

YU ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

Andragoške studije

Časopis za
proučavanje
obrazovanja
i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for
the Study of
Adult Education and
Learning

Broj 1, april 2008.

Andragoške studije

Broj 1, april 2008. str. 1 – ?

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)*

PRILOG ISTORIJI SVETSKIH KONFERENCIJA UNESCO ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH¹

(Od Elsinora 1949. do Hamburga 1997. Međunarodna politika obrazovanja u svetlu ličnosti i programa)

Apstrakt: U ovom prilogu polazimo od osnivanja UNESCO i uverenja da je putem obrazovanja moguće rešavati humanitarne, socijalne i političke probleme u svetu. Istorija UNESCO Svetskih konferencija za obrazovanje odraslih (Elsinor, Montreal, Tokio, Pariz, Hamburg, 1949-1997) pokazuje da postoje promene u shvatanjima, od koncepta opismenjavanja, do koncepta doživotnog učenja, po kome obrazovanje odraslih predstavlja deo kontinuuma u lancu obrazovanja, ali i poseban entitet. Tokom vremena takođe se menjala uloga učesnika konferencija (vlada, NVO, eksperata). Autor je bio član delegacije Nemačke na više svetskih konferencija i sa tog stanovišta kompetentno analizira događaje i prenosi atmosferu sa njih.

Ključne reči: UNESCO, CONFINTEA, istorija obrazovanja odraslih, konferencije o obrazovanju odraslih

¹ Članak „Zur Geschichte der UNESCO-Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung - von Helsingör (1949) bis Hamburg (1997). Internationale Bildungspolitik in Personen und Programmen“ pripremljen je za tematsku publikaciju *dvv international*. Autor je Joachim H. Knol, dr.phil., dr.phil.h.c.; em.o. profesor pedagogije (područje: Obrazovanje odraslih i vanškolsko obrazovanje mladih) na Univerzitetu Rur u Bohumu. Fokus istraživanja: Međunarodno i komparativno obrazovanje odraslih; Institucije, zakonodavstvo i političko obrazovanje odraslih; Omladina i mediji, Nove tehnologije u funkciji zabave i obrazovanja.

A. Opšte obeležje UNESCO Svetskih konferencija za obrazovanje odraslih²

Svetske konferencije UNESCO za obrazovanje odraslih, od Elsinora 1949. godine, preko Montreala 1960, Tokija 1972, Pariza 1985, pa do Hamburga 1997. godine, predstavljaju višestruko naučno-stručni uvid u obrazovanje odraslih, zadržavajući se pri tom i na specifičnostima koje odražavaju političke ili društvene karakteristike određenog vremena. UNESCO organizaciji, čije je osnivanje obeleženo potpisivanjem statuta 16. novembra 1945. godine, dodeljen je zadatak davanja novih podsticaja narodnom obrazovanju i širenju kulture.³ (Član I, glava 2) Ipak, iz toga nije moglo da se zaključi da je UNESCO od početka svog delovanja bio posebno posvećen obrazovanju odraslih. Namere UNESCO karakteriše način na koji se kontinuirano posmatra obrazovanje odraslih, naime, na njega se gleda kao na sredstvo za rešavanje humanitarnih, socijalnih i političkih problema, a zbog koncentrisanja na socijalne i ekonomske krize u zemljama u razvoju ono je toliko približeno opismenjanju i obrazovanju odraslih, da je osamdesetih godina gotovo poistovećeno i identifikovano sa opismenjanjem i obrazovanjem odraslih.

Čini mi se važnom razlika između Svetskih konferencija UNESCO i konferencije Svetske organizacije za obrazovanje odraslih koja joj je prethodila (Kembridž 1929) Alberta Mansbridža⁴, s obzirom da su one okrenute problemu kriza koje bi mogle da budu otklonjene praktično orjentisanim obrazovanjem odraslih, a ne tretiraju obrazovanje odraslih kao nauku, niti pokušavaju da pokriju celo područje obrazovanja odraslih. Hačins je te namere izrazio prostim rečima: „Mi moramo da postignemo izvestan stepen jasnoće ako želimo da naša civilizacija opstane.“⁵

² Postoji mnogo internih zapisa UNESCO o pojedinim Svetskim konferencijama. O tome su pisali i Klaus Hüfner/Wolfgang Reuher (Hg), UNESCO – Handbuch, Neuwied 1996 (1. Aufl. Dt., Russ, 2. Aufl. Bonn 2005). Broj publikacija se povećavao sa razvojem novim konferencijama, da bi u publikacijama o Hamburškoj konferenciji 1975. pronašlo značajan kvantitativni izraz. Istovremeno postoji manjak sintetičkih uvida koji bi pokušali da izdvoje obrazovno-političke smernice i opšti profil konferencija. Više o tome u: Joachim H. Knoll, Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung, Darmstadt 1996, S. 56 ff, S. 115; tu je i odgovarajuća literatura iz tog vremena, kao i Michael Schemmann; o konferencijama kratko i sadržajno: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung, Bielefeld 2007, S. 208 f. U kontekstu daljeg izlaganja: Lutz Rainer Reuter, UNESCO und Weiterbildung, u: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, Loseblatt Sammlung, Neuwied 1993 ff.

³ Klaus Hüfner. Wolfgang/Reuther, a. a. O. S. 14.

⁴ Na 1. svetskoj konferenciji UNESCO u Elsinoru ponovljeno se javlja ova težnja WAEE (Svetske Asocijacije za obrazovanje odraslih), kao izvor tradicije. Kratku istoriju o WAEE napisao sam u: Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 22 ff.

⁵ Robert M. Hutchins, The Education we Need, Chicago 1947, in: Arthur Stanley Hely, New Trends in Adult Education, From Elsinor to Montreal, UNESCO Paris 1962, S. 15. Hutchins spada, kao i Siril Houll, u grupu ljudi iz oblasti obrazovanja odraslih sa Univerziteta u Čikagu, koji su ovde preskočeni, iako su još pre Edgara Faurea formulisali koncept doživotnog učenja; O Hačinsu je pisao: Peter Jarvis (ed.), An International Dictionary of Adult and Continuing Education, London 1990, S. 159.

U izvesnom smislu je UNESCO do danas ostao dete vremena posle Prvog svetskog rata, koje je obeleženo idejama o sveopštem bratstvu, toleranciji, pomoći onima kojima je neophodno, miru, jedinstvu čovečanstva u jedinstvenom svetu. Zamišljena harmonija stalno je narušavana konfliktima: različitosti između istoka i zapada, sukob severa i juga, nova slika sveta koju nudi društvo učenja i informacionih tehnologija, kao i pojedini fenomeni masovne kulture ili njenog propadanja. Sigurno je da UNESCO danas ima mnogo selektivniji pristup, pri čemu bih da spomenem nedavni primer „Sporazuma o zaštiti i podršci raznolikosti ispoljavanja u kulturi” (Pariz, oktobar, 2005)⁶, koji razlike posmatra kao bogatstvo i ne teži više jednoj neodređenoj i unificirajućoj sveopštoj harmoniji.

Dok je prva Svetska konferencija UNESCO u Elsinoru naslovljena „Obrazovanje odraslih,” u Montrealu je naslov glasio „Obrazovanje odraslih u svetu promena”, što je nagoveštavalo da će se ove konferencije posvetiti konkretnim problemima i fenomenima koji budu ocenjeni kao krizni, i kao takvi mogu da se reše posredstvom obrazovanja (odraslih).

Dozvolite mi poređenje: gotovo istovremeno je u Saveznoj Republici Nemačkoj Nacionalna komisija za vaspitanje i obrazovanje izdala svoj izveštaj „O situaciji i zadacima nemačkog obrazovanja odraslih”⁷ i time krenula otprilike istim putem. Po Izveštaju, koji polazi od procene vremena i još uvek je ograničen jakom tradicijom kulturnog pesimizma i straha od masovne kulture (J. Bukhart, Ortega i Gaset, G. LeBon, W. H. Ojden, O. Špengler i njegovi prethodnici Laso i Folgraf, Arnold Gelen),⁸ obrazovanje odraslih bi trebalo da se obaveže na jednu određenu vrstu zadatka, pri čemu bi predstavljalo garanta očuvanja kulturnih tradicija, ali i svojom profesionalnošću posredovalo u suočavanju sa novim, multimedijalnim svetovima. Naravno, u poređenju sa tim, već je Svetskoj konferenciji u Elsinoru stajalo na raspolaganju bogato iskustvo, pre svega engleskog i američkog obrazovanja odraslih, veoma bliskog realnosti.

Na ovaj način je moguće pokazati, kao prvu kontinuiranu karakteristiku razvoja Svetskih konferencija UNESCO, da one predstavljaju reakciju na duh vremena i date okolnosti. Istovremeno one nude izvor konkretnih utopija i vizija o tome kako bi svet trebalo i mogao da bude uređen.

⁶ O tome vidi: Kulturelle Vielfalt - Europas Reichtum, Das UNESCO Übereinkommen mit Leben füllen, Fachkonferenz im Rahmen der Deutschen EU-Ratspräsidentschaft 2007, Essen 26.4. bis 28.4.2007, svi materijali o tome na: www.UNESCO.org i www.UNESCO.de

⁷ U: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953-1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966. S. 857 ff.

⁸ Uz to, osnovno u: Fritz Stern, Kulturpessimismus als politische Gefahr, Stuttgart 2005.

Uključivanje stručnjaka i neutralnih osoba sa strane je neizbežno i podrazumeva se samo po sebi, te stoga Svetske konferencije UNESCO nisu mogle i nisu se odrekle predstavnika univerziteta i nevladinih organizacija kao savetnika. Naravno da je često zaboravljano, što predstavlja suštinu našeg sledećeg zapažanja, da su Svetske konferencije na prvom mestu konferencije pripadnika vlada zemalja učesnica i da bi njihova nacionalna politika obrazovanja trebalo da uđe u internacionalnu i obrnuto. Status nevladinih organizacija se promenio Svetskom konferencijom u Parizu 1985. godine – od savetodavne i posmatračke funkcije u funkciju aktivnog partnera. To je realnost, a ne prosto tekst statuta UNESCO. Primetno je da je u svakoj zemlji broj nevladinih organizacija različit, kao i njihov uticaj na nacionalnu obrazovnu politiku, što ometa pridržavanje principa „jedna zemlja, jedan glas”.

Razvoj posmatran od tog vremena mogao bi da se svede na prostu formulu: povećanje pluralističkih snaga – smanjenje posvećenosti država. Iz tog razloga trebalo bi plenarnu i koncepcijsku predfazu u kojoj svoje predloge iznose NVO i nezavisni savetnici jasno izdvojiti i razlikovati od obrazovno-političkih preporuka i predloga, koje dodiruju problem zakonodavstva pojedinih država. Ako bi se našla mogućnost povratka na takvu podelu zadataka, države učesnice bi morale da ponovo poštuju preporuke Svetskih konferencija, obavezujući se na njihovo sprovođenje u delo kroz svoje aktivnosti. Trenutno su vlade država u velikoj meri oslobođene ove obaveze.

