obraćaju pažnju na nove potrebe ove grupe građana, koja poseduje veliki potencijal u smislu doprinosa učenju drugih. Sem toga, sve veći broj penzionera u Evropi treba posmatrati i kao po-

tencijalni izvor edukatora i trenera za obrazovanje odraslih i učenje odraslih.

Migracije

Kao što je već pomenuto, izazov obrazovanju odraslih je i pitanje kako pružiti podršku integraciji migranata u društvo i ekonomiju, i maksimalno iskoristiti kompetencije i obrazovno iskustvo stečeno pre migracije. Ova oblast uključuje:

- dokumente podrške EU i aktivnosti kroz relevantne programe za podizanje kvaliteta obrazovanja i obuke u zemljama porekla migranata, posebno u susednim zemljama EU;
- ubrzavanje mehanizama procene sposobnosti i prepoznavanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja kod pristiglih migranata;
- proširenje prilika za učenje odraslih relevantno za lingvističku, društvenu i kulturološku integraciju;
- razvoj adekvatnog i efektivnog obrazovanja i veću promociju interkulturalnog učenja.

Četvrta poruka

Zemlje članice treba da osiguraju dovoljno investicija u obrazovanje i obučavanje starijih osoba i migranata, a pre svega da osiguraju efikasnost razvijanjem programa obrazovanja i obuke koje će zadovoljiti potrebe polaznika. Takođe, treba da utiču na podizanje svesti o značajnoj ulozi koju migranti i starije osobe imaju u društvu i ekonomiji.

5. Indikatori i merila

Neophodni su pouzdani podaci za praćenje efekata ekspanzije učenja i obrazovanja odraslih, kao i za razvoj utemeljenih strateških dokumenata. U poređenju sa obaveznim obrazovanjem, podaci o obrazovanju odraslih su skromni, između ostalog i zbog raštrkanosti ustanova, njihove raznolike prirode i činjenice da često funkcionišu van javnog sektora. Poboljšava se pristup informacijama i njihov kvalitet, i takav trend će se nastaviti u godinama koje predstoje, zahvaljujući postojećim i planiranim međunarodnim studijama. Rezultati dve studije koje je sproveda Evropska statistička agencija EUROSTAT – Izveštaj o obrazovanju odraslih i treći Izveštaj o kontinuiranom stručnom

obrazovanju u kompanijama, osiguraće najnovije podatke, sa akcentom na participaciji odraslih u programima doživotnog učenja i na investiranju kompanija i njihovom učešću u kontinuiranom stručnom usavršavanju do kraja 2007 godine. Izveštaj OEBS-a o veštinama odraslih (PIAAC) je u izradi.

Neophodna su dodatna istraživanja i analize, koji će imati ključnu ulogu u korišćenju postojećih statističkih podataka i istraživanju osnovnih pitanja, kao što su povratak formalnom, neformalnom i informalnom učenju i opšta uloga informalnog obrazovanja u životu odraslog čoveka. Potrebno je više se fokusirati na trendove i prognoze, u cilju izrade relevantnih dokumenata i razvoja programa obrazovanja. Komisija doprinosi ovom procesu i kroz nedavno uspostavljenu jedinicu za istraživanje doživotnog učenja u Zajedničkom istraživačkom centru u Ispri.

Peta poruka

Kvalitet i komparabilnost podataka o obrazovanju i učenju odraslih moraju se stalno usavršavati. Naročito postoji potreba za boljim uvidom u benefite koje nudi obrazovanje odraslih i postojeće barijere, u cilju postizanja kvalitetnije informisanosti o provajderima, trenerima i obukama.

Rad Evropske komisije na ovom polju, uključujući EUROSTAT, mora se fokusirati na što bolje korišćenje postojećih podataka i izveštaja, na usklađivanje koncepata i definicija, kao i na što veći obuhvat i učestalost skupljanja trajnih podataka. Neophodni su i pouzdani podaci osetljivi na rodnu pripadnost.

4. Aktivnosti Evropske unije

Učenje odraslih ima ključnu ulogu u izazovima s kojima se suočava EU, ali je njegov potencijal i dalje neiskorišćen. Komunikacija insistira na tome da težište mora biti na kvalitetu, efikasnosti i jednakosti, čime bi se maksimalno iskoristili benefiti i za društvo i za ekonomiju.

Odgovornost za ova pitanja leži na zemljama članicama EU. Uloga Komisije je da ih podrži u modernizovanju njihovih sistema obrazovanja. Komisija zato predlaže da se uspostavi dijalog između zemalja članica i relevantnih „stejkholdera“, u cilju pronalaženja načina:

- za efikasnije korišćenje finansijskih mehanizama dostupnih u Evropi (kao što su Evropski strukturni fondovi i Programi doživotnog obrazovanja),

- za efikasnije izlaženje u susret potrebama odraslih u Nacionalnim reformskim programima u okviru Lisabonske strategije,
- da se uključe stejkholderi, čime bi se osiguralo da se poruke ovog dokumenta implementiraju u različitim okolnostima u zavisnosti od pojedinih zemalja,
- za podsticanje razmene dobrih iskustava kroz zajedničke obrazovne aktivnosti u okviru programa „Obrazovanje i obuka 2010“ i na osnovu rezultata postojećih EU programa,
- za najkvalitetnije pristupanje usavršavanju statističkog monitorin- ga.

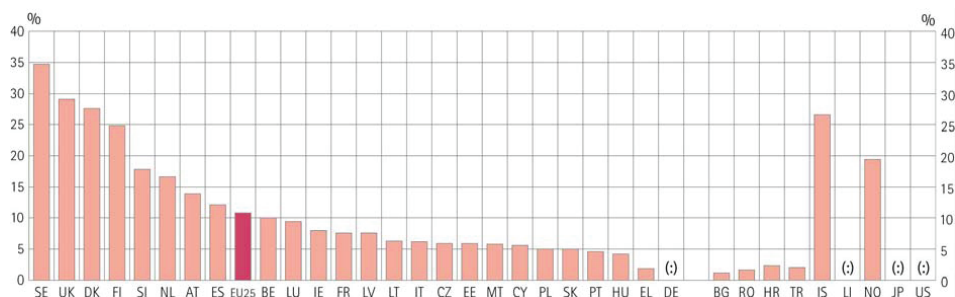
Na osnovu ovih razmatranja, Komisija predlaže da se napravi akcioni plan u 2007. godini, kako bi se osigurao adekvatan nastavak rada u skladu sa porukama iz ovog dokumenta.

ANEKS

Participacija odraslih u učenju i obrazovanju

Participacija odraslih u doživotnom učenju (2005)

(Procenat stanovništva u uzrastu od 25 do 64 godine koje je učestvovalo u obrazovanju i obuci tokom 4 nedelje koje su prethodile istraživanju, ISCED 0-6)



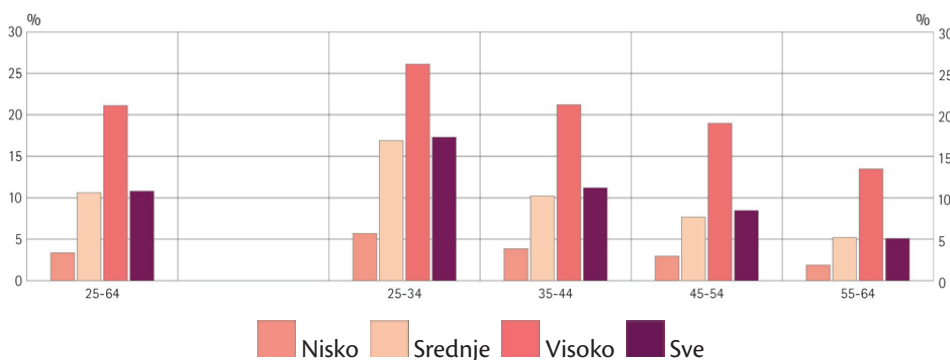
Izvor: Eurostat (istraživanje radne snage)

Dodatne informacije:

– DE: podaci iz 2004.

– LU, MT i UK: privremeni podaci.

Učešće u doživotnom obrazovanju po godinama i pohađanju obrazovanja (2005)



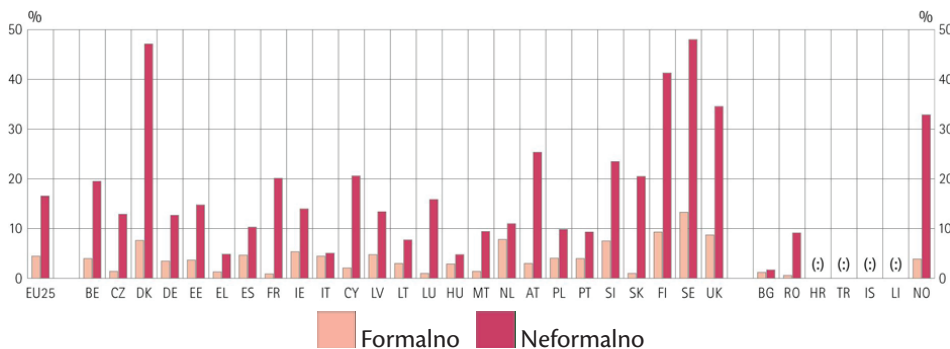
Izvor: Eurostat (istraživanje radne snage)

Dodatne informacije:

– DE: podaci iz 2004.

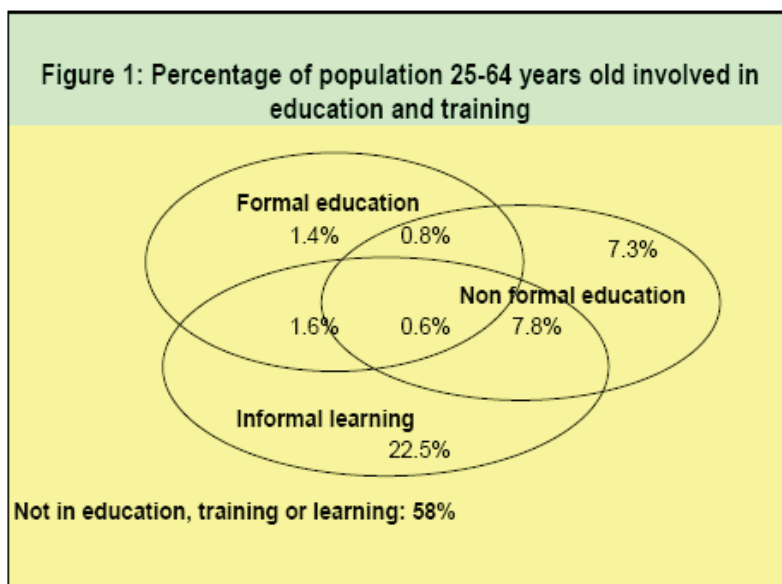
– LU, MT i UK: privremeni podaci.

Stopa participacije (%) osoba od 25 do 64 godine u formalnom i neformalnom obrazovanju i obuci (2003)



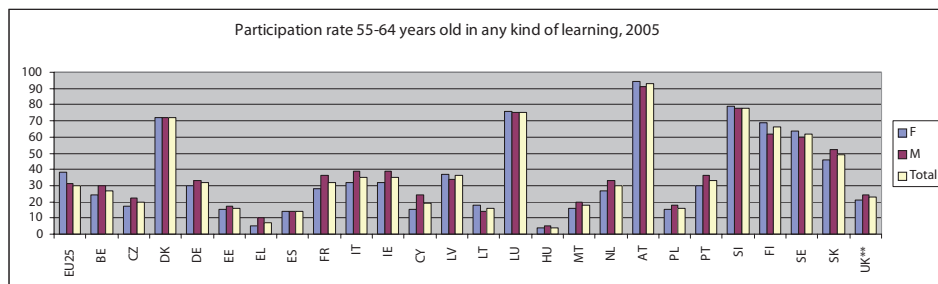
Izvor: Eurostat (istraživanje radne snage), ad-hok moduli doživotnog učenja 2003. Ciljna grupa: 25-64 godina, period praćenja: 12 meseci.

Procenat populacije od 25 do 64 godine koja je uključena u obrazovanje i obuku (2003)



Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003
Target population: 25-64 years old

Stopa participacije od 55 do 64 godina u svim vrstama učenja (2005)



0(*) Neformalne obuke u UK nisu uključene. Izvor: Eurostat LFS, ad-hok moduli doživotnog učenja 2003. Ciljna grupa 25-64 godine

Prevod sa engleskog:

Bojan Veselić i Katarina Popović

ANDRAGOGIJA U SVETU

KONFERENCIJA EVROPSKOG DRUŠTVA ZA ISTRAŽIVANJA U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (ESREA 2007)

U periodu od 20. do 23. septembra 2007. godine, na Univerzitetu u Sevilji u Španiji održana je Konferencija Evropskog društva za istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih (European Society for Research on the Education of Adults – ESREA).¹ Tema konferencije bila je „Izazovi socijalnih i kulturnih različitosti u obrazovanju odraslih: razlike u životnom stilu, kulturi, obrazovanju i pismenosti”.

Kulturne razlike između evropskih zemalja nešto su na šta je Evropa navikla. Isto tako je i obrazovanje odraslih u evropskim zemljama veoma raznovrsno, ali je u ovom sektoru neophodno ostvariti minimum jedinstva. Diskurs doživotnog učenja i društva koje uči nastao je kao odgovor na probleme nastale u procesu prelaska sa industrijskog na postindustrijsko društvo, odnosno društvo znanja. Postavlja se pitanje kako živeti u društvu koje se stalno i rapidno menja. U društvu koje karakteriše fragmentacija, različitosti, rizici, nerazumevanje i konflikti, svakodnevni život pojedinca u odnosima sa kolegama na poslu, susedima i lokalnom zajednicom predstavlja posebno iskustvo. Pred obrazovanjem odraslih je izazov kako da ojača kapacitet za prilagođavanje socijalnim i kulturnim različitostima, kako na individualnom, tako i na kolektivnom nivou.

Rad preko sto učesnika Konferencije organizovan je u šest tematskih blokova:

1. Razumevanje razlika u pogledu pismenosti u procesu modernizacije u Evropi
2. Aktivni građani i društveno angažovanje
3. Narativna i biografska istraživanja
4. Migracija, manjinske grupe i socijalna ekskluzija
5. Učenje i rad
6. Lokalni i regionalni održivi razvoj.

¹ <http://www.congreso.us.es/cesrea/index.html>

Razumevanje razlika u pogledu pismenosti u procesu modernizacije u Evropi

U okviru prve tematske grupe otvorena su sledeća pitanja: na koji način obrazovanje odraslih pomaže ovladavanju različitim formama pismenosti koje su neophodne da bi se razumele socijalno-klasne, polne, etničke i religijske razlike koje razdvajaju zajednicu na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i evropskom nivou; da li ova kulturna i socijalna različitost problematizuje tradicionalno razumevanje pismenosti kao umeća čitanja i pisanja; koje su manifestacije „nove pismenosti” u svakodnevnom životu i Evropljana i emigranata u kontekstu multikulturnog evropskog društva; da li savremeni mediji pomažu da se razumeju i razreše konflikti; na koji način na svakodnevni život utiču novi mediji, Internet i popularna potrošačka kultura, zajedno sa rastućim tržištem produkata koji su u funkciji samostalnog učenja; da li je učenje „bliže kući” ili je svakodnevno učenje u privatnoj sferi pod snažnim uticajem tržišta.

Uvodno izlaganje „Pismenost u baroknom društvu: kulturno-istorijski pristup” pripremio je J. D. Ramirez, profesor na Univerzitetu u Sevilji. Profesor Ramirez je naglasio da je nepismenost endemski problem u mnogim zemljama Evrope i Latinske Amerike. Primer Španije je paradigmatički. Na kraju sedamdesetih, posle 38 godina Frankove diktature, samo je u Andaluziji bilo pola miliona nepismenih, a slična je situacija bila i u drugim regijama. Primer Latinske Amerike još je dramatičniji. Politička i ekonomska kriza osiromašila je društvo i gotovo uništila državni sistem obrazovanja. Koreni opšte nepismenosti nalaze se, smatra Ramirez, ne samo u siromaštvu i nerazvijenosti institucionalnih mehanizama demokratskog društva; njih treba tražiti u kulturno-istorijskom polju – u slučaju Španije i Latinske Amerike, u činjenici da katolička crkva nije uspela da pismenost ustoliči kao deo svoje misije i da je u vekovnom sukobu sa protestantizmom zadržala rigidan odnos prema pismenosti i čitanju svetih knjiga. Odbijanje narodnog jezika i zadržavanje latinskog kao jezika crkve imalo je negativne posledice – nepismeno stanovništvo veru je usvajalo putem propovedi i likovnih predstava, koje su u periodu baroka zamenile knjigu.

Učesnici prve tematske sesije izložili su sledeće radove: J. B. Duarte „Obrazovanje odraslih – izvori koji nedostaju”, P. S. Gussinyer „Ideje Sol Ferera o učenju odraslih”, E. Andersson (Univerzitet u Geteborgu), I. Landström (Univerzitet u Linkepingu) i A. Laginder (Univerzitet u Linkepingu) „Učenje i svakodnevni život – prevazilaženje granica”, A. Jamieson (Univerzitet u Londonu) „Odrasli u visokom školstvu – motivacija i postignuće”, S. Tose „Različito razumevanje obrazovanja odraslih i potreba za terminološkim razjašnjenjem”, F. F.

Laot „Film kao izvor u obrazovanju odraslih”, A. Nizinska (Univerzitet u Varšavi) „PRILHE projekat Grundvig u Poljskoj”, H. S. Olesen (Roskild Univerzitet) „Bergerova i Lakmanova napomena”, L. Jogi (Univerzitet u Talinu) „Koncept doživotnog obrazovanja u Estoniji iz ugla eksperata, političara i odraslih koji uče” i M. de Fátima (Državni univerzitet u Parani) „Proces samoosvešćivanja, mladi i obrazovanje odraslih”.

Aktivni građani i društveno angažovanje

U okviru druge tematske sesije, radovi su se odnosili na sledeća pitanja: da li su novom globalnom i transnacionalnom evropskom društvu potrebni informisani, aktivni i „politički pismeni” građani; da li je koncept građanskog društva u opasnosti u uslovima kada država i tržište distribuiraju i „potrebe” i sredstva da se potrebe zadovolje; zašto je aktivan građanin važan u uslovima snažnog uticaja globalizacije na održivi razvoj; da li ovo uključuje sposobnost da se razlikuju privatni interes i javno dobro, da bi se pored ličnih zadovoljili i zajednički interesi.

U ovom tematskom bloku učestvovali su: A. Fejes (Linkoping univerzitet) „Upravljanje doživotnim obrazovanjem u doba neoliberalizma”, G. K. Zarifis (Aristotelov univerzitet) „Uloga univerziteta u promovisanju socijalne pravde, slobode i mira”, L. De Droogh, G. Verschelden, M. B. De Bie (Univerzitet u Gentu) „Građanstvo u kontekstu obnavljanja urbanosti”, J. Crowther, I. Martin i M. Shaw (Univerzitet u Edinburgu) „Šta se dogodilo sa obrazovanjem odraslih za demokratiju?”, W. Jütte i M. Bron Jr (ESREA) „Akademsko znanje u evropskom kontekstu”, M. Bron Jr. i F. Helmut „Obrazovanje odraslih za demokratiju – izveštaj iz deset zemalja”, E. M. da Costa Veloso „Rasprava o socijalnim i kulturnim različitostima – studija o Univerzitetu za treće doba u Portugalu”, H. Ahl „Studije roda – sporedni efekti upotrebe studije slučaja u obrazovanju odraslih” i J. Kaplan i P. Carré (Univerzitet u Parizu X) – „Aktivno građanstvo u XXI veku u centralnoj Evropi”.

Narativna i biografska istraživanja

U okviru trećeg tematskog bloka, otvorena su sledeća pitanja: na koji način se biografska istraživanja i istraživanja „lične istorije” koriste u studijama o socijalnim i kulturnim razlikama; da li je veština da se „ispriča priča o sebi” srž „biografske pismenosti”; koliki je značaj „biografske pismenosti” u sferi od-

nosa sa drugima, u porodičnom životu, prijateljstvima, obrazovanju, radnom mestu, religiji, polu, generacijama.

O ovim pitanjima radove su izložili: A. B. Guerrero i A. R. C. Gutiérrez „Životna istorija i emocionalno vaspitanje odraslih”, A. A. Alvarez „Naracije o životu i nasleđu – metod istraživanja u obrazovanju odraslih”, L. West (Univerzitet Kenterberi) „Autobiografska pismenost – refleksija o istraživanju programa podrške porodicama u marginalizovanim zajednicama u Ujedinjenom kraljevstvu”, R. Ligus (Univerzitet u Donjoj Šleziji) „Genealogija porodice i konstruisanje individualnog identiteta”, M. D. J. Jiménez „Autobiografske naracije i formativni proces egzistencijalnih promena”, L. Formenti (Univerzitet u Milanu) „Autobiografija – zajednica reflektuje o sebi”, S. Mansfield (Univerzitet u Dandiju, Škotska) i K. McArdle (Univerzitet u Aberdinu, Škotska), „Biografija – istraživanje kao pedagogija ili pedagogija kao istraživanje”, J. G. Monteagudo (Univerzitet u Sevilji) „Autobiografski pristup u obrazovanju odraslih”, R. Evans (Univerzitet u Magdeburgu) „Učiti da se živi drugačije – učenje biografija različitosti i promena”, B. Merrill (Univerzitet u Varviku) i L. West (Univerzitet Kenterberi) „Biografski pristup u istraživanju obrazovanja i učenja odraslih širom Evrope – izazovi, različitosti i postignuća u unapređivanju odnosa u Evropi”, A. M. Costa e Silva (Univerzitet u Minhu, Portugal) „Društveno-profesionalni svet i identiteti”, I. L. Górriz i M. D. J. Jiménez (Univerzitet u Sevilji) „Zajednički, empatijski i naučni rad u narativnom autobiografskom istraživanju koji rezultira suštinskim promenama” i I. L. Górriz (Univerzitet u Sevilji) „Dnevnik kao narativni instrument introspekcije na univerzitetu”.

Migracija, manjinske zajednice i socijalna ekskluzija

U okviru četvrte tematske sesije, radovi su se odnosili na sledeća pitanja: da li je migracija najočiglednija manifestacija uticaja globalizacije na svakodnevni život; da li postoje razlike između „stare” i „nove Evrope”; kakav je uticaj istorije evropskih zemalja kao kolonijalnih sila na imigracione zajednice koje su se „vratile kući”; koje su posledice migracionog talasa iz mediteranskih zemalja iz pedesetih i šezdesetih godina; na koji način evropsko društvo odgovara na probleme političke i ilegalne emigracije; kakav značaj u novim zemljama Evrope ima njihova složena istorija stalnih promena državnih granica u periodu između dva svetska rata i posledično stvaranja nacionalnih manjina; na koji način se baltičke i zemlje centralne Evrope nose sa problemom otvorenih granica i iseljavanja; na koji način „stare” evropske članice prihvataju novopridošle imigrantske zajednice.