Pregled dosadašnjih UNESCO konferencija, čiji će značaj biti ovde prikazan, neosporno pokazuje da se one u svojoj međunarodnoj težini jasno razlikuju, da postoje usponi i padovi i da održavanje Svetskih konferencija nije sinhrono sa političkim i ekonomskim prelomnim vremenima. Ne mora po svaku cenu da se traži i nađe jedna centralna tema, ako samo vreme to ne nudi. Svetska konferencija UNESCO u Hamburgu 1997. godine imala je onoliko tema koliko ih je u to vreme bilo aktuelno i koje još uvek nisu završene ili kako se u konferencijskom jeziku kaže: „odrađene,” tako da je potrebno ponovo uzeti u razmatranje taj skup problema. Vrhunac u smislu međunarodne težine bez sumnje su konferencija u Tokiju (1972), iza koje su sledile „Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih”⁹ i Hamburg (1997) sa „Agendom za budućnost.”¹⁰ To se ne može tvrditi za Svetsku konferenciju u Parizu 1985. godine,¹¹ koja je za in-

⁹ UNESCO, *Recommendations on the Development of Adult Education*, Nairobi 1975, Paris 1976.

¹⁰ CONFINTEA, *Adult Education, The Hamburg Declaration, The Agenda for the Future*, Hamburg 1997. Nismo prevideli ni suzdržanost u odnosu na moć uticaja koji ima obrazovanje odraslih, poput one koja je formulisana kod Alisona Wolfa, *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*, London 2002.

¹¹ Pored tematskih stanovišta imamo činjenicu da su SAD, inače članica koja snosi najviše troškova, napustile UNESCO zbog spornih formula svetske komunikacije, tako da su u Parizu zastupane grupom posmatrača bez prava govora.

dustrijske zemlje značila veliki uspeh na unutrašnjem planu (širenje programa opismenjavanja i na industrijske zemlje, obrazovanje i regulisanje radnog vremena, uključujući i odmore namenjene daljem usavršavanju).

B. Svetske konferencije za obrazovanje odraslih UNESCO - pojedinačno predavljanje

1. Prva Svetska konferencija UNESCO u Elsinoru (Helsingoru)

Prva UNESCO svetska konferencija za obrazovanje odraslih, održana od 19. do 25. juna 1949. godine na Internacionalnom javnom koledžu Elsinor, bila je opterećena nizom problema zbog kojih se prvi skup u današnjoj retrospektivi komentariše pomalo skeptično:

- Žalbe da obrazovanje odraslih još uvek nije prihvaćeno kao zaseban sektor u kontekstu nacionalnog obrazovanja, da njegov značaj za otklanjanje ili odstranjivanje aktuelnih kriznih fenomena nije jasan i da se obrazovanje odraslih još uvek definiše po engleskom i američkom razumevanju o namenski orjentisanom obrazovanju.
- Dejstva prvih internacionalnih susreta stručnjaka za obrazovanje odraslih sa konferencije u Kembridžu 1929. godine i zajedničkog rada u odsecima Svetske asocijacije za obrazovanje odraslih (npr. Oberhof konferencija, 1928.) imale su karakter apela, ali u stvarnosti nisu došle do izražaja.

U svim ondašnjim kao i posle njih datim komentarima, generalna optužba bila je sve jasnija – Svetska konferencija „je ostala suštinski zapadnoevropska regionalna konferencija obrazovanja odraslih“. Za tu tvrdnju A. S. M. Hely¹² dao je u svom komentaru brojčani dokaz: „Od 79 delegata i posmatrača koji su učestvovali u konferenciji, 54 je došlo iz Evropskih zemalja, 14 iz Severne Amerike. Jedanaest delegata predstavljalo je ostali deo sveta, Egipat sa jednim delegatom bio je jedini predstavnik afričkog kontinenta. Prisustvovao je samo jedan delegat iz Latinske Amerike, tri delegata iz Kine, jedan iz Paki-

¹² Arthur Stanley Hely, *New Trends in Adult Education, from Elsinor to Montreal*, UNESCO Paris 1962, S. 12 H. (1907-1967) bio je najpre aktivan u univerzitetskom obrazovanju odraslih na Novom Zelandu, zatim u Australiji. Značajan doprinos dao je internacionalnoj saradnji obrazovanju odraslih u anglofonim zemljama. Njegova slika o prvoj Svetskoj konferenciji je danas jedini pouzdani zapis o prvoj Svetskoj konferenciji, pored tematski promišljenijih publikacija Robija Kida, *A Tale Of Three Cities, Elsinore- Montreal-Tokyo, The Influence of Three UNESCO World Conferences upon the Development of Adult Education*, Syracuse University, Publications in Continuing Education, Syracuse 1974.

stana, jedan iz Tajlanda, koji su predstavljali azijski kontinent. Nije bilo predstavnika iz zemalja Istočne Evrope i USSR.¹³

Čak ni imena onih koji su bili pozvani i koji su došli na konferenciju ne reflektuju dovoljno ondašnje stanje u obrazovanju odraslih na međunarodnom planu. Lista nemačke delegacije sastoji se od imena koje danas niko ne poznaje, a vezu sa tradicijom dvadesetih godina signalizuje Hajnrih Loce koji je kao posmatrač zabeležen, dok Herman Vedel (Georg) kao i Alonzo Grejs ovde stoje na pogrešnoj strani.

Ali takve, delimično samo formalne zamerke, nisu imale težinu ako se pored njih gleda na tematski razvoj konferencije ili na dobit za internacionalni renome obrazovanja odraslih. Takođe i Hely povlači svoj skepticizam i snažno naglašava: „Konferencija u Elsinoru je bez sumnje veliki korak prema međunarodnoj saradnji u specifičnom polju obrazovanja odraslih.“¹⁴ Opšti naslov konferencije „Obrazovanje odraslih“ istovremeno odaje zahtev za priređivanjem opisa i kritičke analize u ovom polju. To je imalo veliki značaj s obzirom na rubne obrazovno-političke pojave u obrazovanju odraslih u većini evropskih zemalja osim Velike Britanije i Skandinavije, tako da su pojedini poslanici i posmatrači u svojim zemljama pomogli promenama u vrednovanju obrazovanja odraslih (npr. Hačinson i Rejnold u Velikoj Britaniji).

Trebalo je dakle da razgovori budu grupisani oko pojedinih karakteristika obrazovanja odraslih: „Ciljevi; Sadržaji; Institucije i problemi organizacije; Metode i tehnike; Međunarodna saradnja u polju obrazovanja odraslih.“¹⁵

Uz ovaj dnevni red formirane su odgovarajuće komisije, pri čemu je prva usvojila koncepciju doživotnog obrazovanja „Sadržaj obrazovanja odraslih,“ koja je u ondašnje vreme bilo još u položaju autsajdera. Sveukupno, moguće je reći o pregovorima sa konferencije na čelu sa Robi Kidom, da su stručne refleksije i introspekcije bile uspešne, utoliko više jer se daju pozitivna očekivanja u pogledu na buduće snage uobličavanja društvene brige za obrazovanje odrasli. Sigurno je ovaj koncept ležao na liniji jednog rasprostranjenog mišljenja u industrijskim zemljama, da će pored političkog obrazovanja problem individualnog i društvenog oblikovanja života biti koncentrisan na odnos sa, u budućnosti sve masovnijim, slobodnim vremenom i da građansko obrazovanje može ljudima da ponudi aktivnosti koje imaju mnogo smisla. Takve orijentacije u obrazovanju odraslih koje obećavaju kompetenciju u funkciji otklanjanja

¹³ Vidi: Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinor Denmark, UNESCO, Paris 1949.

¹⁴ A. S. M. Heli, a. a. O. S.

¹⁵ Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinor. A. a. O., (S. 7 – 27 ff).

socijalnih i političkih nedostataka, prožima rana istorija obrazovanja odraslih u okvirima UNESCO, kao što se i vidi na primeru UNESCO Instituta za pedagogiju (Hamburg, 1952) osnovanog posle Elsinora, čije je prvo zasedanje nosilo skoro programski naslov „Obrazovanje odraslih kao sredstvo za razvoj i jačanje socijalne i političke odgovornosti.”¹⁶

2. Druga Svetska konferencija UNESCO u Montrealu

Druga Svetska konferencija održana je gotovo jedanaest godina kasnije, od 22. avgusta do 2. septembra 1960. godine na Mek Gil univerzitetu u Montrealu. Već sam izbor predsednika Robija Kida (1915-1982) trebao da ima neko značenje.¹⁷ Neumorni i svestrano obrazovani građanin sveta Kid, ovenčan učešćem u Ligi šampiona u oblasti politike obrazovanja, kako bi se neformalno mogle nazvati Pagvaš konferencije¹⁸, založio se za inovativno obrazovanje odraslih, primenljivo i odgovorno u odnosu na obrazovnu politiku. Tradicionalnu distancu države od obrazovanja odraslih, raširenu u Evropi, nikad nije prihvatio, kao što nije odbacio ni njegov istinski naučni identitet. Njemu je pošlo za rukom da zainteresuje svoje saputnike i obdarene kolege za UNESCO inicijativu, tako da je Druga Svetska konferencija želela da bude shvaćena kao međunarodna komuna obrazovanja odraslih u sedamdesetim godinama. Pri tome, nije se radilo samo o naučnoj analizi, već je i praktičan pristup trebalo da bude zastupljen. Lista imena sa Svetske konferencije čita se kao enciklopedija obrazovanja odraslih. Da li je preterano ovo reći? Možda, s obzirom da je razlika u odnosu na prvu Svetsku konferenciju ipak bila veoma očigledna. Istoriografska skepsa koju smo izostavili u literaturi, nije mogla da opstane. Druga Svetska konferencija razlikovala se od prve po geografski većoj udaljenosti, učesnicima (iz Nemačke imeđ ostalih H. Beker, H. Dolf, H. Landal), po pogledima, užoj organizaciji i pratećim konferencijama na regionalnim i nacionalnim nivoima. Obrazovanje odraslih bilo je pod „povoljnom zvezdom”, a njegovo prihvatanje poraslo je čak i u državnim politikama obrazovanja.

Neki formalni podaci: Činjenice o većem geografskom obuhvatu izneo je Hely.¹⁹ Spomenuti porast značaja obrazovanja odraslih opisao je na sledeći

¹⁶ O tome: Auf dem Weg zu einer lernenden Welt, 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik, UNESCO Institut f. Pädagogik (Hrsg.), Hamburg 2002, S. 22ff.

¹⁷ Vidi: An International Dictionary of Adult and Continuing Education, Peter Jarvis (ed.), a. a. O. S. 189.