O ovim pitanjima radove su izložili: B. Jezierska „Obrazovanje i socijalizacija zatvorenika”, B. Schmidt „Obrazovanje i interesovanja starih”, D. Erickson i D. Hirshberg (Univerzitet u Aljasci) „Obrazovanje na Univerzitetu Aljaska”, A. S. Vicente (Univerzitet Murcia) „Obrazovanje odraslih i kulturne razlike: mogućnost za dijalog i razumevanje”, G. Lassbo (Univerzitet u Geteborgu) „Ekskluzija ili inkluzija – profesionalni balans u socijalnom kontekstu”, A. A. Sipitanou „Na koji način polaznici škola koje pružaju još jednu šansu vide ulogu žene u društvu i ulogu doživotnog obrazovanja”, M. C. Díaz (Univerzitet u Huelvi) „Socijalna participacija u Huelvi (Španija) – Integralni plan Distrikta V”.

Učenje i rad

U petoj tematskoj sesiji otvorena su sledeća pitanja: na koji način globalizacija i regionalizacija utiču na reorganizaciju radnih mesta, zaposlenost, obrazovanje na radu i fleksibilnost radnog života; da li naglašavanje „individualne zapošljivosti” čini „novu pismenost” u sferi rada; da li je tržište rada postalo transnacionalno; kakva je uloga plaćenog i neplaćenog rada u potrazi za balansom između života i rada u kontekstu novog stila života koji karakteriše fleksibilnost; koje su posledice produžavanja radnog veka na starije doba u oblasti obrazovanja odraslih.

U ovom tematskom bloku učestvovali su: E. Figueira (Univerzitet u Ivo-ri), F. B. Entonado (Univerzitet u Ekstremaduri) i M. Lucero (Univerzitet u Ekstremaduri) „Učešće odraslih u doživotnom profesionalnom obrazovanju u Alenteji (Portugal) i Ekstremaduri (Španija)”, F. Dochy i H. Baert (Univerzitet u Leuvenu) „Učenje odraslih u programima koji su usmereni na razvijanje kompetencija – fenomenološka studija”, O. B. Ure „Učenje odraslih da se zaposle: nacionalno iskustvo i njegova relevantnost za druge evropske zemlje”, P. Andersson (Univerzitet u Linkopingu) „Vrednost prethodnog učenja – razvijanje kompetencija zdravstvenih radnika u Švedskoj”, K. Forrester (Univerzitet u Lidsu) „Razumevanje tržišta radne snage, obrazovanja i demokratije – slučaj Britanije”, I. C. P. S. Gomes, I. M. A. M. Figueiredo i J. L. Coimbra „Individualni razvoj u obrazovanju odraslih”, H. S. Olesen (Roskild univerzitet) „Profesije i zanimanja – kolektivni radni identitet”, I. Landström, G. Jedeskog i P. Andersson (Univerzitet u Linkopingu) „Četiri švedska programa obrazovanja odraslih – slike korisnika ICT”, C. Chaib (Univerzitet u Jenkepingu) „O razlici između teorije i prakse u profesionalnom obrazovanju”, A. Hallqvist (Univerzitet u Linkopingu) „Pragmatizam i izazovi promene posla”, S. A. Costa i S.

R. M. Jardim „Obrazovanje poljoprivrednika na severozapadu Bahije: iskustvo PRONERA”.

Lokalni i regionalni održivi razvoj

Poslednji, šesti tematski blok usredsređen je na sledeća pitanja: da li se učenje u uslovima socijalnih i kulturnih različitosti manifestuje na život pojedinaca i zajednice; koliko se zapravo uči u porodici i lokalnoj zajednici; koje su implikacije razlika u strukturi porodica i domaćinstava na socijalnu inkluziju pojedinaca; na koji način Evropljani i imigranti organizuju obrazovanje odraslih; koje su posledice ovih razlika na održivi razvoj, socijalni i kulturni; na koji način strateško partnerstvo u finansiranju regionalnog i lokalnog razvoja utiče na obrazovanje odraslih i socijalnu inkluziju.

U ovom tematskom bloku učestvovali su: V. Uzelac, A. Pejčić i D. Andić „Pedagoški pristup obrazovanju za održivi razvoj u školama za medicinske sestre i učitelje u Hrvatskoj”, P. Guimarães, R. Oliveira i M. L. Dionísio (Univerzitet u Minhu) „Učenje za život”, A. Walstab (Univerzitet u Melburnu) „Odrasli i obrazovanje u zajednici u Viktoriji, Australija – razlike u učenju”, A. Fragoso (Univerzitet u Algarvi) i E. Lucio-Villegas (Univerzitet u Sevilji) „Lokalni razvoj i medijacija – slučaj S. Bartolomea de Mesine (Portugal)”, T. Fenwick i P. Walter „Obrazovanje za ekološku odgovornost u zajednici i na radnom mestu”, E. Kurantowicz „Učenje u lokalnoj zajednici – strategije razvoja”, L. Eiksso (Univerzitet u Linkopingu) i M. Terrasêca (Univerzitet u Portu) „Obrazovanje mladih i lokalna zajednica”.

K.P.

ŠESTA MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O OBRAZOVANJU ODRASLIH CONFINTEA VI (2009)

Šesta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih CONFINTEA VI održaće se u Brazilu 2009. godine. Konferenciju organizuje Institut za doživotno učenje, kao organizaciona jedinica UNESCO-a zadužena za obrazovanje odraslih, neformalno i doživotno obrazovanje u saradnji sa regionalnim birooom u Brazilu.

UNESCO *Institut za obrazovanje* osnovan je u Hamburgu 1951-52. godine kao prva UN institucija organizovana u posleratnoj Nemačkoj. U saopštenju za štampu od 20. juna 2006. godine UNESCO *Institut za obrazovanje* (Institute for Education – UIE) upoznao je javnost sa promenom naziva Instituta u UNESCO *Institut za doživotno učenje* (Institute for Lifelong Learning – UIL). Ova odluka usvojena je na sednici Izvršnog biroa UNESCO-a, a na temelju procene da naziv *Institut za obrazovanje* nije dovoljno specifičan i da ne odražava dugoročne ciljeve Unesko-a u oblasti obrazovanja odraslih, neformalnog i informalnog obrazovanja i da novi naziv više odgovara ciljevima i aktivnostima Instituta.

Po tradiciji CONFINTEA VI je međunarodna konferencija koja okuplja predstavnike zemalja članica UNESCO, vladinih i nevladinih organizacija, državnih i privatnih univerziteta, instituta, društava i asocijacija. Prva CONFINTEA održana je u Helsingoru (Danska) 1949. godine i na njoj su razmatrana opšta pitanja ciljeva, koncepcije, područja i institucionalizacije obrazovanja odraslih. Tema druge konferencije koja je održana 1960. godine u Montrealu (Kanada), „Obrazovanje odraslih u svetu koji se menja”, odražava promene koje su se dogodile u društvenom, ekonomskom, naučno-tehnološkom, industrijskom polju tokom prve dve posleratne decenije. Ona označava početak šireg prihvatanja koncepcije funkcionalne pismenosti koja je ostala glavna preokupacija UNESCO-a do danas. Treća CONFINTEA, održana je u Tokiju (Japan) 1972. godine na temu „Obrazovanje odraslih u kontekstu doživotnog obrazovanja”. Sa ovom konferencijom doživotno obrazovanje postalo je širi konceptijski okvir obrazovanja odraslih. Otvorena su pitanja integracije obrazovanja odraslih u sistem obrazovanja, prevazilaženja jaza između formalnog i neformalnog obrazovanja, podizanja kvaliteta obrazovanja odraslih, karaktera

istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih i drugo. Na četvrtoj konferenciji, organizovanoj u Parizu 1985. godine, istaknuta je uloga obrazovanja u razvoju društva, iskorenjavanju nepismenosti, društvenoj inkluziji marginalizovanih grupa, a posebno je akcentovana potreba da se obrazovanje odraslih naučno zasnuje, da se unapredi istraživački rad u obrazovanju odraslih i kvalitetno pripremaju kadrovi za rad u oblasti obrazovanja odraslih.

Poslednja, peta CONFINTEA održana je u Hamburgu (Nemačka) 1997. godine. Na njoj su usvojena dva strateška dokumenta, Hamburška deklaracija o obrazovanju odraslih i Agenda za budućnost. Delegati konferencije prepoznali su obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje kao ključna sredstva za razvoj demokratije, ljudskih prava, poštovanja različitosti, rešavanje konflikata, održivog razvoja, ekonomskog i ekološkog, i razvoja radne snage. Na ovim temeljima rad nastavlja CONFINTEA VI.

CONFINTEA VI ima za cilj da naglasi internacionalni karakter problematike obrazovanja odraslih i da ukaže na postojenje nesklada između objektivnih pokazatelja stanja u oblasti obrazovanja odraslih sa jedne, i politike obrazovanja, uslova i efekata koji se ostvaruju, sa druge strane.

U pripremnoj fazi CONFINTEA VI potrebno je da se dođe do opšte slike o stanju u oblasti obrazovanja odraslih koja će poslužiti kao osnova za sagledavanje aktuelnih političkih, kulturnih, socijalnih i ekonomskih pitanja na internacionalnom nivou. CONFINTEA VI pruža priliku da se obrazovanje odraslih sagleda u kontekstu šireg internacionalnog okvira i internacionalne politike obrazovanja koja je trasirana projektima „Obrazovanje za sve”, (The Education for All – EFA), „Milenijumski razvojni ciljevi” (Millennium Development Goals – MDGs), „UN Dekada pismenosti” (United Nations Literacy Decade – UNLD), „Opismenjavanje u funkciji napretka” (Literacy Initiative for Empowerment – LIFE) i „UN dekada obrazovanja za održivi razvoj” (United Nations Decade of Education for Sustainable Development – DESD).

Ključni ciljevi CONFINTEA VI jesu sledeći:

- da pomogne da se obrazovanje odraslih prepozna kao važan element i faktor doživotnog obrazovanja,
- da naglasi važnost obrazovanja odraslih u kontekstu realizacije aktuelne politike obrazovanja i
- da pomogne da se u oblasti obrazovanja odraslih sa retorike pređe u akciju.

CONFINTEA VI koncentrisana je na unapređivanje kvaliteta obrazovanja odraslih sa akcentom na:

- politiku obrazovanja i preuzimanje odgovornosti i posvećenost obrazovanju odraslih
- sinergiju između EFA, UNLD, LIFE, DESD i MDGs na nacionalnom i internacionalnom nivou
- veze i odnose sa drugim sferama kao što su zdravstvo, poljoprivreda...
- saradnju nacionalnih i internacionalnih organizacija, vladinog i nevladinog sektora
- razvoj i primenu novih modela finansiranja obrazovanja odraslih (nacionalnih i internacionalnih)
- profesionalni razvoj i kvalitet obrazovanja odraslih
- napredak svih aktera (političara, istraživača, andragoga, odraslih koji uče...)
- modele praćenja progressa u oblasti obrazovanja odraslih koji su internacionalno primenjivi
- usvajanje završnog dokumenta (akcionog plana) koji uključuje prethodno navedeno.

CONFINTEA VI je konferencija koja uključuje vlade zemalja članica i u pripremnoj fazi predviđeno je da se 1) obezbede nacionalni izveštaji o stanju u obrazovanju odraslih koji se pripremaju u saradnji sa Nacionalnim komitetima UNESCO na bazi definisanih upitnika i indikatora i da se 2) organizuju regionalni sastanci na kojima bi se sagledalo stanje u oblasti obrazovanja odraslih i problemi u toj oblasti na regionalnom nivou. Pripremna faza takođe uključuje:

- tematske konsultacije, uključujući transnacionalne i internacionalne konferencije, simpozijume i kongrese u oblasti obrazovanja odraslih (putem UIL)
- prikupljanje podataka koji potvrđuju važnosti i dobrobit od obrazovanja odraslih, uključujući
 - odabrane primere uspešne prakse obrazovanja odraslih
 - istraživanja (realizovana od strane agencija UN ili drugih) koja omogućavaju bolje razumevanje problema u oblasti obrazovanja odraslih i sagledavanje načina njihovog rešavanja
 - studije u kojima se nude podaci o stanju u oblasti obrazovanja odraslih
 - naracije odraslih o procesu učenja i njihova analiza vlastitog iskustva

- priprema izveštaja o stanju u oblasti obrazovanja odraslih.

Ključan momenat u pripremnoj fazi jeste osmišljavanje indikatora obrazovanju odraslih da bi se obezbedili validni pokazatelji napredovanja i osigurala primena dogovorenih koraka. Indikatori će poslužiti kao polazna tačka koja će se na konferenciji dalje razmatrati, redefinisati i dogovarati.

Institut za doživotno učenje (Institute for Lifelong Learning – UIL) preuzeo je organizaciju pripremne faze. Posebna Savetodavna grupa ima ulogu da koordinir rad učesnika u pripremnoj fazi CONFINTEA VI. Više informacija o radu Savetodavne grupe može se naći na adresi www.unesco.org/uil. Konferencija će rezultirati važnom platformom za politiku obrazovanja odraslih na svetskom nivou, uključujući zemlje članice UNESCO, agencije UN, nacionalne i transnacionalne agencije, NVO i privatni sektor.

K. P.

NAGRADA GRUNDTVIG EVROPSKE ASOCIJACIJE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH (EAEA) ZA 2007. GODINU

Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (European Association for the Education of Adults – EAEA) od 2003. godine dodeljuje godišnju nagradu Grundvig za projekte u oblasti obrazovanja odraslih. Nagrada uključuje nagradu za najbolji projekat u oblasti obrazovanja odraslih u zemljama Evrope i posebnu nagradu za projekat koji se realizuje u zemljama izvan Evrope.

Nagrada Grundvig dodeljuje se organizaciji ili grupi andragoga za najbolji transnacionalni projekat u oblasti obrazovanja odraslih. Nagrada je nazvana po danskom andragogu Grundvigu koji je snažno uticao na razvoj obrazovanja odraslih u Evropi i svetu, a posebno na neformalno obrazovanje odraslih. Svojim teorijskim radovima, Grundvig je obrazovanju odraslih dao filozofsko-teorijski okvir.

Zemlja domaćin ceremonije dodele nagrade Grundvig za 2007. godinu bila je Španija. Ove godine, godine „Jednakih mogućnosti za sve“, EAEA je dodelila nagradu Grundvig projektu „Glupi nisu gluvi“. Reč je o saradničkom projektu društava gluvonemih u Letoniji, Estoniji, Litvaniji, Slovačkoj, Poljskoj i Irskoj. „Glupi nisu gluvi“ je projekat koji ima za cilj da razvije svest o posebnim potrebama gluvonemih. Oko 10% svetske populacije čine ljudi sa posebnim potrebama. Potrebe gluvonemih su slične širom Evrope. Specifični jezik znakova je prvi jezik gluvonemih ljudi, što njihovu komunikaciju sa ostalima čini složenom i često otežanom. Dugoročni ciljevi ovoga projekta su: unapređivanje položaja gluvonemih u zajednici, pružanje pomoći gluvonemima da izađu iz socijalne izolacije i razviju socijalne veštine i kompetencije, omogućavanje gluvonemima da iskoriste sve prednosti savremene informacione tehnologije kao važnog faktora njihove socijalne integracije i unapređivanja kvaliteta života, uključujući mobilne telefone, Internet, tekstualne poruke i drugo. Ovaj projekat predstavlja primer „dobre prakse“. U njemu su, nakon studijskog boravka u Irskoj, učesnici projekta iz Letonije započeli saradnju sa vladom u oblasti promene pravne regulative koja se odnosi na gluvoneme ljude, zatim aktivnosti na poboljšanju stope zaposlenosti gluvonemih osoba i na poboljšanju njihovog socijalnog i građanskog angažmana.

M.D.

NAGRADA ZA INOVACIJE U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH NEMAČKOG INSTITUTA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH IZ BONA (DIE)

Nemački Institut za obrazovanje odraslih iz Bona (Deutsches Institut für Erwachseneinbildung Bonn – DIE) osnovan je 1957. godine i ove godine slavi 50 godina postojanja. DIE je centralna institucija u oblasti istraživanja i prakse kontinuiranog obrazovanja u Nemačkoj, ima ulogu koordinatora u ovoj oblasti istraživanja i pruža podršku drugim institucijama i pojedincima uključenim u obrazovanje odraslih.

Institut svake dve godine dodeljuje „Nagradu za inovacije u oblasti obrazovanja odraslih”. Cilj nagrade je da primere dobre prakse učini dostupnim širem krugu potencijalnih korisnika.

Ceremonija dodela nagrada organizovana je 30. novembra u *Collegium Leoninum-u* u Bonu. Profesor Ernst Th. Rietschel, predsednik Lajbnicovog komiteta (WGL), otvorio je svečanost dodele nagrade. Pod sloganom „Učimo iz istorije”, ove godine se na konkurs prijavilo 70 istraživača i praktičara, a nezavisna komisija izabrala je više pobednika: projekat „Podzemlje Berlina – grad ispod grada”, projekat „Eutanazija”, realizovan u memorijalnom centru Hadamar, i projekat „Baza znanja za odrasle”, koji se tematski odnosi na upoznavanje austrijskih studenata sa nemačkom istorijom.

K.P.

TRINAESTI SVETSKI KONGRES UDRUŽENJA ISTRAŽIVAČA U OBLASTI KOMPARATIVNIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU (WCCES 2007)

U periodu od 3-7. septembra 2007. godine, u Sarajevu je organizovan XIII Svetski kongres udruženja istraživača u oblasti komparativnog obrazovanja (World Council of Comparative Education Societies – WCCES). Domaćin skupa bio je Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, a predsedavajući Organizacionog komiteta kongresa dr Adila Pašić-Kreso, profesor istog fakulteta.

Trinaesti kongres Svetskog saveta društava za komparativno obrazovanje otvorio je predsednik Mark Brej. Opšta tema kongresa je bila – „Živeti zajedno: obrazovanje i interkulturalni dijalog”.

Tokom pet dana trajanja kongresa radove je predstavilo 720 učesnika iz 73 zemlje sa svih kontinenata. Program je obuhvatao trinaest tematskih sesija, sedam simpozijuma, više panel diskusija i radionica:

1. *Komparativno obrazovanje – teorija i metodologija*
2. *Interkulturalno obrazovanje i ljudska prava: teorija i praksa*
3. *Jezik i kultura*
4. *Visoko obrazovanje*
5. *Obrazovanje za*
6. *Tranzicija, konflikti i post-konfliktna društva*
7. *Etnička pripadnost, religija, sekularizam i duhovnost*
8. *Pitanje polova u društvu*
9. *Obrazovanje nastavnika*
10. *Profesionalno obrazovanje*
11. *Autentično učenje*
12. *Učenje u učionici i izvan nje*
13. *Međutematske aktivnosti.*

Paralelno sa tematskim sesijama, na kongresu je održano i sedam simpozijuma:

1. Predstavljanje osiguranja kvaliteta obrazovanja u demokratskom društvu – komparativna studija deset zemalja (Nemački institut za međunarodno istraživanje obrazovanja – DIPE, u saradnji sa Save-
tom Evrope).
2. Uneskoova međunarodna baza podataka: Istraživanja za istraživače u oblasti komparativnog obrazovanja.
3. Granice u obrazovanju: Japan kao „globalni model” ili „nacija rizi-
ka”?
4. Planiranje komparativnog obrazovanja, učenja i kulturnog dijaloga
5. Društvene vrednosti, visoko obrazovanje i budućnost japanskog obrazovanja
6. Svet za Bosnu i Hercegovinu – Bosna i Hercegovina za svet
7. „Podizanje i stepenovanje” – nivoi u Centralnoj i Istočnoj Evropi (Unesko – Institut za statistiku).

U radu kongresa učestvovali su i istraživači iz Srbije: Milica Andevski, Branka Arsović, Dejan Stanković, Dragana Bjekić, Dragana Glušac, Katarina Popović, Milka Oljača, Nataša Pantić, Olivera Gajić, Spomenka Budić, Sne-
žana Medić, Tinde Kovač-Cerović i Valentina Rančić, zatim Vučina Zorić iz
Crne Gore, kao i veći broj autora iz bivših jugoslovenskih republika.

K. P.

PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA

Adult Education Quarterly, Nov 2007, Vol. 58 Issue 1

University Extension and Social Change: Positioning a University of the People in Saskatchewan. By: McLean, Scott. p3-21, 19p; *What do You Mean by "Authentic"? A Comparative Review of the Literature on Conceptions of Authenticity in Teaching.* By: Kreber, Carolin; Klampfleitner, Monika; McCune, Velda; Bayne, Sian; Knottenbelt, Miesbeth. p22-43, 22p; *Wrapping the Curriculum Around Their Lives: Using a Culturally Relevant Curriculum With African American Adult Women.* By: Sealey-Ruiz, Yolanda. p44-60, 17p; *A Developmental Re-Forming of the Phases of Meaning in Transformational Learning.* By: Erickson, Diane M. p61-80, 36p; *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (3rd ed.).* By: Bettinger, Thomas V. p81-82, 2p; *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa and the United States.* By: Nesbit, Tom. p83-85, 3p; *Adult Learning, Adult Teaching (4th ed.).* By: Thompson, Patricia. p86-87, 2p; *Widening Access to Education as Social Justice: Essays in Honor of Michael Omolewa.* By: Kyle, Ken. p87-90, 4p.

Adult Basic Education & Literacy Journal, Spring 2007, Vol. 1 Issue

Welcome From the Publishers. By: Gagliardi, Dom; Waite, Peter. p3-3, 1p; *Collaborative Learning in Communities of Literacy Practice.* By: Taylor, Maurice; Abasi, Ali; Pinsent-Johnson, Christine; Evans, Karen. p4-11, 8p; *Stress on the Job: How Family Literacy Program Directors Perceive Occupational Stress.* By: Sandlin, Jennifer A.; Chia-Yin Chen. *Influence of Technology on Informal Learning.* By: Milheim, Karen L. p21-26, 6p; *Studies of Correctional Education Programs.* By: Wade, Barbara. p27-31, 5p; *Let's Become Partners.* By: Rudd, Rima. p32-36, 5p; *Teaching Math in Multi-Level Classrooms.* By: Coffman, Christine. p37-39, 3p; *Six Recommended Web Resources for Adult Basic Education Practitioners.* By: Hoyt, Maureen. p40-41, 2p; *Research Digest.* p42-47, 6p; *Integrating Sight, Sound, and Touch.* By: Upson, Billy. p48-49, 2p; *Teaching ESL with an Edge.* By: Shore, Jane R.. p50-52, 3p; *An ESL Veteran Speaks Out.* By: Terrill, Lynda. p53-54, 2p; *Reconciling the Conflicts That Plague Our Field.* By: Chlup, Dominique. p55-57, 3p.

Adults Learning, Nov 2007, Vol. 19 Issue 3

Editorial. By: Stanistreet, Paul. p3-3, 3/4p; *He Funding Cuts To Hit Part-Time Sector*. p4-4, 1/2p; *New Esol Qualifications Launched*. p4-4, 1/8p; *News*. p4-5, 2p; *Gift Vouchers For College Costs*. p4-4, 1/6p; *Commission For Disabled Staff: Call For Responses*. p5-5, 1/8p; *Universities Must Work With Communities*. p5-5, 1/4p; *Diplomas Could Replace A-Levels*. p5-5, 1/3p; *In Brief*. p6-6, 1/3p; *Untitled*. By: Watters, Kate. p6-6, 1/2p; *Esf Programme Will Help 200,000 Into Work*. p6-6, 1/5p; *From Compliance to Culture Change*. By: Lavender, Peter. p7-7, 1p; *Our Learning Journey*. (cover story) By: James, Kathryn. p8-11, 4p; *Self Harm*. By: Kelly, Jayne. p11-11, 1/4p; *Getting Back on Track*. By: Ringland, Pam. p12-13, 2p; *'I Walk With My Head Up'*. By: Stanistreet, Paul. p14-15, 2p; *Teaching With a Disability*. By: Somerton, Michael. p16-17, 2p; *How to Make Education For All*. By: Dela Torre, Edicio. p18-20, 3p; *The Future For Lifelong Learning*. By: Watson, David. p21-23, 3p; *Testing times*. By: Parrott, Allen. p24-27, 4p; *Coming up With the Evidence*. By: Flude, Ray; Grogan, Sue; Richards, Neville. p28-29, 2p; *Identity Crisis*. By: Watters, Kate. p30-30, 1p; *Supporting Learning*. By: Black, Joyce. p31-31, 3/4p.