¹⁸ Origin of Pugwash. O Pugwash-u: www.pugwash.org; do danas je Pugwash održao otprilike 300 konferencije i simpozijuma; Seeking cooperative solutions for global Problems; posebno poznati su „Russel-Einstein-Manifesto” i od pre „Hiroshima Declaration”. Pred Svetsku konferenciju u Montrealu održana je jedna P. konferencija o kontinuiranom obrazovanju na kojoj je Kidd učestvovao kao „uticajan naučnik”.

¹⁹ A. S. M. Hely, a. a. O., S. 1.

način: „Od 51 zemlje prisutne na konferenciji u Montrealu 8 je bilo iz Afrike, 10 iz Azije i 8 iz Latinske Amerike. Prisustvovali su i delegati iz USSR, Čehoslovačke, Rumunije i Mađarske. Od 112 delegata i posmatrača, samo 33 je bilo iz zapadnoevropskih zemalja. Povećan broj zemalja učesnica sa 25 u 1949. godini do 51 u 1960. godini, delom je pokazatelj rasta svesti o značaju obrazovanja odraslih u nacionalnim vladama“. Da bi se utisak o državnoj podršci još pojačao, SAD delegacija je naglasila da broj NVO zastupnika koji prisustvuju u svojstvu posmatrača morao da bude ograničen, da oni ni u kom slučaju ne mogu imati pravo glasa i da ubuduće mora da se obrati pažnja na karakter Svetskih konferencija kao konferencija vlada država.²⁰ U izveštaju sa kongresa se kaže: „USA delegat je naglasio – iako je poželjno da u diskusiji učestvuju NVO, glasanje treba da uzme u obzir jedino mišljenje nacionalnih vlada“. Naravno da pogled na listu učesnika pokazuje da većina ipak nije sprovodila rigidnu kongresnu strategiju.

Spomenuti učesnici Svetske konferencije govoreći o Heliju obaraju njegovo mišljenje: „Ovo je opšte priznanje doprinosa teorijskog i praktičnog rada A. Bazdeventa, J. Dimazdijea, A. Legerea ili A. Terisa u Francuskoj, G. H. L. Šutena u Holandiji, H. Bekera i H. Dolfu u Nemačkoj, J. Barbaga u Poljskoj, J. Inareka u Čehoslovačkoj, A. M. Ivanova i V. D. Voskrsenskog u SSSR, F. Adama u Venecueli.²¹ Sve ove ličnosti nisu prisustvovala konferenciji, ali su svoje članke stavile na raspolaganje preko publikacija UNESCO.

Druga svetska konferencija je, podrazumeva se, izabrala naslov koji je izgleda u potpunosti jedrio na talasima duha vremena – „Obrazovanje odraslih u svetu koji se menja“. No dobro, to je i prva konferencija razmatrala, kao i ona za usaglašavanje Franka Jesupa, direktora Extra Mural studija Oksford univerziteta. Montrealska deklaracija počinjala je takođe, kako je Robi Kid oštro primetio, „mračnom frazom o preživljavanju“²², ali je ipak samouverenije nego u Elsinoru proširila polje šansi, trezvenih nada i podrške koju je obrzovanje odraslih moglo da pruži pojedincima i društvu sa samouverenim oduševljenjem koje u Montrealskoj deklaraciji glasi: „Verujemo da je obrazovanje odraslih postalo toliko važno za opstanak i sreću čovečanstva, da je potreban novi pristup u ovom polju.“

²⁰ Report of the Second World Conference on Adult Education, Educational studies and documents, ED.62.XII.46.A. Paris 1963, S.8: „Na konferenciji je zabeležena i suzdržanost od strane delegata SAD, u ime njihove vlade, u pogledu davanja prava na glasanje nevladinim organizacijama.“

²¹ A. S. M. Hely, a. a. O., S. 58.

²² Roby Kidd, A Talk of Three Cities, a. a. O. S. 3.

U Montrealu su isplivale na površinu teme za razgovor koje bi danas nazvali: liberalizacija profesionalnog i stručnog obrazovanja, moralno dostojanstvo u svetu, deevropeizacija sveta, odsustvo ratova.

Sigurno je da teme radnih grupa imaju moglo bi se reći povratni karakter i da završne rezolucije konferencije u stvari žele previše – zapisane su želje koje su do današnjeg dana ostale neostvarene. Rukovodioci kongresa su i sami žalili zbog poplave rezolucija i pratećih govora. Pod sistematskim naslovima predstavljene su rezolucije tako da je svaka izgledala kao neophodna da ne bi sistem bio doveden u pitanje. Naslovi su glasilili:

- Obrazovanje odraslih i mir u svetu.
- Uloga i sadržaj obrazovanja odraslih.
- Načini i metode obrazovanja odraslih
- Strukture i organizacije obrazovanja odraslih kao integrealnog dela svakog obrazovnog sistema.
- Odgovornost vlada za obrazovanje odraslih.²³

Pojedinačni doprinosi ne mogu da se prikažu, ali jedno mora da se doda, Druga Svetska konferencija je već nagovestila treću i navela na razmišljanje o analizi i karakteru stanja u obrazovanju odraslih širom sveta.

3. Treća Svetska konferencija za obrazovanje odraslih UNESCO u Tokiju

Treća svetska konferencija²⁴ održana je od 25. jula do 7. avgusta 1972. u Tokiju, a razlikovala se od prethodnih u nekoliko stvari: kao prvo, imala je znatno formalniji karakter, izbori i donošenje odluka, kao i uloga konferencije kao konferencije vlada, snažnije su definisani pravilima, učešće NVO je u poređenju sa Montrealom opalo²⁵, izolovane organizacije obrazovanja odraslih imale su status posmatrača, dakle nisu mogle da intervenišu u odlučujućim pitanjima, lista učesnika može samo marginalno da se dovede u vezu sa Montrealom ili čak Elsinorom, nova generacija je zavladała terenom.

Spoljni okvir bio je kvantitativno više ubedljiv, a kvalitativno orijentisan ka rezultatima. Zastupljeno je 83 zemalja, najčešće preko ministara ili visokih činovnika ministarstava, uz podršku profesora sa odabranih univerziteta²⁶ i nekoliko posebno odabranih zastupnika iz 59 ustanova za obrazovanje odras-

²³ Prema: Report of the Second World Conference, a. a. O., S. 27 f.

²⁴ UNESCO Third World Conference – UNESCO/CONFIDAD/2, 7. 1. 72; on rules of procedure and participation.

²⁵ Za jedno takvo poređenje pre svega: UNESCO Konferenzbericht 1, 3. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung Tokio 1972, Pullach, München 1973(dt).

²⁶ Prema: R. Kidd, A tale of three cities, a. a. O., S.2.

lih koji su delovali kao moderatori između prakse i nauke (nemačkoj delegaciji pripadali su između ostalih: H. Han, H. Ham Bruher, R. Vilke, A. Vulpius, H. Dolf, W. Mertinajt, H. Majzel).

Obrazovanje odraslih u kontekstu doživotnog učenja bilo je predviđeno kao tema konferencije i u jednom dokumentu²⁷ pobliže označeno modernim rečnikom. Ovde je program „ka društvu obrazovanja” unapred prihvaćen. Posle Džona Novrapa i Robija Kida, u Tokiju je predsedavao Toru Haguivara, koji je u diplomatskoj službi svoje zemlje prihvatio ponudenu poziciju. Robi Kid je na osnovu drugačijeg karaktera konferencije u Tokiju došao do dva zaključka koji su kasnije u Parizu bili povod za novu diskusiju o budućnosti Svetskih konferencija: „od 1960. godine UNESCO je postao više organizacija vlada, a manje domen individualnih naučnika ili akademske zajednice“, a u pogledu atmosfere „konferenciji je nedostajao izvestan naboj, uzbuđenje, strahovi i trijumfi konferencije u Montrealu. To je bila više profesionalna konferencija, zasnovana na pravilima i procedurama.“²⁸

Jedan od radnih listova koji je prilično odredio tematiku konferencije bio je list Džona Lova, direktora Ekstra Mjural Odeljenja u Edinburgu, kasnije zaposlenog u direktoratu OECD-a. List je izdat pod lakonskim naslovom „Retrospektiva internacionalnih pogleda na obrazovanje odraslih, od Montreala 1960. do Tokija 1972.”²⁹ Pripremljen za konferenciju počivao je na nacionalnim izveštajima nacionalnih komisija UNESCO i zemalja članica. Ovaj rad odredio je tok konferencije, a kasnije je prešao u jednu žustru diskusiju o metodama upoređivanja u obrazovanju odraslih. Izlaganje se oslanjalo na Beredajsevo „globalno približavanje”, a nadovezivalo se na merodavne radove iz oblasti komparativnog obrazovanja. Od nje polazi komparativno istraživanje obrazovanja odraslih koje se od tada i po pitanju svog porekla poziva na Eksester Pejpers i Nordberg konferenciju (1971), kao i na neke radove R. Kida i C. Venera.³⁰

²⁷ A. E. in the context of lifelong education, UNESCO/Confedat/5 28.4.72; kao još jedan dokument sa konferencije i: The development of International statistics on A.E., a working document. CN/01737/27/S.6; ovaj statistički izveštaj najverovatnije može da se pripiše inicijativi Svetske konferencije za univerzitetsko obrazovanje odraslih (ICUAE).

²⁸ R. Kidd, a. a. O., p. 26f.

²⁹ UNESCO, ED -72/CONF.38/4, objavljen je takođe u štampanoj verziji pod istim nazivom u Parizu 1972; Objavio sam komentarisano izdanje na nemačkom jeziku: Internationale Erwachsenenbildung im Überblick, Düsseldorf 1974. Kasnije je Džon Lou na osnovu ovog izveštaja i poboljšane baze podataka, proširio ovo izdanje: The Education of Adults. A World Perspective, Paris 1975.

³⁰ Vidi J. H.Knoll, Zwei Methodenkonferenzen, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1973, Düsseldorf 1973, S. 159 i Coolie Verner, Fundamental Concepts in Adult Education, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975, Düsseldorf 1975, S. 177. Sažetak u: Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung, Darmstadt 1996. S. 216.

Državne izveštaje razmotrio je Džon Lov kroz opis ovog fenomena, pri čemu je podnet zahtev za predstavljanjem obrazovanja odraslih u jednom nizu uslova van nacionalnih granica. Globalni pristup i nacionalni izveštaji davno su izašli iz naučnih razgovora, a na njihovo mesto je u međuvremenu došao problemski pristup u intra- ili internacionalnom poređenju.³¹ Ali, polazeći od izveštaja Džona Loua, konferencija je mogla da se pripremi za bitne, podudarne pojave u obrazovanju odraslih, čak i kad je poređenje u pojedinim tačkama zbog različitih statističkih pristupa dovedeno u pitanje. Manifestacije obrazovanja odraslih su sledeće:

- promena koncepta,
- zakonodavni okvir,
- finansiranje,
- profesionalizacija,
- institucije,
- metode i tehnike,
- istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih i
- internacionalna saradnja.

Sa ovakvim pristupom zadovoljen je zahtev u pogledu tema konferencije i istovremeno je približeno optimistično verovanje o stvaranju slike buduće strategije obrazovanja odraslih.

Na kraju konferencije izrađen je predlog zaključaka o stanju i perspektivi obrazovanja odraslih, koji je kasnije usvojen na Generalnoj konferenciji UNESCO pod promenjenim nazivom „Preporuke o razvoju obrazovanja odraslih.“³² Izradu modela ovog dokumenta teško je dovoljno visoko vrednovati, jer njime nije samo otpočeo status quo institucionih, metodoloških i nacionalno-specifičnih uokvirivanja obrazovanja odraslih, nego je u njemu mnogo rečeno i o obrazovanju odraslih u kontekstu doživotnog (celoživotnog) obrazovanja, o obrazovanju odraslih kao osnovnom obrazovanju (i kao o obrazovanju za sve), o razvoju i ujedinjavanju obrazovanja odraslih i daljeg obrazovanja i o konceptu jedinstva i različitosti. Svetska konferencija UNESCO je dostigla i obeležila vrhunac u diskusiji o obrazovnoj politici u svetskim dimenzijama. Ovaj nivo u diskusiji gotovo nikad više nije dostignut. Istini za volju, na nacionalnim forumima osvrta na Tokio bili su veoma retki, a opomena za prateću strategiju izrečena je tek na Četvrtoj konferenciji u Parizu. Pokušaj P. Bartelsene, ranije

³¹ O ovome vidi značajnu publikaciju, nastalu u vezi sa jednim skupom koji je organizovao J. Reischmann: Bamberg 2006, Papers presented at the 4th Conference of the International Society for Comparative Adult Education, ISCAW, Bamberg, September 2006.

³² UNESCO, Recommendations on the Development of Adult Education, Nairobi 1975, Paris 1976.

rukovodioca Odeljenja za obrazovanje odraslih pri UNESCO, da na svetskoj konferenciji u Hamburgu pokrene diskusiju o „preporukama,” nije dobio podršku. Kad je reč o usponu i padu ili o vrhuncu i stagnaciji, Tokio je bez sumnje upečatljivi vrhunac posle kojeg se konferencija u Parizu može klasifikovati kao pad.

4. Četvrta Konferencija UNESCO u Parizu

Četvrta Svetska konferencija u Parizu održana od 19. do 29. 3. 1985. godine. Nije imala povoljne uslove koji su olakšali intelektualni i strateški uspon obrazovanja odraslih pre i posle Tokija. Iako je bilo moguće predvideti da Pariz neće imati snažan sadržaj kao Tokijo 1972. godine, začuđujući je očigledan porast broja zemalja učesnica, kao i porast značaj obrazovanja odraslih u državnom sektoru. Broj učesnika konferencije je udvostručen u odnosu na Tokijo tako da je sa 364 porastao na 841, broj zemalja učesnica je iznosio 122, a broj akreditovanih NVO porastao je na 59.

Nemačka delegacija je bila u sledećem sastavu: rukovodstvo je bilo u saveznoj nadležnosti (Državni sekretar P. H. Pjacolo) i zastupnika KMK (Ministar Švije), koji su se u predsedavanju menjali; uprava za kulturu (savezna i pokrajinska) bila je zastupljena sa 7 osoba, ekspertska grupa, uključujući i nacionalnu komisiju UNESCO, sastojala se iz 3 osobe (između ostalih W. Martinajt, J. H. Knol, 4 osobe zastupale su NVO).³³

Tema svetskog kongresa je prepoznatljivo vezana za prethodne konferencije i usvajanje preporuka – „Razvoj obrazovanja odraslih, aspekti i trendovi”. Veoma uopšteno i otvoreno ali pri detaljnom pregledu uvodnog radnog dokumenta³⁴, primećuju se razlike koje se ogleđaju u promenama u razumevanju funkcije obrazovanja odraslih i ekonomskog duha vremena.

Predsedavajući konferencije je bio Ministar za kulturu Zimbabvea Dr D. B. Mutumbuka čime je dokumentovan u međuvremenu narasli uticaj zemalja u razvoju. Udaljavanje od istorije početaka svetske konferencije očito je upravo na takvim primerima.

Deklaracija konferencije u početku je ostavila utisak da će obrazovanju odraslih kao i do tad biti dodeljen značajan zadatak rešavanja kulturnih i socijalnih prepreka, dakle, da će podjednako biti naglašene dobrotvorna i obrazovna funkcija. Ali jedan čitav niz promena desio se u procesu pregovaranja. Kao

³³ O ovim podacima vidi: J.H.Knoll, Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 12/13, 1984/85, S. IX i spiskove u: UNESCO, Final Report ED/MD 81/Paris Sept. 1985 und ED 85/Conf.213.

³⁴ Working Document: The Development of Adult Education, UNESCO ED.85/Conf.210,3.

prvo, funkciji očuvanja i održavanja mira putem obrazovanja pridata je veća vrednost čime je u spektru zadataka obrazovanja odraslih uzdignut ekonomski aspekt, kao i aspekt osposobljavanja za rad kroz obrazovanje. U tom kontekstu skrenuta je pažnja na „Teze za dalje obrazovanje”, objavljenih iste godine od strane Saveznog ministarstva za obrazovanje, u kojima je reč o tržištu obrazovanja i o programima podobnim za to tržište. Uporedo se nalaze diskusije na kojima se govorilo o prethodnim zaobilaznim stavovima u razumevanju obrazovanja odraslih i „Pregled” (Džon Lou) zabeležen kao trajni zadatak zemlja članica.³⁵ Herman Miler-Zolger, član nemačke delegacije, opisuje svoje najpre pozitivne utiske rečima: „Kroz brojne članke dobijeni su novi akcenti. Ako ekonomsku, socijalnu i kulturnu funkciju posmatramo kao suštinski zadatak daljeg obrazovanja i usavršavanja, utvrdićemo da u odnosu na konferenciju u Tokiju, gde je kulturna funkcija obrazovanja odraslih dobila posebnu pažnju, odsada ekonomska i delom socijalna funkcija obrazovanja odraslih jasno stoje u prvom planu.”³⁶ Kao posebna pitanja, između ostalog, ističe se sledeće:

- funkcija obrazovanja odraslih u kontekstu tehnološkog razvoja
- nužnost novih napora za opismenjavanje u zemljama u razvoju, ali i u industrijskim zemljama (ovaj aspekt sa stanovišta industrijskih zemalja daje konferenciji u Parizu poseban značaj)
- integracija i reintegracija, oslobađanje od rada u cilju obrzaovanja (rezolucija na ovu temu bila je inicijativa nemačke delegacije).

Naravno, u ovom izveštaju, članovi nemačke delegacije bi mogli da potvrde, neće biti prećutane slabe tačke konferencije. Po mom mišljenju tu spada i „patos” retorika koja se provlači kroz dokumente i govore, smanjena efikasnost koja ne može da se pripíše samo velikom broju učesnika i njihovoj želji da učestvuju u diskusiji, nesuzdržanim političkim kontraverzama (napr. između predstavnika Izraela i predstavnika arapskih država), predstojeća diskusija o reformi UNESCO i strategije sprečavanja u nekim manje prijatnim pitanjima (postavljanje novih pravila za Svetske konferencije otprilike analogno drugim internacionalnim nadnacionalnim oganizacijama; npr. kroz intenziviranje i umnožavanje regionalnih konferencija, kroz pismene izveštaje, kroz sistem izveštavanja i kroz ograničenje broja rezolucija čije ostvarivanje treba da se obezbedi).

³⁵ Adult Education since the Third Conference on A.E./Tokyo 1972) - sumirani odgovori iz studije koju je UNESCO sproveo među nacionalnim komisijama, usmerene na prikupljanje informacija o razvoju obrazovanja odraslih, ED 85/Conf.210/Col 4, Paris Feb. 1985 (fr.orig.).

³⁶ Hermann Müller-Solger, 4. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO, in Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 12/13, a. a. O., S. 3.

Naravno i ova konferencija upućuje na sledeću i to sa posebnim naglaskom na „prepoznavanju prava za učenje – jednom od najboljih priloga koji možemo da damo za rešavanje kritičnih problema čovečanstva danas”. Samo i ovde važi da konferencija iz 1985. godine nije stigla dalje od ritualizovane retorike i da joj je nedostajala kondicija i skromnost da perspektive konkretnije imenuje. Sumirajući nije preterano oceniti konferenciju u Parizu koncepcijski i strateški kao manje značajnu, što naravno nije u maloj meri krivica M. Boua, Generalnog direktora UNESCO.

5. Peta Svetska konferencija UNESCO u Hamburgu

Kako su utisci različiti! Pariz više ritualizovan i zbunjujući, Hamburg preko mere vizionarski i jasan (14. do 18. jula 1997). Sam spoljni okvir je imponovao i tek je on u slobodnom i hanzeatskom gradu probudio svest o UNESCO, iako je kroz rad UNESCO Instituta za obrazovanje već godinama postojao primer međunarodnog obrazovanja za odrasle.

Broj učesnika iznosio je oko 1500, ali kako se mnogo ljudi iz Hamburga i okoline interesovalo za konferenciju, a nisu mogli da budu učesnici u pravom smislu te reči, verovatno je broj učesnika bio iznad pomenute cifre. U specijalnom izdanju ICAE izveštaja o CONFINTEA V nevedeno je 1411 učesnika, među njima je „428 predstavljalo NVO.”³⁷ Ova izjava proističe iz zablude da Svetske konferencije kao stručne konferencije predstavljaju sponu između državnih i društvenih aktivnosti u obrazovanju odraslih; primaran karakter svetskih konferencija kao konferencija vlada koje su članice UNESCO pri tome biva zanemaren. Ali, na kraju, originalnost i spiritualnost kroz aktivno učešće NVO na pripremnim predkonferencijama kao i Svetskim konferencijama došle su ipak do izražaja.

Na kraju pete Svetske konferencije doneta su dva dokumenta, „Hamburška deklaracija” i „Agenda za budućnost”³⁸, koji sigurno ne moraju da strepe od upoređivanja sa intelektualnim i obrazovno-praktičnim pretečama, naročito ako se uzme u obzir zaleđina materijala koji su označili profil njihovog aktuelnog mesta. Krajnjem pogledu doprinosi jedan kompaktno napisan plan toka konferencije sastavljen najvećim delom od strane UNESCO Instituta u Hamburgu i njegovog emocionalno i intelektualno angažovanog direktora Paula Belangera, po kojem se plenarne sednice više demonstrativnog karaktera,

³⁷ ICAE Report, special report, July 1997, kao zbornik materijala, članak Eve Kupidure.