International Journal of Lifelong Education, Nov 2007, Vol. 26 Issue 6

Editorial. p605-606, 2p; *The Universal Basic Education Programme and Female Trafficking in South-South, Nigeria*. By: Ogonor, B. O.; Osunde, A. U. p607-620, 14p, 4 charts; *Non-formal Education Implementations in Turkey: issues and latest challenges*. By: Bilir, Mehmet. p621-633, 13p, 2 charts; *Education: A Possibility For Empowering Older Adults*. By: Kump, Sonja; Krasovec, Sabina Jelenc. p635-649, 15p, 1 chart; *'Seeing From a Different Angle': The Role of Pop Culture in Teaching For Diversity and Critical Media Literacy in Adult Education*. By: Tisdell, Elizabeth J.; Thompson, Patricia M. p651-673, 23p; *Workplace Changes And Workplace Learning: Advantages of an Educational Micro Perspective*. By: Bauer, Johannes; Gruber, Hans. p675-688, 14p; *Transfer of learning For State Court Judges: Maximising the Context*. By: Daffron, Sandra Ratcliff; Cowdrey, Diane Tallman; Doran, James. p689-700, 12p; *Book Reviews*. By: Mojab, Shahrzad; Ryley, Peter; Plant, Helen; Bagnall, Richard G.; Walker, Judith; Osborne, Bethany J.; King, Andrew; David, Maxine. p701-712, 12p.

Journal of Adult Development, Mar 2006, Vol. 13 Issue 1

Categorization Deficit in Old Age: Reality or Artefact? By: Pennequin, Valérie; Fontaine, Roger; Bonthoux, Françoise; Scheuner, Nelly; Blaye, Agnès. p1-9, 9p; *Temporal Stability and Authenticity of Self-Representations in Adulthood.* By: Diehl, Manfred; Jacobs, Laurie; Hastings, Catherine. p10-22, 13p; *The Development of Scientific Talent in Westinghouse Finalists and Members of the National Academy of Sciences.* By: Feist, Gregory. p23-35, 13p; *Frequent Social Comparisons and Destructive Emotions and Behaviors: The Dark Side of Social Comparisons.* By: White, Judith; Langer, Ellen; Yariv, Leeat; Welch IV, John. p36-44, 9p, 3 charts; *Brief Report: Promoting Postformal Thinking on the Job: A Protocol for Interpersonal Conflict Resolution Training.* By: Weitzman, Patricia; Weitzman, Eben. p45-51, 7p; *Havighurst's Social Roles Revisited.* By: James, Wayne B.; Witte, James E.; Galbraith, Michael W. p52-60, 9p.

New Directions for Adult & Continuing Education, Fall 2007 Issue 115

Editors' notes. By: Tisdell, Elizabeth J.; Thompson, Patricia M.. p1-4, 4p; *Popular Culture and Critical Media Literacy in Adult Education: Theory and Practice.* By: Tisdell, Elizabeth J. p5-13, 9p; *Learning Who We (And They) Are: Popular Culture as Pedagogy.* By: Guy, Talmadge C. 15-23, 9p; *Critical Media Literacy And Popular Film: Experiences of Teaching and Learning in a Graduate Class.* By: Stuckey, Heather; Kring, Kelly. p25-33, 9p; *Old School Crossings: Hip Hop In Teacher Education and Beyond.* By: Hanley, Mary Stone. p35-44, 10p; *Using the Simpsons to Teach Humanities With Gen X and Gen Y Adult Students.* By: Fink, Maxwell A.; Foote, Deborah C. p45-54, 10p; *Using Popular Media1 to Build Literacy.* By: Heuer, Barbara P. p55-62, 8p; *The Avengers, Public Pedagogy, and the Development of British Women's Consciousness.* By: Wright, Robin Redmon. p63-72, 10p; *Popular Culture, Cultural Resistance, and Anticonsumption Activism: An Exploration of Culture Jamming as Critical Adult Education.* By: Sandlin, Jennifer A. p73-82, 10p; *The Influence of Popular Culture and Entertainment Media on Adult Education.* By: Thompson, Patricia M. p83-90, 8p.

Studies in the Education of Adults, Autumn 2007, Vol. 39 Issue 2

Editorial - An identity Crisis? Using Concepts of 'Identity', 'Agency' and 'Structure' in the Education of Adults. By: Ecclestone, Kathryn. p121-131, 11p; *Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective.* By:

Biesta, Gert; Tedder, Michael. p132-149, 18p; *Adult Literacy And Numeracy, Social Capital, Learner Identities and Self-confidence*. By: Tett, Lyn; Maclachlan, Kathy. p150-167, 18p, 4 graphs; 'What's Identity Got To Do With It, A Flyway?' *Constructing Adult Learner Identities in the Workplace*. By: Wojecki, Andrew. p168-182, 15p, 1 diagram; *Blending Activity Theory and Critical Realism to Theorise the Relationship Between the Individual and Society and the Implications for Pedagogy*. By: Wheelahan, Leesa. p183-196, 14p; *Coaching as a Tool For Learning: An Interplay Between the Individual and the Organisational level*. By: Persson, Sybil. p197-216, 20p; *Mid-life 'Transitions' to Higher Education: Developing a Multi-Level Explanation of Increasing Participation*. By: Fuller, Alison. p217-235, 19p, 1 chart; *Building Professional Pride in Literacy*. By: Burgess, Amy. p236-237, 2p; *Making Knowledge Work: Sustaining Learning Communities and Regions*. By: Coughlan, Dermot. p237-239, 3p; *Adult Learning in the Digital Age: Information Technology and the Learning Society*. By: Crook, Charles. p239-241, 3p; *Re-Theorising the Recognition of Prior Learning*. By: Ecclestone, Kathryn. p241-243, 3p; *The Ecology of Learning: Sustainability, Lifelong Learning and Everyday Life*. By: Duke, Chris. p243-245, 3p; *Michel Foucault: Materialism and Education*. By: Fejes, Andreas. p245-247, 3p; *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. By: Fenwick, Tara. p247-249, 3p; *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society*. By: Jackson, Sue. p249-250, 2p; *Productive Reflection at Work: Learning for Changing Organisations*. By: Little, Eddie. p251-251, 1p; *From Life Crisis to Lifelong Learning: Rethinking Working-Class 'Drop-Out' from Higher Education*. By: Waller, Richard. p252-253, 2p.

Studies in Continuing Education, Nov 2007, Vol. 29 Issue 3

Navigating the Good Ol' Boys Club: Women, Marginality, And Communities of Practice in a Military Non-Profit Organization. By: Callahan, Jamie L.; Tomaszewski, Lesley. p259-276, 18p; *Developing Critical Professional Judgement: The Efficacy of a Self-Managed Reflective Process*. By: Lizzio, Alf; Wilson, Keithia. p277-293, 17p; *Learning Trajectories Among Educational Psychologists*. By: Tanggaard, Lene; Elmholt, Claus. p295-314, 20p; *Book Reviews*. By: Patricia A. Carter; Edwards, Richard; Fenwick, Tara. p315-325, 11p.

Journal of Adolescent & Adult Literacy, Nov 2007, Vol. 51 Issue 3

A Tale of Two Middle Schools: The Differences in Structure and Instruction. By: Fisher, Douglas; Frey, Nancy. p204-211, 8p; *Radical Change and Wikis: Teaching New Literacies.* By: Luce-Kapler, Rebecca. p214-223, 10p; *Effective Content Vocabulary Instruction in the Middle: Matching Students, Purposes, Words, and Strategies.* By: Flanigan, Kevin; Greenwood, Scott C. p226-238, 13p; *Secondary Literacy Coaching: A Macedonian Perspective.* By: Sturtevant, Elizabeth G.; Linek, Wayne M. p240-250, 11p; *Examining Ways Readers Engage With Websites During Think-Aloud Sessions.* By: Damico, James; Baildon, Mark. p254-263, 10p; *Young Adults' Choices for 2007.* p265-272, 8p; *The Spectacle and Detournement.* By: Trier, James. p274-278, 5p; *Books For Adolescents.* By: Blasingame, James. p280-281, 2p; *The Softwire: Virus on Orbis 1.* By: Bernick, Philip; Steele, Rhonda; Bernick, Galen. p281-285, 2p; *Interview With P. J. Haarsma.* p282-284, 3p; *Tattoo.* By: Brinker, Nan. p285-286, 2p; *The Rise of the Black Wolf: Grey Griffins Book 2.* By: Broughton, Linda. p286-287, 2p; *Your Own, Sylvia: A Verse Portrait of Sylvia Plath.* By: Coombe, Jennifer. p287-288, 2p; *Mistik Lake.* By: Koss, Melanie D. p288-289, 2p; *Hero.* By: Delalis, George. p289-289, 2/3p; *The Noah Confessions.* By: Gordon, Corrine. p289-290, 2p; *Elijah of Buxton.* By: Gordon, Corrine. p290-291, 2p; *Adolescents in the Search for Meaning.* By: Blasingame, James. p291-293, 3p; *Going With the Flow: How to Engage Boys (and Girls) in Their Literacy Learning.* By: Seitz, Ingrid. p293-294, 2p.

M.D.

DOMAĆA I REGIONALNA HRONIKA

NAGRADA FONDA „PROF. DR BORIVOJ SAMOLOVČEV“

Prosvetni pregled objavio je 10. maja 2007. godine „Profesorov zavet“, tekst kojim je stručna i naučna javnost obavještena da Matica srpska u Novom Sadu i Fond prof. Borivoj Samolovčev objavljuju nagradni konkurs za najbolji rad iz oblasti obrazovanja odraslih objavljen u periodu jun 2004 – jun 2007. godine.

Svoju bogatu biblioteku, vredne predmete i umetnine prof. Samolovčev je za života zaveštao Matici srpskoj u Novom Sadu, a u skladu sa njegovim zavetom osnovan je i Fond koji ima za cilj da pomaže dalji razvoj andragoške nauke i prakse i pruži podstrek radu mladih istraživača i naučnika.

Kratkom retrospektivom bogate životne i profesionalne biografije, predsednik Upravnog odbora Fonda prof. Borivoj Samolovčev Velko Velkovski podsetio je, na skupu povodom dodele nagrada u Matici srpskoj 17. oktobra 2007. godine, na napore i ostvarenja ovog velikog poslenika andragoške nauke.

Prof. dr Borivoj Samolovčev je rođen u Novom Bečeju 5. maja 1923. godine. Živeo je u Beogradu. Osnovne studije je završio u Beogradu, a postdoktorske u Nemačkoj, Engleskoj i SAD. Umro je 20. novembra 1994. godine.

Zbog izrazite potrebe za obrazovanim kadrovima i za podizanjem relativno niskog kulturnog nivoa stanovništva našeg podneblja, kod nas su, relativno rano, činjeni pokušaji da se obrazovanju odraslih posveti značajna pažnja. Već krajem pedesetih, a posebno šezdesetih godina prošlog veka, javili su se teoretičari permanentnog ili doživotnog učenja sa, u internacionalnim razmerama, zapaženim priložima.

Među prvima, ili upravo prvi, bio je profesor dr Borivoj Samolovčev, uobličivši bogato praktično iskustvo i specifičnosti učenja odraslih u principe i metode rada koji iskazuju posebne zakonitosti učenja odraslih. To su i prvi temelji konstituisanja naše andragoške nauke, koja je već ranih šezdesetih godina prošlog veka bila veoma respektovana na našim prostorima, u celoj Evropi i Americi. Dobar deo zasluga za to, a posebno za prihvatanje doživotnog učenja kao civilizacijske alternative, pripada Borivoju Samolovčevu.

Profesor Samolovčev je prvi doktor andragogije na balkanskom području. Pisao je i uređivao prve udžbenike, autor je 252 bibliografske jedinice i bio je aktivni i rado citirani učesnik na najznačajnijim svetskim skupovima na ko-

jima se raspravljalo o obrazovanju odraslih. Kao stvarni poliglota, usavršavao se na prestižnim univerzitetima obe Amerike i Evrope, gostovao i predavao u Jerusalimu, Pragu, Berlinu, Ahenu, na Berkliju, u Bostonu, Budimpešti, Nju Orleansu, Poljskoj, Norveškoj, Danskoj... i do kraja života objavljivao u svim značajnim stručnim časopisima sveta. Kao istinski poznavalac nauke i prakse obrazovanja odraslih i univerzalnog značaja ove problematike, profesor Samolovčev je dao nemerljiv doprinos boljem razumevanju „istočne i zapadne škole“, kako je to formulisao poznati nemački andragog F. Pegeler.

Ipak, najvažniji i najznačajniji trag profesor Samolovčev je ostavio u svojoj zemlji, vodeći studente na filozofskim fakultetima u Beogradu, Skoplju, Prištini i na Vojnoj akademiji. Sa svojim doktorantima, magistrima i neposrednim delovanjem uticao je na to da naša andragoška nauka zadovolji visoke kriterijume i dobije značajan respekt u svetu.

Bivajući dosledan, pre svega, svojim uverenjima, profesor je, za života, u dogovoru sa suprugom Suzanom, svoju bogatu naučnu i stručnu biblioteku, vredne predmete i umetnine zaveštao Matici srpskoj u Novom Sadu, a svoje studente i doktorante zavetovao je da, od ostale zaostavštine, osnuju Fond čiji je cilj da pomaže dalji razvoj andragoške nauke i prakse i ohrabri mlade da istraju u ovom važnom poslu.

Fond je raspisao konkurs koji se odnosio na štampane i na drugi način objavljene radove iz andragoške teorije i prakse obrazovanja odraslih u periodu jun 2004 – jun 2007. godine. Prednost su imali mladi autori. Dodeljivana je jedna nagrada u dinarskoj protivvrednosti od hiljadu evra, sa mogućnošću obezbeđivanja osnovnih sredstava za pokretanje posebne edicije u kojoj će biti objavljivani najbolji radovi.

Žiri u sastavu dr Snežana Medić, profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu, dr Jan Marček, profesor Vojne akademije i Mirjana Milanović, savetnik u Ministarstvu prosvete Republike Srbije, opredelio se da nagradom promoviše ideje u koje je verovao profesor Samolovčev i kojima je posvetio svo svoje životno stvaralaštvo – ideje o obrazovanju kao sigurnom putu, koji i pojedinca i čovečanstvo vodi ka prosperitetu. Ideja Fonda upravo se zasniva na tome da podrži stvaralaštvo i istraživački rad u oblasti koja taj put čini izvesnim i mogućim, u oblasti obrazovanja odraslih, u koje je verovao profesor Samolovčev.

Rukovođen ovom misijom Fonda, žiri je imao složen i odgovoran zadatak da kroz instituciju nagrade obezbedi bar dve stvari:

- da promoviše ideje koje je zastupao profesor Samolovčev,

- da kroz dodelu nagrade stimuliše mlade stvaraoce za dalje pregalaštvo u oblasti obrazovanja odraslih.

Odgovornost zadatka žirija pre svega se ogledala u uspostavljanju kriterijuma za dodelu nagrade, a složenost je nastupila onog momenta kada je usaglašeno da opus stvaralaštva profesora Samolovčeva bude izvoriste osnovnih kriterijuma za dodelu nagrade. Osnovne kriterijume prof. Samolovčev je postavio svojim radom a oni podrazumevaju sledeće:

1. bavljenje ključnim, fundamentalnim, kategorijalnim pitanjima i problemima andragoške nauke i prakse obrazovanja odraslih,
2. odvažnost da se snažno iskorakne u nove oblasti i područja istraživanja,
3. interdisciplinarnost u pristupu istraživanja fenomena obrazovanja odraslih,
4. istoričnost, aktuelnost i avangardizam pomireni u trenutku istraživačke pažnje,
5. vizija o neslućenim mogućnostima daljeg razvoja andragoške nauke,
6. erudicija poliglote koja tka najplodnije tle za afirmaciju misli u novim dimenzijama,
7. humanizam i kosmopolitizam koji obrazovanje odraslih čine večnom vatrom u kolektivnoj svesti evropske civilizacije,
8. brižljivo negovan i uzvišen stil pisane i usmene komunikacije,
9. poštovanje i međunarodni ugled za izgovorenu i napisanu reč,
10. ličnost koja ostavlja pečat svojim delima.

Svakako da je teško ispuniti sve standarde koje je profesor Samolovčev postavio. Da je to jednostavno, onda ne bismo imali tako uvaženu ličnost i tako znamenitog naučnika u oblasti obrazovanja odraslih kakav je bio profesor Borivoj Samolovčev.

Imajući na umu navedene kriterijume, na koje je hteo da odgovori na najprofesionalniji način, žiri je odlučio da nosioci nagrade fonda profesora Samolovčeva, koja se sada dodeljuje po prvi put, budu tri autora, koji, svaki na svoj način, na najbolji način, zavređuju da budu nosioci ove nagrade i to:

- Doc. dr Aleksandra Pejatović, za knjigu *Obrazovanje i kvalitet života* (izdanje Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Društva za obrazovanje odraslih iz Beograda), u kojoj je naučno dokazala koliko suština ljudskog života zavisi od obrazovanja, teorijski izuzetno utemeljila fundamentalna andragoška pitanja u duhu tradicionalnih vrednosti koje neguje andragoška

nauka i nastavila put razvoja andragoške nauke koji su zacrtali osnivači andragoške nauke u Srbiji.

- Prof. dr Budislav Suša, za knjigu *Činioci profesionalne uspešnosti nastavnika* (izdanje Vojne akademije iz Beograda), u kojoj je predstavljen uspešan metodološki konstrukt za otkrivanje potrebnih osobina i svojstava nastavnika bez kojih bi naš naučni rad bio samo naš lični mentalni praktikum. Posebna vrednost ovog rada je doprinos razvoju vojne andragogije, jedne od oblasti koje je utemeljio profesor Samolovčev.
- Doc. dr Željko Bralić, za knjigu *Antička Atina kao društvo učenja* (izdanje Fakulteta bezbednosti u Beogradu), zato što je koristio pedagoško-andragoški pristup u istorijskom istraživanju (osim klasične metodologije istorijske nauke), pokazavši istorijski kontinuitet ideje o društvu učenja, kakvim sebe danas vidi i razume savremeni svet. Sklopivši mozaik „društvo učenja“ od ideja najvećih mudraca kolevke evropske civilizacije – antičke Atine – autor je pružio značajan doprinos istoriji obrazovanja odraslih, koja je bila posebno područje interesovanja i istraživanja profesor Samolovčeva.

Nagrada Fonda profesora Borivoja Samolovčeva i Matice srpske, dodeljena prvi put, predstavlja poziv i izazov mladim andragoškim naučnim radnicima da svojim stvaralaštvom večne ideje humanizma učine ostvarljivim.

S. M.

PRIKAZI

OSOBENOSTI UČENJA ODRASLIH

(Prof. dr Dušan M. Savićević: *Osobenosti učenja odraslih*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2007, 317 str.)

Put utemeljenja svake naučne discipline dug je i trnovit. Čini nam se da je andragoški put naročito dug i vrlo izdašno posut trnjem, jer prelazi preko zapuštenih polja koja su druge nauke smatrale svojim. Zbog toga borba za osvajanje legitimiteta andragogije traje već gotovo trideset godina, a pionir te borbe, profesor Dušan Savićević, ne baca koplje u trnje, već nam svojim najnovijim delom, snagom činjenica ukazuje na opravdanost izabranog puta.

Studija *Osobenosti učenja odraslih* sačinjena je od jedanaest logički i sadržajno konzistentnih delova koji se mogu nezavisno proučavati, ali koji tek u totalitetu ukazuju na kompleksnost i osobenost proučavanog područja.

U prvom delu studije autor, govoreći o socijalnim okvirima učenja odraslih, naglašava da se učenje nikada ne dešava u socijalnom vakuumu, već da se sve dešava u okviru nekog kulturnog konteksta, pa je i interpretiranje vlastitog iskustva uvek kroz prizmu društvenog mnjenja. Ciljevi, s obzirom da su filozofske kategorije, moraju biti kritički analizirani, a shodno izrečenom, andragogija se mora baviti i propitivanjem sveta u kome živimo kao determinantom učenja. Demografski, ekonomski i tehnološki aspekti socijalnog konteksta od izuzetne su važnosti za proučavanje učenja odraslih.

U drugom delu, analizirajući doprinos psihologije proučavanju učenja odraslih, prof. Savićević konstatuje da je doprinos ove nauke razumevanju učenja odraslih najveći. Taj doprinos ogleda se u pojašnjavanju konstrukata kao što su inteligencija, kognitivni razvoj, pamćenje, transfer učenja, vrste znanja (deklarativno i proceduralno) i kognitivni stilovi učenja, a koji su od esencijalne važnosti i za andragogiju. Autor zaključuje da je učenje aktivan i konstruktivan proces, ali da u andragoškoj praksi preovlađuje i dalje informaciono-transmisioni model. Posebnu pažnju treba obratiti na uslove učenja (metode, sadržaj, fizički i socijalni uslovi), koji su često uzroci neuspeha u učenju.

Treći deo studije posvećen je odnosima razvoja i učenja. Razvoj je složeni fenomen na koji najviše utiču dva faktora: razvijenost sredine i sopstvena aktivnost čoveka. Razvoj u svim oblastima društva zahteva učenje. Glavne

dimenzije razvoja odraslih su razvoj ega, moralni razvoj, intelektualni razvoj, interpretativni stil i interpersonalne kompetencije, kao i razvoj cilja (svrhe) i proširivanje interesa.

Andragoške teorije učenja odraslih predmet su četvrtog dela studije. Priznajući da sam pojam učenje nije lako definisati i da se autori međusobno ne slažu po ovom pitanju, prof. Savićević teorijama učenja pristupa sa stano- višta celovitog životnog toka odraslog čoveka. Konstatuje da je andragogija do šezdesetih godina XX veka pozajmljivala teorije od drugih nauka, ali ukazuje na mnoštvo teorija koje su generisane nakon ovog perioda i koje zatim kritički analizira. Ukazuje na potrebu oblikovanja jedne *integralne teorije učenja odraslih*, koja bi trebalo da obuhvata učenje koje se odnosi na rad, razvoj i ostvarenje ličnosti u širem društvenom kontekstu.

U petom delu studije, autor poredi karakteristike učenja dece sa karakteristikama učenja odraslih, jer je ovo ključno pitanje za utemeljenje andragogije kao naučne discipline. Tradicionalna škola mišljena negira bilo kakve razlike. Drugi smatraju da učenje nije samo unutrašnji psihički proces, već da ima i socijalne, antropološke i andragoške dimenzije. Razlike između dece i odraslih koje su najbitnije za učenje jesu razlike u pojmu o sebi, u iskustvu i spremnosti za učenje, razlike u vremenskoj perspektivi, fizičke razlike i razlike u odgovornosti. Prof. Savićević se zalaže za redefinisane principa dobrovoljnosti (povezane sa različitim zahtevima društva i sveprisutnom tržišnom orijentacijom) ili za elastičnije shvatanje istog.