³⁸ CONFINTEA Adult Education, The Hamburg Declaration on Adult Learning, The Agenda for the Future, Hamburg, UNESCO-Institute for Education, July 1997, takode: www.education.unesco.org/confintea.

smenjaju se sa aktivnim radnim grupama, na čijim rezultatima rada se vidi stanje u obrazovanju odraslih i daljem obrazovanju u XXI veku.

Dodatnu težinu konferenciji dalo je prisustvo prominentnih ličnosti: predsednik Savezne republike Roman Hercog, generalni direktor UNESCO F. Mejdžor, nekadašnji šef UN Butros Butros Gali, predsednica Bundestaga R. Zismut, imenovana za predsednicu konferencije.

Činjenica da je konferencija skraćena na publicističke i obrazovno-političke motive nije mana te prigode. Naprotiv, time je traženo vreme za obrazovanje odraslih svuda i svima – „jedan sat u danu, jedna sedmica u godini”, poslužilo kao političko-obrazovni zahtev u nacionalnim obrazovnim sistemima. To je bilo jasno, delotvorno za publiku, a očigledno je bilo jasno i u obrazovno-političkom smislu.

Svetska konferencija pokazuje svoju naučnu nadležnost u XXI veku sa projekcijama obrazovanja odraslih i daljeg obrazovanja, kao i svoj praktični smisao sa kojim u modelima, projektima i ciljevima razvoja obrazovanja odraslih u brojnim regionima sveta pokazuje svoju praktičnu korist. Ovde su stavljani na raspolaganje iznenađujuće obilje i dispresija mišljenja. To pojašnjava aranžman tema koje čine kako konferenciju tako i njnu agendu:

1. Učenje u odraslom dobu – Izazov XXI veka.
2. Poboljšanje uslova i kvaliteta učenja u odraslom dobu.
3. Obezbeđivanje opšteg prava na opismenjavanje i osnovno obrazovanje.
4. Podrška ravnopravnosti žena kroz učenje u odraslom dobu.
5. Učenje u odraslom dobu i promene radne sredine.
6. Učenje u odraslom dobu u kontekstu životne sredine, zdravlja i razvoja stanovništva.
7. Učenje u odraslom dobu – Mediji i kultura.
8. Učenje u odraslom dobu i grupe sa posebnim potrebama.
9. Okvir privrednih uslova učenja u odraslom dobu.
10. Intenziviranje internacionalne saradnje i solidarnosti.

Interna kritika³⁹ koja je mogla da se primeti već na kraju konferencije odnosila se na sastav i veličinu delegacija, a posebno nemačke delegacije, na zanemarivanje rezultata regionalnih UNESCO konferencija i saveza, na kompaktnost šeme kongresa i na gubljenje iz vida metoda učenja u odraslom dobu. Još neka kritična stanovišta bi mogla da se navedu kao npr. obilje izveštaja i

³⁹ Joachim H. Knoll, One hour a day- one week a year, u: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 25, 1997, Köln 1997, S.147.

zahtevni stavovi u govorima, pri čemu odmah mora da se naglasi da su Tokio i Hamburg odigrali sasvim različitu ulogu u prelomnim vremenima. CONFINTEA V je vodila obrazovanje odraslih u XXI vek putem smernica koje neće lako izgubiti na važnosti. Stvorena je i idejna riznica, koja je unapredila naučna razmišljanja, mada nije obavezno inspirisala i državna nastojanja u ovoj oblasti.

C. Završne napomene

Održavanje sledeće Konferencije za obrazovanje odraslih UNESCO odavno je izvesno, ali sigurno neće biti lako pronaći temu sa kojom će se solidarisati svi potencijalni učesnici. Svet koji je podeljen jezikom ne funkcioniše, a uz to, meni se čini da „Agenda za budućnost” iz 1997. godine sadrži spektar tema u kojem se obrazovanje odraslih širom sveta može prepoznati. Nakon što je, kako se već čulo, ekspertiza o follow-up merama dala prilično neubedljive rezultate, ostaje iza Hamburga brdo tradicionalnih pitanja koji moraju da se reše. U svakom slučaju savetuje se jezička i tematska obazrivost i pažljivost.⁴⁰

U našem istoriografskom kretanju kroz istoriju kongresa pokazuje se inače da znatan broj tema ima dugotrajan značaj. Iako ja ovu istoriju ne želim da sabijam u jedan sistem kontinuiteta, za to su učesnici i veremenski uslovi previše različiti, ipak postoji jedan niz tema koje se ponavljaju i pojavljuju na svim konferencijama, nekad manje, nekad više, nekad inovativno, nekad vođene tradicijom. Takav arsenal tema mogao obuhvata: potpuno opismenjavanje, uspostavljanje mira i internacionalne saradnje, ostvarenje osnovnih demokratskih vrednosti, ravnopravnost polova i podrška trajnom razvoju.⁴¹

Mi smo ponovo naglasili da se podrazumeva da se prelomnice u vremenu ne orijentišu prema konferencijama u dekadnom ritmu. Takođe, nije sramota još jednom pogledati u Agendi koje su značajne teme imale prednost. Pored toga, treba razmisliti o formalnim ograničenjima kongresa: učešće i težina NVO u Regionalnim konferencijama UNESCO i uzimanje u obzir znanja eksperata moraju da budu jasnije definisani, broj rezolucija koje već pred konferencijom moraju da budu predate na uvid u pismenoj formi mora jasno da se ograniči, odluka koje se donose treba da se prime na sednici, predstavnici

⁴⁰ Među pohvalnim izuzecima koji su ozbiljno radili „na Hamburgu” nalazi se M. E.: *Erwachsenenbildung in der Schweiz, Bestandsaufnahme 2004 und neue Empfehlungen; Bericht der Schweizerischen UNESCO-Kommission* erstellt durch R. Schröder-Naef, UNESCO-Kommission, Bern 2000.

⁴¹ Prema jednoj najavi UIP o CONFINTEA VI

vlada zemalja učesnica ne smeju da budu razrešeni političke odgovornosti koja se sastoji u tome da se angažuju u sprovođenju donetih rezolucija.⁴²

Joachim H. Knoll
Ruhr University, Bochum, Germany

THE REVIEW OF HISTORY OF UNESCO WORLD CONFERENCES OF ADULT EDUCATION

Summary: *The contribution starts from the founding of UNESCO and the fundamental belief that by means of education the humanitarian, social and political deficits in given societies could be corrected. The history of the UNESCO world conferences on adult education (Elsinor, Montreal, Tokyo, Paris, Hamburg, 1949-1997) demonstrates the stages of the changing self-understanding from literacy to a concept of lifelong learning, which understands adult education in the educational chain as part of a continuum and an entity in itself. In course of time the position of the participants (governments, NGOs, experts) changed likewise. As the author was a member of the German delegation on several world conferences he feels competent to analyse the proceedings and catch the atmosphere as well.*

Key words: UNESCO, CONFINTEA, history of adult education, adult education conference

⁴² Obilje materijala koje se priprema za VI Svetsku konferenciju ne može na ovom mestu da se predstavi, ali ono potvrđuje užurbano planiranje regionalnih konferencija (za evropsku regiju u Mađarskoj u decembru 2008.), kao i još nenaslovljenu Svetsku konferenciju u Brazilu. Vidi o tome, pored dokumenata koji su postavljeni na portalu UIL, i vremenski plan: Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VII), Tentative Road Map, Overview between the 34th C and the 35th Session (As of 21. 11. 2007), uil, kao zbirka materijala.

Heribert Hincen

Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih,
Bon, SR Nemačka

CONFINTEA VI – SVETSKA UNESCO KONFERENCIJA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH U KONTEKSTU MDG, EFA, UNLD, LIFE I DESD¹

Apstrakt: U radu smo pokušali da sagledamo kontekst u kome se priprema CONFINTEA VI, sledeća Svetska konferencija UNESCO za obrazovanje odraslih. Poslednja konferencija održana je 1997. godine i od tada je organizovano mnoštvo međunarodnih skupova o obrazovanju odraslih, kontinuiranom obrazovanju, neformalnom, vanškolskom obrazovanju, pismenosti i osnovnom obrazovanju, koji se uzajamno nadopunjuju. Nažalost, još uvek ovaj proces nema potrebnu finansijsku podršku, ni na nacionalnom, ni na međunarodnom nivou. Međutim, mora se priznati da se, nakon serije deklarativnih podrški obrazovanju i razvoju uopšte, situacija izgleda popravlja. Primeri obrazovne politike u oblasti obrazovanja odraslih i doživotnog učenja u Evropskoj Uniji mogu da podstaknu razvoj ovog područja na međunarodnom nivou.

Ključne reči: UNESCO, CONFINTEA, EFA, MDG, istorija obrazovanja odraslih, konferencije o obrazovanju odraslih

U prvom redu potrebno je kroz nekoliko ograničenih sinteza, vremenskih i sadržajnih, olakšati uvid u prilično zamršeno stanje internacionalnih dekada razvoja i procesa obrazovanja koji su podstakli razne programe. Počnimo sa CONFINTEA: poslednja je održana 1997. u Nemačkoj, a naredna će biti u Brazilu. Godine 2003. održan je poluvremenski osvrt na Tajlandu. Godine 2008. biće održane predkonferencije u pet svetskih regiona. Početkom 2000. u Senegalu je organizovan „Svetski forum za obrazovanje“ koji je iz perspektive 2015. godine odredio za cilj „Obrazovanje za sve“ (Education for All – EFA). U jesen iste godine od strane generalnog skupa Ujedinjenih nacija doneti su

¹ Članak „Confintea VI – Die UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung im Kontext von MDG, EFA, UNLD, LIFE und DESD“ je za tematsku publikaciju *div international*. Heribert Hincen je upravnik Instituta za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih (*div international*), Potpredsednik Evropskog udruženja za obrazovanje odraslih (EAEA) i Međunarodnog Saveta za obrazovanje odraslih (ICAE).

Milenijumski razvojni ciljevi (Millennium developmen Goals – MDG) koji bi takođe trebalo da budu ostvareni do 2015. godine.

Godine 2002. proglašena je od strane Ujedinjenih nacija „Dekada opismenjavanja“ (Literacy decade): naravno, zamišljena kao pojačanje CONFINTEA MDG i EFA ciljevima. Sa inicijativom „Opismenjavanjem do osnaženja“ pružena je dodatna podrška „Dekadi za opismenjavanje“. Naposletku, proglašena je svetska dekada „Obrazovanjem do održivog razvoja“ (DESD) za period od 2005–2014. godine. Dovoljan razlog za stvaranje jedne organizacione jedinice u UNESCO centrali u Parizu, zadužene za koordinaciju raznih dekada u području obrazovanja.

U pojedinim poglavljima će postati jasno da svi ovi procesi i programi imaju svoje pravo i značaj. Istovremeno, postaće prepoznatljive dodirne tačke ili čak preklapanja. U pogledu značaja pojedinih područja, „Obrazovanje za sve“ biće značajno obimnije od drugih, zato što je sa jedne strane to za sektor obrazovanja najobuhvatniji proces, a istovremeno za obrazovanje mladih i odraslih ima (pored CONFINTEA) najveći značaj, ili bi trebalo da ga ima.

Ako se na ovom mestu uglavnom posvetimo kretanjima u svetu, to neće iskriviti pogled na posebne, čak radosne novosti u Evropi, posebno u Evropskoj Uniji, o tome će negde pri kraju biti još reč. Jedan drugi ekskurs imenuje posebne interese, potencijale i aktivnosti mnogih nevladinih organizacija na polju obrazovanja mladih i odraslih koji dopunjuje i nadoknađuje, ali pre svega kritički prati učinak kao i propuste vlada i njihovih mnogostranih organizacija.

1. MDG – Milenijumski razvojni ciljevi: 2000-2015

Razvoj je bio zbirni pojam za prevrat i napredak koji se dogodio u fazi dekolonizacije koja se na afričkom, azijskom i latinoameričkom kontinentu protezala kroz pedesete, šezdesete pa sve do sedamdesetih godina i na koje je ostavio značajan trag. U ovom procesu ubrzo se ispostavilo da je jednoj većini stanovništva ispunjenje osnovnih potreba, dakle, adekvatno obrazovanje, zadovoljavajuća ishrana, stan, socijalna sigurnost, političko i socijalno učešće, kulturna aktivnost² nedostižan cilj. U tom vremenu nastala je pomoć za razvoj čiji je značajan deo imalo, ili bar trebalo da ima, obrazovanje.

² Smernice stručnih centara za obrazovanje odraslih Nemačkog saveza narodnih visokih škola u zemljama u razvoju, 1973. U: Heribert Hincen (Red.) *Obrazovanje odraslih i razvoj*. 25 godina IIZ/DVV.IPE 12: Bonn: IIZ/DVV 1994, S. 27

Dramatično pooštrevanje kriza u svetu dovelo je do svetskih konferencija, 1992. godine u Riu, na kojoj se govorilo o životnoj sredini i razvoju, 1994. godine u Kairu je bilo reči o porastu broja stanovništva, 1995. godine u Kopenhagenu o socijalnom razvoju, u Pekingu o ženama, 1996. u Istambulu o stanovanju i o ishrani u Rimu. Moglo bi se reći da je preteča Svetskim konferencijama bila sednica u Jomtiji iz 1990. godine na kojoj je zaključeno da svaka osoba, bez obzira da li je u pitanju dete, adolescent ili odrasli, mora da dobije šansu za obrazovanje koje bi bilo u skladu sa osnovnim potrebama za učenjem. Tome pripadaju kako osnovni nastavni sadržaji (čitanje, pisanje, izražavanje, računanje i rešavanje problema), tako i osnovni ciljevi učenja (znanje, sposobnosti, vrednosti i stavovi). Sve to potrebno je čoveku da bi preživeo...³

Na generalnoj sednici Ujedinjenih nacija u septembru 2000. godine, delegacije iz 189 zemalja donele su „Milenijumsko objašnjenje“. Ovo objašnjenje je bilo podloga za godinu dana kasnije formulisanih osam „Milenijumskih razvojnih ciljeva“:

1. Borba protiv niskog dohotka i gladi;
2. Omogućavanje osnovnog obrazovanja za svu decu;
3. Smanjenje neravnoteže između polova;
4. Smanjenje smrtnosti dece mmlađe od pet godina;
5. Poboljšanje zdravlja kod trudnica i majki;
6. Borba protiv HIV / AIDS, malarije i drugih zaraznih bolesti;
7. Održivi razvoj i
8. Razvoj globalne privredne saradnje.⁴

Jedan pogled na ciljeve obrazovanja u okviru „Milenijumskih razvojnih ciljeva“ pokazuje da se naročito radi na sledećim ciljevima: cilj broj 2 – ostvarenje opšteg osnovnog obrazovanja (sa podciljem 3: do 2015. upis u škole i uspešni završetak osnovnog školovanja za svu decu širom sveta) i cilj 3 – podsticaj ravnopravnosti među polovima i jačanje uloge žene (sa podciljem 4: uklanjanje polnih razlika u ostvarivanju osnovnog i srednjeg obrazovanja do 2005.) Indikatori su stipa upisa rata i stopa zavšenog školovanja.

Šta je u međuvremenu ostvareno? Jedno poređenje podataka iz 1998. i 2002. godine pokazuje u pogledu cilja broj 2 – osnovno školovanje kao jedan

³ Svetska deklaracija Obrazovanje za sve. U: Heribert Hincen (Red), Jozef Miler (Hrsg) Obrazovanje za sve – celog života i od životnog značaja. Velike internacionalne konferencije na temu osnovno obrazovanje: Jomtija (Tajland) 1990 do Dakara (Senegal) 2000. Njihovi rezultati, njihovo dejstvo i njihov eho. IPE 27. Bon: IIZ/DVV 2001, S. 47

⁴ Markus Luve: Milenijumski razvojni ciljevi: pozadina, značaj i vrednovanje sa stanovišta Nemačke saradnje za razvoj. Discussion Paper 11/2005. Bon: Nemački institut za razvojnu politiku 20085, S. 11; siehe auch Gemeinsame Konherenz Kirche und Entwicklung: Halbzeit fuer die Milleniumsziele. Sechster GKKE.-Bericht zur kohärenten Armutsbekämpfung in der deutschen Entwicklungspolitik. GKKE-Schriftsreihe 42. Bonn 2007

trend za sve, koji se jasno pozitivno odnosi na upis u školu: u proseku je upisano u školu 83% dece od ukupnog broja dece u zemaljama u razvoju, u Latinskoj Americi čak 96%. Na najnižem nivou nalazi se Istočna Azija sa 83% i Afrika južno od Sahare, sa 64% upisane dece u školu. Nimalo povoljnija situacija nije ni kod cilja broj 3 – polna jednakost, pošto je samo u 104 zemalje od 180 zemalja obuhvaćenih MDG u osnovnim školama postignuta polna jednakost pri upisu, a u srednjim školama ista je postignuta samo u 57 od ukupno 172 zemalja. S obzirom na to, nije začuđujuće što procenat pismenih mladih i starijih žena i dalje ostaje nizak, te u tim regionima do 2015. cilj ravnopravnosti ne može da bude ostvarena.⁵

Sastanak na vrhu, 5 godina posle donošenja Milenijumskih ciljeva, ustanovio je da je mnogo postignuto, u obrazovanju možda čak više nego u drugim oblastima. Ali, i dalje nedostaju veoma važne odluke i obavezujuća saglasnost u pogledu porasta obima pomoći za razvoj, za razvoj povoljnih tendencija u svetskoj trgovini i napuštanje trenda naoružavanja novim arsenalima oružja.

Ljudi i organizacije koji se zalažu za cilj broj 6, a samim tim i za borbu protiv HIV/AIDS, opravdano se žale da u 2001. godini osnovani G8 – Opšti fondovi (Global Fonds) imaju hronični manjak sredstava. Samo 20% obolelih od AIDS dobijaju terapiju, iako na tržištu postoje medikamenti sa pristupačnim cenama.

Pored toga, treba ozbiljno shvatiti glasove onih koji traže da se redefinišu Milenijumski razvojni ciljevi jer su preslabi za dramatičnu neravnotežu (odgovornost Severa), zastupaju jedan sužen razvojni proces u svetu (nedovoljno ekološki orijentisan i u socijalnom smislu nedovoljno ravnopravan), čime i dalje dominantna realnost ostaje jedno nepodnošljivo širenje siromaštva umesto njegovog smanjenja.

Tu su i zastupnici Internacionalnog saveta za obrazovanja odraslih (ICAE) koji se žale da MDG nedostaju ciljevi povezani sa obrazovanjem odraslih i da je sveukupni značaj neformalnog obrazovanja mladih i odraslih potce-njen. Da li MDG mogu uopšte da budu ostvareni ako je i u ovoj dekadi više od jedna milijarda ljudi isključena iz osnovnog obrazovanja?

⁵ EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life. Paris: UNESCO Publishing 2005, S. 41-57; siehe auch Heribert Hinzen: Bildung in den Entwicklungsprogrammen der Volkergemeinschaft. In: Jörg Siebert (Red.): Misereor Themen: Bildung. Aachen 2006, S. 34-43

2. EFA – Obrazovanje za sve: 2000-2015.

Počeci devedesetih godina u internacionalnoj sardANJI nisu bili karakteristični po visokom porastu investicija u osnovno obrazovanje, pre svega osnovnoškolsko. Univerzalno osnovno obrazovanje (UPE) je bilo cilj koji je trebao da se ostvari. Porast stope upisa u državne škole trebao je da smanji broj nepismenih odraslih osoba i pitanje starijih generacija samim tim učini jednim demografski određenim prolaznim procesom.

U praksi nije došlo do ravnopravnog naglašavanja školskog i vanškolskog osnovnog obrazovanja, za decu, mlade i odrasle. Takođe, ovaj predlog nije bio uspešan iz jedne druge perspektive: uprkos povećanju stope upisa u škole, zbog povećanja broja stanovništva broj dece koja nisu upisana u školu vodio je konstatno ka visokom broju nepismenih u svetu.

Svetski forum za povezivanje u Dakru u aprilu 2000. godine pripremljen je serijom konferencija koje su za UNESCO regione Evrope i Severne Amerike održane u februaru u Varšavi. Izveštaji iz više od trideset zemalja obuhvaćeni su u regionalnom izveštaju. Pozitivno je ocenjena činjenica da je ova regija najbliža ostvarenju ciljeva postavljenih u Jomtiji; sa druge strane, neosporno je da je period poslednjih deset godina označen nazadovanjem i teškoćama⁶ koje su pogađale razvoj društva, ne štedeći pri tome ni sektor obrazovanja. Da bi se to prevazišlo poslanici su zahtevali da ključne kvalifikacije budu uključene u osnovno obrazovanje, da se povežu sa prvim izborom profesije i da istovremeno individualne kompetencije neophodne za demokratsku participaciju budu uključene u učenje.

UNESCO, UNICEF, UNDP i Svetska banka zajedno su pozivali na učesće u Svetskom forumu za obrazovanje. 1500 učesnika iz 150 zemalja zastupali su vlade, UN-organizacije, razvojne banke, nacionalne, regionalne i internacionalne NVO-s, skupove udruženja za obrazovanje, stručne organizacije i ostale institucije za obrazovanje. Preliminarno, napisani su mnogi izveštaji posvećeni posebnim temama, regionima ili državama. Visoki funkcioneri, kao na primer, predsednik Senegala, mnogi ministri obrazovanja i Generalni sekretar UNESCO organizacije, održali su zapažene govore u kojima su osvetlili kritičnu situaciju obrazovanja na svetskom nivou. Naposletku, predsednik Svetske banke zahvaljujući se NVO organizacijama na opštoj kampanji, apelovao je

⁶ O tome vidi: Die Regionalkonferenz von Warschau für Europa und Nordamerika vom 6. bis 8. Februar 2000. Der regionale Aktionsplan Bildung für Alle. In: Hincen/Müller, S. 61ff

na poslanike da je vreme za akciju – obrazovanje pripada centru razvojnog procesa⁷.