Šesti deo knjige odlikuje utvrđivanje pojmovnih i konceptijskih razlika između učenja i obrazovanja odraslih. Autor smatra da je jezik u području obrazovanja izuzetno značajan, ali da nema terminološke konzistencije u različitim zemljama, što znatno otežava rad istraživača. Pitanje pojma i termina nije samo logičko i semantičko pitanje, već pre svega filozofsko. Slažemo se sa autorom da je područje obrazovanja odraslih bogato terminima, ali ne i u njihovoj preciznosti. Naglašava se da učenje i obrazovanje nisu dva suprotstavljena pojma, već je učenje srž obrazovanja. Postoji saglasnost između različitih autora da je učenje širi pojam od obrazovanja. Pojavom društva znanja, obrazovanje postaje imperativ. Učenje nije samo právo, ono postaje i dužnost.

U sedmom delu, autor se bavi promišljanjem veze između rada i učenja, naglašavajući njenu interaktivnost. Smatra da je učenje ključ pokretljivosti u svetu rada i da je neophodno osvežavanje znanja kako bi zaposleni ostao u toku, donoseći i sebi i društvu benefit. Analizira organizacije učenja, ističući grupnu odgovornost i iskustveno učenje. Bavi se problemima inhibitora učenja u organizacijama i zalaže za to da se obrazovne ustanove transformišu u

organizacije učenja. Savićević smatra da se u andragogiji utilitarizam prenela kao cilj povezivanja rada i obrazovanja (ukoliko je to jedini cilj, dovodi do alijenacije) – cilj je obezbeđivanje osposobljenih i kvalifikovanih radnika za privrednu ili drugu organizaciju. Ne negirajući potrebu za izrečenim ciljevima, ističe i druge, humanije ciljeve, usmerene na razvoj čoveka. Kritikuje trenutno stanje u visokoškolskom obrazovanju, koje ne pogoduje fleksibilnoj organizaciji rada i obrazovanja.

Osmi deo studije posvećen je problemima motivacije i učenja odraslih. Motivacija ima brojne implikacije na andragošku praksu, jer je nedostatak motivacije ključna barijera za obrazovanje odraslih. Prof. Savićević ističe da, iako postoji više od dvadeset priznatih teorija motivacije, motivaciona sfera mora obuhvatiti objašnjenja ne samo tekućih, već i potencijalnih vidova aktivnosti čoveka. Motivacija mladih za učenje usmerena je na relativno daleku budućnost, dok je motivacija odraslih vezana za neposredne ciljeve. Najjači uži motiv za učenje odraslih jeste težnja da se upotrebi naučeno. Autor smatra da novi socijalni pokreti (organizacije žena, starih, ekologa) pozitivno utiču na obrazovanje.

U devetom delu, autor je svoje istraživačke napore fokusirao na nastavu i učenje odraslih. Ističući da razvoj didaktike tokom istorije nije bio linearan, više koncepcija nastave deli u dve grupe. Prvu grupu čine pragmatistički orijentisani istraživači iz SAD-a i delom iz Engleske, koji su doveli do negativnog konteksta samog termina didaktika (zbog mrvljenja sadržaja). Savićević je mišljenja da američka koncepcija nije dovoljno teorijski utemeljena. Drugu školu mišljenja čine naučnici, mahom iz Nemačke i slovenskih zemalja, koji neguju koncepciju andragoške didaktike. Srž nastave je učenje. U procesu učenja neophodna nam je nastava, samo je njena uloga izmenjena i usmerena od poučavanja, u kome nastavnici imaju dominantnu ulogu, ka učenju, u kome je akcenat na učeniku i njegovoj aktivnosti. U andragogiji je zastupljena koncepcija iskustvenog učenja, zasnovana na praksi, a autor se u ovoj oblasti zalaže za induktivni pristup. Obrazovanje na daljinu javlja se kao nezaobilazno rešenje za neke stare probleme i nove potrebe. Najznačajnija istraživanja ne obavlja se na univerzitetima već u multinacionalnim kompanijama. Prof. Savićević ističe andragošku funkciju nastavnika, koji svoju aktivnost transformiše od poučavanja ka pomaganju u učenju. Andragoške praktičare naziva pomagačima u učenju (mentor, savetnik, pomagač) i ističe novu paradigmatu „pomaganja“. Pomagač mora biti emocionalno kompetentan. Učenik je u centru procesa. Nemačka koncepcija koristi termin *nastavnik* umesto *pomagač*.

Deseti deo studije je posvećen samousmerenom učenju. Kao koncept, samousmereno učenje nastalo je i učvrstilo se pre svega u SAD kroz radove psihoterapeuta. Akcenat je na samorazvoju individue, na procesu učenja, a ne na samom sadržaju. Ovaj oblik učenja je statistički zanemaren zbog teškoće operacionalizacije samoga pojma. Koncept je povezan sa paradigmom *učenja kako da se uči*. Odnos nastavnika i učenika je od posebnog značaja, jer kroz njega treba razbiti pasivan stav prema učenju. Samoobrazovanje označava upravljanje vlastitim razvojem od strane ličnosti. U osnovi samoobrazovanja nalazimo kontinuitet učenja, a podrazumeva autonomno suđenje. Samoobrazovanje i samoučenje imaju dosta dodirnih tačaka i međusobno se prožimaju.

U jedanaestom delu knjige, prof. Savićević se bavi budućnošću učenja odraslih i sa pravom ističe da je andragoška futurologija tesno povezana sa komparativnom andragogijom, jer samo u sagledavanju problema učenja odraslih u međunarodnim dimenzijama i tokovima možemo donekle predvideti njegov dalji razvoj. Smatra da obrazovanje i učenje moraju biti u funkciji prevladavanja kriza. Izuzetno kritički se odnosi prema postojećem stanju u društvu. Smatra da je veliki broj najobrazovanijih ljudi otišao iz zemlje i da se neće vratiti zbog ekonomskih i političkih uslova, a da će se ovaj trend nastaviti i u budućnosti. Puna zaposlenost je iluzija, jer je čak i u Evropi stopa nezaposlenosti od 10 % prihvaćeni standard. Upozorava na negativne aspekte transplantacije obrazovnih sistema. Protivi se viđenju Evrope samo kao „obrazovnog tržišta“. Smatra da će doći do proširivanja andragogije i njene savetodavne funkcije. Andragozi ponovo dobijaju osećanje socijalne misije. Akcenat će biti na samostalnom učenju uz pomoć tehnologije (učenje na daljinu). To pokreće i pitanje medijske pismenosti, ali i kritičkog mišljenja. Jedno je sigurno – jedina konstanta u budućnosti biće promena.

Vredi napomenuti da se autor u više poglavlja bavi i doprinosom autora sa prostora bivše Jugoslavije aktuelnoj problematici, skromno (ali i nepravedno) izostavljajući sopstveni nemerljivi doprinos.

Najnovija knjiga profesora dr Dušana Savićevića od izuzetnog je značaja za andragogiju kao nauku, jer se bavi njenim fundamentalnim pitanjima, kritički analizirajući njena dosadašnja nastojanja i domete, njene probleme i nedoumice, u svetlu savremenih promena u globalnom društvu i novih društvenih tendencija. Bogato iskustvo autora, kritički pristup i holistički pogled na probleme učenja odraslih čine ovu studiju nezaobilaznim izvorom znanja za svakog naučnika koji se bavi ovom oblašću.

ANTIČKA ATINA KAO DRUŠTVO UČENJA

(Dr Željko Bralić: *Antička Atina kao društvo učenja*, Fakultet bezbednosti, Beograd, 2006, 340 str.)

Publikacija Željka Bralića podseća nas na pretpostavke koncepcije društva učenja, koje su se morale odigrati da bismo danas uopšte mogli raspravljati o ovom konceptu. Mukotrpno prevazilaženje naivne intransitivne svesti dugujemo razvoju za stari svet sasvim osobenog društva, kakvo je antička Grčka, i rađanju posve neobičnog istorijskog trenutka, vremenu kada se po prvi put u ljudskoj civilizaciji dovoljno čvrsto utemeljuje *logos* i odnosi konačnu pobedu nad principom *mythos*a. I ne samo to, autor nas postepeno i neobično živopisno uvodi u seriju dokazivanja o antičkoj Atini kao verovatno prvom poznatom društvu učenja. Svestrano osvrtnje autora na društveni kontekst i svakodnevni život građana Atine, koji sam po sebi vrvi od aktivnosti obrazovnog karaktera, daje nam priliku da bolje sagledamo mesto, vrline i mane teorije i prakse obrazovanja i vaspitanja u našem sopstvenom društvu.

Uvodno poglavlje daje uvid u razloge i načine na koje je predmet studije uže definisan i istraživao. Teorija i praksa obrazovanja i vaspitanja (*paideia*) u antičkoj Atini posmatrane su u razdoblju klasičnog doba – od početka Persijskih ratova do smrti Aleksandra Velikog, odnosno do početka helenističkog doba. Ovaj posebno značajan period predstavlja vreme u kome grčki polis dobija svoj prepoznatljiv značaj i ulogu u istoriji razvoja civilizacije, te zajedno sa demokratijom i filozofsko-naučnom misli izranja kao istorijsko svetovno trojstvo, koje će poroditi modernu politiku i nauku. U metodološkom pogledu, ovo istorijsko istraživanje karakteriše se fokusiranjem na sadržaje pedagoško-andragoških fenomena, što znači da sagledava teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja s obzirom na društveno-istorijske činjenice. Tom svojom osobenošću, delo Željka Bralića sa jedne strane doprinosi sve aktuelnijem zahtevu koji se stavlja pred istorijske nauke, a to je da „istorija mora da postane društvena”, dok sa druge strane ukazuje na konstantnost i opštost, a donekle i univerzalnost ideja o obrazovanju i vaspitanju koncipiranih u antičkoj Atini.

Drugo poglavlje predstavlja kratak istorijski i društveni okvir u kome se razvijaju ideje i praksa obrazovanja i vaspitanja u grčkom svetu od arhajskog ili starodrevnog do kraja klasičnog doba. Opisi međusobnih odnosa Atine i ostalih grčkih država daju prikaz stranputica i uzlaznih trendova u evoluciji panhelenske svesti i političko-društvenom uređenju, sve do konačnog istorijskog danka koji je plaćen helenskom imperijalizmu nestankom polisa i postepenim iščezavanjem demokratije.

U trećem poglavlju nailazimo na prilično živ i detaljan opis obrazovno-vaspitnog puta, ali i šireg socijalizacijskog toka kojim su išle generacije atinskih dečaka pripremajući se za ulogu odraslog slobodnog građanina. Ideal i obrazovni cilj – razvijanje harmonične ličnosti sa zavidnim stepenom estetskih, moralnih, fizičkih i umnih kvaliteta – postavljao se već tokom predškolskog, porodičnog vaspitanja, tokom obrazovanja u školama gramatista, kitarista i palestri, pa sve do gimnazija i efebija. Autor detaljno i sa mnoštvom primera prikazuje sadržaj obrazovanja i njegovu funkciju, značaj Homerovih epova za čitav helenski svet, zakone koji regulišu obrazovanje, zatim praksu obrazovanja i svakodnevni život koji se odvijao u obrazovnim institucijama i van njih. Obrazovanje posmatrano kao dobro po sebi, slobodno i često vaninstrumentalno, što je karakteristično za grčko poimanje *paideie*, uzima se kao jedan od kriterijuma i karakteristika društva učenja, koje shodno tome svakako predstavlja i atinsko društvo. Tu svakako treba pomenuti nedostatak organizovanog obrazovanja ženske dece i žena, nedostatak koji proizilazi iz atinskog kulturnog specifikuma, odnosno podele na muške i ženske društvene uloge, privatni i javni domen, podele na ženski *oikos* i muški *polis*. I ovde autor zadovoljava značajan zahtev koji se postavlja pred istorijsko istraživanje obrazovanja, a koji ističe važnost proučavanja *u kontekstu*.