Na svetskom skupu za obrazovanje ponovo je iskazana zabrinutost zbog sledećih cifara: više od 113 mil. dece školskog uzrasta ne pohađa škole, 880 mil. odraslih ne ume ili jako loše čita, piše, računa, unazađujući su trendovi u oblasti finasiranja obrazovanja. Otvoreno je pitanje kako je moguće govoriti o centralnom značaju obrazovanja kad je istovremeno dokazano da jedna milijarda ljudi odbija minimum školskog obrazovanja i opismenjavanja.

Završetak Svetskog foruma za obrazovanje označilo je usvajanje okvirnog plana za akciju iz Dakra – „Obrazovanje za sve: ostvarenje naših zajedničkih obaveza”. On počinje sa obavezivanjem učesnika da rade na ostvarenju preuzetih obaveza, a završava sa pozivom za stavljanje na raspolaganje svih resursa, na nacionalnom i internacionalnom nivou, neophodnih za ostvarenje ambicioznih ciljeva. Šest ciljeva neizostavnih u perspektivi celoživotnog učenja koji su se pojavili na prvom mestu jesu:

1. Nega i vaspitanje u ranom detinjstvu, posebno ugrožene dece, treba da se proširi i poboljša.
2. Do 2015. potrebno je obezbediti za svu decu, a posebno za devojčice, za decu iz ugroženih sredina i za pripadnike etničkih manjina, pristup slobodnom i obaveznom osnovnom obrazovanju, sa dobrim kvalitetom i odgovarajućim završetkom.
3. Potrebe u učenju svih mladih i odraslih treba da budu zadovoljene kroz jedan ravnopravan pristup odgovarajućim programima za učenje i obrazovanje u osnovnim kvalifikacijama, tzv. životnim sposobnostima.
4. Do 2015. treba da se dostigne pedesetoprocentno poboljšanje stope opismenjavanja odraslih; ovo posebno važi za žene; sveukupno treba poboljšati ponude za učenje i usavršavanje za sve odrasle.
5. Do 2005. treba odstraniti sve nejednakosti koje postoje među polovima i treba u potpunosti prevazići sve polne neravnopravnosti na polju obrazovanja. Ovde je težište na neograničenom i ravnopravnom pristupu devojčica dobrom osnovnoškolskom obrazovanju i njegovom završetku.
6. Svi aspekti kvaliteta obrazovanja treba da se poboljšaju, takođe treba da se postigne da svi pokazuju izrazito dobar radni učinak kako bi

⁷ Vidi: James D. Wolfensohn, in Hinzen/Müller, S. 83-88

mogli da postignu jasne i očite rezultate u učenju, posebno u čitanju i računanju i tzv. životnim sposobnostima.⁸

Značajan korak za ostvarenje je osnivanje jednog nezavisnog EFA Opšteg tima za monitoring koji bi na bazi godišnjeg izveštavanja do 2015. pokazao u kojoj meri su ostvareni ciljevi iz Dakra. Istovremeno će biti date prepruke povezane sa pozitivnim iskustvom iz kojih drugi mogu da uče, šta mora da se osnaži i poboljša. Prvi izveštaj, jedna suštinska analiza i baza podataka, izneta je pod nazivom „Obrazovanje za sve. Da li je svet na dobrom putu?“⁹ Rezime ovog izveštaja glasi: „Ljudska prava, slobode i razvoj čine moćan trivijum argumenata za Obrazovanje za sev. Zajedno oni pokazuju da postoji suštinska sličnost između Obrazovanja za sve i razvoja i da svaki pojedinačni cilj Obrazovanja za sve pruža mogućnost da se ostvare.“

Za nas je posebno važno područje opismenjavanja mladih i odraslih uključujući i neformalno obrazovanje van školskog sistema, istraženo u 2006. godini od strane EFA u Izveštaju o napretku u opismenjavanju širom sveta. Pored nekoliko ohrabrujućih rezultata u izveštaju se spominju sledeći nedostatci i opasnosti:

- i dalje negde oko 100 miliona dece izostaje iz osnovne škole, od kojih su 55% devojčice,
- cilj uspostavljanja ravnoteže među polovima nije ostvaren je u mnogim zemljama u kojima su sprovedena istraživanja (u 76 od 180 na nivou osnovnog i u 115 od 172 na nivou srednjeg obrazovanja),
- manje od dve trećine osnovnoškolaca (u 41 od 133 istražene zemlje) dostižu poslednju godinu školovanja, što takođe predstavlja problem i u kvalitetu,
- 771 milion ljudi starijih od 15 godina i dalje nema dovoljan nivo znanja čitanja, pisanja i računanja,
- od toga je 132 miliona u grupi osoba starih od 15 do 24 godine koji bi pismenost još dugi niz godina mogli da koriste na životnom i poslovnom planu,
- 75% nepismenih žive u 12 arapskih zemalja, Africi južno od Sahare, južnoj i zapadnoj Aziji, najčešće sa stopom pismenosti od oko 60%,
- na svetskom nivou opismunjeno je 88 žena i 100 muškaraca, u nekim zemljama Zapadne Azije čak samo 62 ili 57 žena na 100 muškaraca,

⁸ Vidi: Hincen/Müller, S. 40

⁹ Vidi: EFA Global Monitoring Report 2002: Education for All: Is the world on track? Paris: UNESCO Publishing 2003; vidi i: www.efareport.unesco.org

- deo za osnovno obrazovanje stavljen na raspolaganje u okviru pomoći za razvoj je sa svojih 2.6 % premalen,
- samo 1% javnih obrazovnih ustanova su spremne su za opismenjavanje mladih i odraslih.¹⁰

Na kraju izveštaja nalazi se jedna igra brojevima koja mora tako da se nazove s obzirom da ne postoje realne šanse da se ustanove tačne cifre. Ako bismo pošli od toga da bi oko 550 miliona odraslih uspešno učestvovalo u jednom obimnom četiristotinečasovnom programu za opismenjavanje, za to bi do 2015. godine bila potrebna ukupna sredstva od 26 milijardi dolara. Usvari, to i nije tako mnogo ako uzmemo u obzir da je to suma koja se potroši za četrnaest dana na naoružavanje i vojne operacije u svetu. Akcioni plan iz Dakra okvirno je dobio jednu odlučnu samoobavezujuću izjavu od internacionalne donatorske zajednice: „Politička volja i snažnije nacionalno vođstvo neophodni su za efikasnije i uspešnije ostvarivanje nacionalnih planova. No i pored toga, politička volja mora da dobije podršku od strane resursa... Mi naglašavamo da ni jedna zemlja sa ozbiljnom političkom voljom za ostvarivanje ‘obrazovanja za sve’ ne bi trebalo da doživi neuspeh zbog nedostatka resursa”. Do sad ovo obećanje nije održano. Ni jedna od tri velike donatorske nacije (SAD, Japan, Nemačka) ne ulaže više od 4% u osnovno obrazovanje. Najsiromašnijim zemljama do sada je stavljen na raspolaganje samo 3 milijarde dolara, a za postizanje minimalnih EFA ciljeva potrebno je najmanje 11 milijardi¹¹

3. UNLD – Dekada za opismenjavanje Ujedinjenih nacija 2003 – 2012.

Još pre Svetskog foruma u Dakru jedna lobistička grupa pri UNESCO¹² sastala se da bi angažman u strateški pojačanom posmatranju pitanja opismenjavanja postavila na nivo odlučivanja Ujedinjenih nacija. Posle toga održani su susreti na Svetskom forumu o tome šta je još neophodno da se postigne: „sveobuhvatno razumevanje psimenosti, koje uključuje decu, malde i odrasle, u i izvan škole; vizija i privrženost svih, nacionalnih vlada, nacionalnih i lokalnih organizacija, internacionalnih agencija, porodica, lokalne zajednice, radnog mesta, škole i medija; strategije i mehanizmi na svim nivoima koje su

¹⁰ Vidi: Alphabetisierung weltweit. Weltbericht Bildung für Alle 2006. Kurzfassung. Bonn: DUK und BMZ 2005.

¹¹ Vidi: EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it? Summary. Paris: UNESCO Publishing 2007, S. 38

¹² Vidi: Rosa Maria Torres: Literacy for all: A United Nations Literacy Decade (2003-2012). Base document prepared for UNESCO. Paris 2000

konzistentne sa vizijom i koje su prilagođene složenosti izazova pred kojima se nalazimo.”¹³

Na plenarnoj sednici Ujedinjenih nacija 2002. godine doneta je odluka o Dekadi pismenosti sa početkom od januara 2003. godine. Na njoj je potvrđena podrška EFA foruma za poboljšanje procenta pismenosti za 50% (u odnosu na procenat nepismenih u svakoj pojedinačnoj državi) i poslovi koordinacije su preneti na UNESCO. Sva ta nastojanja stavljena su pod slogan „Pismenost kao mir”, a u procesu ostvarivanja planova težište je stavljeno na šest tačaka:

- opismenjavanje kao centralno područje nacionalnih obrazovnih sistema,
- sinergija između formalnih i neformalnih oblika obrazovanja,
- jačanje kulture čitanja i pisanja kao i stvaranje motivišuće sredine za učenje,
- participacija grupa za opismenjavanje pri planiranju i organizaciji učenja,
- osnivanje partnerstva na svim nivoima države, privrede i društva,
- sistematizovani procesi posmatranja i evaluacije.¹⁴

Izveštaji predstavljeni u 2004. i 2006. godini na Generalnoj sednici UN ne odaju utisak da je ostvareno približavanje postavljenim ciljevima dekade. Istovremeno sa zabrinutošću se naglašava da se za 2008. zahteva „poluvremenski” izveštaj. „Progres se mora meriti prema četiri očekivana ishoda: 1) značajan napredak u ostvarivanju 3, 4 i 5 cilja EFA do 2015. godine, 2) postizanje visokog nivoa pismenosti svih, 3) stvaranje dinamične sredine za učenje i opismenjavanje, 4) unapređivanje kvaliteta života onih koji uče.”¹⁵ U preporukama se zahtevaju pojačani naponi vlada, zajednica i internacionalnih organizacija, jer u suprotnom ciljevi neće biti ostvareni.