Četvrti deo se bavi pojavom sofističkog pokreta, koji stupa na scenu nakon završetka Grčko-persijskih ratova, u vreme kada Atina formira Delfski savez i po rečima Tukidida postaje „škola cele Helade“. Nagli privredni i kulturni razvoj dovodi do nastajanja novih obrazovnih potreba, koje provociraju novu obrazovnu revoluciju, pogotovo u oblasti obrazovanja odraslih. Sofisti izmeštaju filozofiju iz škola na gradske trgove i, po shvatanju autora, postaju prvi profesionalni učitelji. Dalje se ističe stav o zaslugi sofista za utemeljivanje formalnih sadržaja – predmeta, gramatike, logike, retorike i matematike, a zatim i shvatanje o filozofskim i obrazovnim pogledima čuvenih sofista, Protagore iz Abdere, slavnog besednika i začetnika skepticizma Gorgije, Prodika, Hipije i drugih.

Naredno poglavlje posvećeno je prvom u nizu najvećih antičkih mislilaca – Sokratu. Pored opisa Sokratovog života i ličnosti, autor se dublje posvećuje analizi formalnih i materijalnih principa Sokratove etike, ali i njegovoj suptilnoj metodici „poučavanja“ koja se, i danas aktuelna, koristi kao osnova u procesu obrazovanja. Originalni dvostepeni metod sastojao se iz *ironije*, ili pronalaženja greške, i *mejeutike*, odnosno „porađanja“ istine iz ličnog iskustva učenika ili, modernim jezikom rečeno, rekonceptualizacije iskustva i transformacije mreže znanja.

Šesto poglavlje bavi se doprinosom teoriji i praksi obrazovanja i vaspitanja filozofa Isokrata, koji se ogleda u sistematizaciji i stepenovanju učenja sa unapred definisanim ciljevima. Dato je njegovo viđenje i kritika sadržaja i metode sofističkog obrazovanja, kao i razlikovanje njegovog i Platonovog shvatanja o karakteru i značaju vrsta znanja koja treba uključiti u procese učenja, razlikovanje između mnjenja – *doxa* i apsolutnih znanja – *episteme*.

U sledećem delu monografije, posvećenom Platonu, autor donosi važno otkriće da u Heladi institucionalizovano visoko obrazovanje odraslih počinje sa Platonovom Akademijom, i to ne samo zbog hronološkog uzrasta polaznika (stariji adolescenti i mladi odrasli), već u smislu neformalnog i slobodnog pristupa metodici poučavanja (dijalektički metod). Sokratov direktan uticaj na Platona autor prikazuje objašnjenjem problema saznanja, koji za Platona jeste, pre svega, prisećanje ili reminiscencija na znanje koje duša nosi iz svog prethodnog prebivališta – sveta ideja. Uzrasno klasifikovani opisi Platonovog idealnog sistema obrazovanja ukazuju na sistematičnost i početke programiranosti sadržaja shodno starosnoj dobi učenika.

Osmi deo sadrži pedagoško-andragoško sagledavanje poslednjeg u nizu najvećih antičkih filozofa – Aristotela. Iz autorovih napomena jasno se može povući razlika između Platonovog ezoteričnog shvatanja procesa saznanja i Aristotelove materijalistički orijentisane i metodološki eksplicitne empirije. Iznosi se ocena o radu Likeja, koji u svet obrazovanja uvodi niz inovacija (npr. prvu evropsku biblioteku), te se dalje njegov rad poredi sa delovanjem univerzitetske ekstenze u Engleskoj, zbog otvorenog karaktera večernjih predavanja. Iako je odbacivao koncept profesionalnog obrazovanja, Aristotel je, postavivši kao najviši obrazovni cilj ideal *kalokagatije* – jedinstva dobre i lepote, namenjene slobodnom građaninu, postavio važan stub u modernom poimanju uloge obrazovanja u dokolici, odnosno obrazovanja u slobodnom vremenu. Stav o važnosti doživotnog obrazovanja povlači se iz Aristotelove tvrdnje da određenim sadržajima, kao na primer političkom teorijom, treba da se bave samo odrasli. Najveći i nezaobilazan doprinos slavnog filozofa svakako čini

njegovo utemeljenje moderne nauke i njegov dar civilizaciji u obliku kreiranja empirijskog prilaza izučavanju društvenih i prirodnih pojava.

U poslednjem, zaključnom poglavlju istraživanja, autor se bavi različitim koncepcijama i evolucijom ideje o društvu učenja, dokazujući da se atinski polis upravo može okarakterisati kao takvo društvo, budući da se u njemu kontinuirano učenje i obrazovanje shvata kao opšta i trajna vrednost po sebi i element koji emanira iz ostalih vrednosti na visokom helenskom panteonu vrlina.

Delo dr Željka Bralića, koje je prvobitno započelo svoj život kao doktorsko istraživanje, predstavlja redak i značajan doprinos kod nas nedovoljno istraživanoj oblasti istorije obrazovanja. Vraćanje tamo gde je sve počelo, na obale „grčkog čuda“, gde je apolonijski solarni princip odneo pobedu nad mračnim provalijama Ereba i hadskim pećinama neznanja, iznoseći na svetlost darove saznanja i mudrosti, gotovo nas prometejski podseća da, iako savremeni i tehnološki superiorni, treba da pređemo još daleki put do društva učenja kojim su drugi davno pre nas već uveliko kročili.

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Dostavljanje rada

Rad dostaviti redakciji u dva štampana primerka ili u elektronskoj formi na adresu Univerzitet u Beogradu – IPA, Filozofski fakultet 18-20, 11000 Beograd, sa napomenom „Za časopis“. Pisane verzije se ne vraćaju autoru.

Format rada

Radovi se dostavljaju u Word formatu, u Times New Roman fontu, veličina 12, Serbian latin. Tekst može biti napisan na srpskom, engleskom ili nemačkom jeziku, u dvostrukom proredu, dužine do 15 strana. Tekst pisati u trećem licu. Stranice osnovnog teksta moraju biti numerisane. Uz tekst rada daje se i posebna, naslovna stranica na kojoj se navode: naslov rada, ime i prezime autora, instituciju u kojoj je autor zaposlen, mesto, privatna ili službena kontakt adresa, broj telefona. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora treba navesti sve prethodne podatke.

Tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem i naslovom koji ih jasno objašnjava.

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a izbegavati fusnote za navođenje bibliografskih podataka. Fusnote treba koristiti, ako je to nužno, za komentare i dopunski tekst. Imena stranih autora u tekstu se navode u transkripciji prilikom prvog poziva na autora ili izvor, uz navođenje prezime autora u originalu u zagradi. U sledećim pozivima na istog autora dovoljno je navesti samo transkripciju. U pozivu na literaturu navodi se prezime autora i godina izdanja izvora na koji se pozivamo. Navođenje više autora u zagradi treba uraditi alfabetski, a ne hronološki. Ako ima dva autora, u zagradi se navode oba. Ukoliko ima više od dva autora, u zagradi se navodi prezime prvog autora i skraćena *i sar.*

Uz rad je neophodno priložiti apstrakt dužine do 16 redova. U apstraktu se navodi problem koji se obrađuje, cilj, osnovni rezultati i zaključci. Na kraju apstrakta navode se ključne reči (maksimalno pet). Ukoliko je apstrakt napisan na srpskom jeziku, redakcija obezbeđuje njegovo prevođenje na engleski jezik, a ukoliko je napisan na engleskom ili nemačkom jeziku, prevođenje na srpski.

Na kraju rada navodi se spisak korišćene literature. Maksimalan broj radova koji se navode u literaturi je 20. Radovi se navode abecednim redom na sledeći način:

Monografije:

prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, naziv rada, zarez, naziv izdavača, zarez, mesto izdanja, tačka.

Članak u časopisu:

prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, naziv rada, zarez, naziv časopisa, zarez, broj časopisa, zarez, broj strane na kojoj rad počinje, crtica, broj strane na kojoj se rad završava, tačka.

Prilog u zborniku:

prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, naziv rada, zarez, naziv zbornika, zarez, naziv izdavača, zarez, mesto izdanja, tačka.

Ako se jedan autor navodi više puta, radovi se navode po redosledu publikovanja. Ukoliko se navodi više radova istog autora u jednoj godini, treba ih označiti slovima a; b; c: (1997 a, 1997 b).

Recenzija radova

Rad recenziraju dva recezenta. Recenzije se u propisanom formatu dostavljaju uredniku. Na osnovu pozitivne recenzija urednik donosi odluku o objavljivanju rada i o tome obaveštava autora.

SADRŽAJ ČASOPISA ZA 2007. GODINU

Kristinka Ovesni

ANDRAGOŠKO ZNANJE – STOŽER PROFESIONALIZACIJE
PODRUČJA OBRAZOVANJA ODRASLIH 5

Vesna Nikolić, Dragana Sokolović

MENADŽMENT ZNANJEM, EKOLOGIJA ZNANJA I RAZVOJ
LJUDSKIH RESURSA U FUNKCIJI ODRŽIVOG RAZVOJA 23

Nevena Kulić

OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EKONOMSKOG RASTA
I RAZVOJA – PRIMER IRSKE 43

Paolo Federigi

UČENJE I TRANSFER POLITIKE U REGIONALNOJ POLITICI
DOŽIVOTNOG UČENJA 93

Radivoje Kulić

REFORMA OBRAZOVANJA U NEKIM ZEMLJAMA U TRANZICIJI 111

Snežana Medić, Katarina Popović

KOMUNIKACIJA KOMISIJE EU „NIKADA NIJE KASNO
ZA UČENJE” I OBRAZOVANJE ODRASLIH U SRBIJI 128

Tim Hatcher, Tuere Bowles

BRIDGING THE GAP BETWEEN HUMAN RESOURCE
DEVELOPMENT AND ADULT EDUCATION: THE CRITICAL TURN 140

Tamara Nikolić Maksić

PROMENLJIVI KONTEKST KARIJERE I NJEGOVE IMPLIKACIJE
NA PROCES KARIJERNOG SAVETOVANJA 159

Milan Matijević

NOVO (MULTI)MEDIJSKO OKRUŽENJE
I CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE 168

Anton Sania

OBRAZOVANJE – VREDNOST ILI ROBA? 178

Andragoška praksa

PROJEKAT „DOBAR ANDRAGOG – KRITERIJUMI I KOMPETENCIJE”	195
---	-----

Dokumenti

STRATEGIJU RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SRBIJI	63
EU KOMUNIKACIJA – OBRAZOVANJE ODRASLIH: NIKADA NIJE KASNO ZA UČENJE	207

Andragogija u svetu

KONFERENCIJA EVROPSKOG DRUŠTVA ZA ISTRAŽIVANJA U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (ESREA 2007)	225
ŠESTA MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O OBRAZOVANJU ODRASLIH CONFINTA VI (2009)	231
NAGRADA GRUNDTVIG EVROPSKE ASOCIJACIJE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH (EAEA) ZA 2007. GODINU	235
NAGRADA ZA INOVACIJE U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH NEMAČKOG INSTITUTA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH IZ BONA (DIE)	236
TRINAESTI SVETSKI KONGRES UDRUŽENJA ISTRAŽIVAČA U OBLASTI KOMPARATIVNIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU (WCCES 2007)	237
PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA	239

Domaća i regionalna hronika

NAGRADA FONDA „PROF. DR BORIVOJ SAMOLOVČEV“	247
---	-----

Prikazi

Jovan Miljković OSOBNOSTI UČENJA ODRASLIH	253
Aleksandar Bulajić ANTIČKA ATINA KAO DRUŠTVO UČENJA	257