Iz tih razloga UNESCO je planirao za 2007. i 2008. godinu ukupno šest regionalnih konferencija o opismenjavanju u Kataru, Kini, Maliju, Indiji, Kostarici i Azerbejdžanu, kako bi informacije o postignutom stanju Dekade za opismenjavanje mogle da budu razmjenjene, zatim da bi se ojačala saradnja, i na kraju, da bi se pojačalo mobilisanje potrebnih resursa. Istovremeno, osno-

¹³ Vidi: Rosa Maria Torres: Literacy for all: A renewed vision for a ten-year global action plan. Report of the Strategy Session, World Education Forum, Dakar, 2000

¹⁴ Vidi: Literacy and Non-formal Education Section: Literacy as Freedom. United Nations Literacy Decade 2003-2012. Paris: UNESCO oJ, S. 3; vidi takođe: United Nations General Assembly: United Nations Literacy Decade: Education for all; International Plan of Action; implementation of General Assembly resolution 56/116. July 2002

¹⁵ UN General Assembly: Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade. Note by Secretary General, 14 July 2006, S. 19f

vana je UN grupa Dekade za opismenjavanje koja će pratiti njen razvoj i sačiniti međuzveštaj koji će biti podnet na Generalnom skupu UN u septembru.¹⁶

4. LIFE – Pismenost inicijativa za punomoć: 2005-2015

Ova inicijativa počiva na jednom zaključku sa generalne konferencije UNESCO održane u oktobru 2005. godine, na kojoj je uspostavljena neposredna veza sa EFA i UNLD i posredna sa MDG. Saradnja između državnih struktura, nevladinih organizacija, privatnog sektora i civilnog sektora, svih bilateralnih i multilateralnih organizacija, postavljena je kao preduslov za uspeh. Posebno su akcentovane zemlje u kojima žive 85% svih nepismenih u svetu i u kojima posoji ozbiljna namera da se to promeni. UNESCO Institut za celoživotno učenje (UIL) u Hamburgu zadužen je za koordinaciju. Kao odgovor na pitanje „Šta je LIFE” formulisano je sledeće: „okvir za zajedničku akciju u cilju jačanja napora koji se ulažu u opismenjavanje, proces podržavanja opismenjavanja koji je nacionalno specifičan, povezan sa nacionalnom politikom i strategijom razvoja, mehanizam tehničke podrške od UNESCO u oblasti politike, zastupanja, saradnje, stvaranja uslova i inovacija.”¹⁷

Ukupno je izabrano 35 zemalja, od toga 18 iz Afrike, šest iz arapskih zemalja, devet iz Azije i Pacifika kao i dve za Latinsku Ameriku i Karibik, kojima će LIFE da se posveti u stepenastim fazama. Nacionalni planovi koji nastaju u saradnji sa UIL-om su polazna tačka za svaki monitorski prsten i evaluatornu strategiju koje opisuju stanje u godišnjim izveštajima. Isto tako treba paralelno na internacionalnom nivou da se istraži u kojoj meri UNESCO i donatorske zajednice stvarno ispunjavaju data obećanja.¹⁸

Positivna vest od UNLD i LIFE je da je kroz njih deo vanškolskog opismenjavanja naglašen i pojačan od strane EFA. Apsolutno nisko finansiranje ovog područja u okviru EFA sigurno se neće promeniti ni kroz UNLD ni kroz LIFE, jer se samo malo dodatnih sredstava ulaže u opismenjavanje. Kao što je poznato Fast Track Initiative (FTI) Svetske banke koncentriše se pre svega na državni školski sistem, dakle isključuje celokupno izvanškolsko opismenjava-

¹⁶ United Nations Literacy Decade Expert Group. Report on the first Meeting. 6 and 7 September 2007, UNESCO, Paris; vidi: Anlage dazu die Präsentation: UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy: A major drive towards the achievement of the UNLD goals

¹⁷ UNESCO Institute for Lifelong Learning: Literacy Initiative for Empowerment LIFE 2006-2015. Vision and Strategy Paper (3rd edition). Hamburg: UIL, September 2007, S. 12

¹⁸ Vidi: UIL: The monitoring and evaluation of LIFE at the country level. Draft workshop report. Hamburg: UIL, July 2007

nje mladih i odraslih. Na regionalnoj konferenciji UNLD-a u Indiji ¹⁹ delegacije su u završnim preporukama zabeležile da FTI u budućnosti treba da podržava i proces opismenjavanja mladih i odraslih od strane nevladinih organizacija (NGO) u izvanškolskim uslovima. Sa nestrpljenjem se očekuje da li će ta podrška moći da se održi.

5. DESD – Dekada obrazovanja za trajni razvoj: 2005-2014

Naglasimo da je ponovo doneta odluka generalne skupštine UN koja je ovu Dekadu obrazovanja za trajni razvoj otvorila i time otišla mnogo dalje od razumevanja za ekološka pitanja: „Krajnji cilj DESD jeste da integriše principe i vrednosti održivog razvoja u sve aspekte obrazovanja i učenja i na taj način ohrabri promene u ponašanju koje će stvoriti sigurniju budućnost u smislu integriteta životne sredine, ekonomike sigurnosti i pravednog društva za sve buduće generacije“.²⁰ Ove principe neophodno je integrisati u nacionalne obrazovne sisteme. Ponovo je za koordinaciju širom sveta zadužen UNESCO.

U junu 2004. godine komisija nemačkog Bundestaga za obrazovanje, istraživanja i vrednovanje posledica tehnologije posvetila se odlukama UN i Planu za akciju Svetskog vrha za dugoročni razvoj koji je protekao u Južnoj Africi i obrazovanju dodelio posebnu ulogu. Od savezne vlade Nemačke Republike zahtevano je da svoje izveštaje objedini u jedan akcioni plan. Za to je bilo neohodno da se oformi jedna samostalna grupa za uspešne projekte, koja bi inicijative u školskom, pozivnom, univerzitetskom i daljem obrazovanju razvijala i podržavala. U razvojnopolitičkom obrazovanju i u globalnom učenju trebalo bi posebno obratiti pažnju na ujednačenost između saznanja, svesti i delovanja. Uz to je naglašeno: „Potrebno je dalje povećavati napore za realizaciju milenijumskih i internacionalnih razvojnih ciljeva, posebno kod osnovnog obrazovanja i polne ravnopravnosti. Uz to, savezna vlada Republike Nemačke trebalo bi da konsekventno koristi razvojnopolitičko postavljanje težišta i da deluje kao pogonska sila kako kod EFT tako i kod realizacije nacionalnih strategija protiv siromaštva. Konačno, u zahtevu koji je jednoglasno donet zahtevano je da nemačka UNESCO Komisija (DUK) bude zadužena za koordinaciju i u skladu sa tim opremljena.“²¹ DUK je te zadatke preuzeo veoma brzo i sa uspe-

¹⁹ Vidi: UNESCO / Ministry of Human Resources Development, India: UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy. Addressing Literacy Challenges in South, South-West and Central Asia. Building Partnerships and Promoting Innovative Approaches. 29 and 30 November 2007. New Delhi

²⁰ <http://www.unesco.org/uil/en/focus/undecade.htm>

²¹ Vidi: Deutscher Bundestag. 15. Wahlperiode. Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung: Aktionsplan zur UN-Weltdekade „bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Drucksache 15/3472. S. 4-6

hom. Osnovan je Nacionalni okrugli sto koji je najvažnije učesnike udružio i pokrenuo. Razne komisije su u pojedinim tematskim poljima aktivne. Osnovana je radna grupa za vanškolsko i dalje obrazovanje i ona u svom programskom dokumentu konstatuje: „Globalni putokaz trajnog razvoja je izazov za clokupan obrazovni sistem, posebno u pogledu na didaktičko-metodičke osnove i višesmerne pristupe. anškolsko obrazovanje nudi podobne okvirne uslove (alternativna mesta i forme za učenje), da bi se omogućilo fleksibilno reagovanje na nove zahteve i davanje signala koji mogu takođe inovativno da deluju i na školsko obrazovanje“. I dalje: „U vanškolskom učenju ljudi mogu da steknu kompetencije koje su neophodne za budućnost, posebno za formiranje našeg društva kao i za našu svetsku građansku odgovornost.“²²

UNESCO je preuzeo funkciju koordinatora i u skladu sa tim osnovao komisije i pozvao osobe: Panel visokog nivoa, Komitet UN, Grupu za monitoring i Grupu eksperata za evaluacijum. Predložena je integracija u pojedinim područjima osnovnog, srednjeg, usmerenog, visokoškolskog obrazovanja i obrazovanja nastavnika, uz analizu stanja u prve dve godine u UNESCO Izvršnom odboru. Manje iznenađujuća je ovde postavka zadataka i zahtevi: „pokretanje finansijskih resursa da bi se prevazišao jaz u primeni DEDS, naročito u zemljama kojima je najpotrebniji.“²³

6. Exkurs – Noviji razvoji u Evropi: 1996-2007.

Zahtev za Obrazovanjem za sve, pre svega ako je reducirano na osnovno obrazovanje, odnosi se posebno na zemlje u razvoju, ali ne samo na njih. Ovom užem shvatanju nisu se priključile velike internacionalne konferencije za obrazovanje na kojima je većina država zastupana preko vlada i kojima su prisustvovala UN-organizacije, multilateralni donatori, a takođe i nevladine organizacije i stručne ustanove. EU u jednom svom memorandumu govori o značaju „novih elementarnih sposobnosti“ za celoživotno učenje i u komunikaciji sa memorandumom uvek iznova napominje da nove elementarne sposobnosti uslovljavaju postojanje starih.²⁴

²² DUK je u saradnji sa: <http://www.bne-portal.de> razvio platformu koja pruža detaljne informacije o stanju deka-de. Vidi takođe rezultate raznih udruženja i radnih grupa

²³ Vidi: UNESCO Executive Board: Progress report by the Director-General on the United Nations Decade of education for sustainable development (2005-2014). 177 Ex/9. Paris, 3 August 2007

²⁴ Vidi: Monika Tröster (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bonn: DIE, Bielefeld: Bertelsmann 2000; vidi: Mona Motakef: Das Recht auf Bildung als Recht auf Alphabetisierung. u: ALFA-FORUM, 65/2007, S. 8-12; vidi takođe dokumentaciju sa konferencije o: „Lifelong Learning in Europe. Moving towards EFA Goals and the CONFINTEA V Agenda“ in Sofia, 6-10 November 2002 in Carolyn Medel-Anonuevo (Ed.): Lifelong Learning Discourses in Europe. Hamburg: UIL 2003

Razne internacionalno uporedive studije, posebno one OECD (Organizacija za ekonomsku saradnju i napredak), jasno su predočile da i industrijske zemlje imaju svoje posebne probleme u jednom kvalitativno visokovrednom osnovnom obrazovanju koje služi daljem učenju i uspešnom osmišljavanju života. Mnogi od rezultata PISA studija jasno predočavaju da će deficiti osnovnih sposobnosti u školama sa sobom da donesu probleme u celoživotnom obrazovanju u odrasloj dobi.²⁵

EU je 2001. godine dala sledeću izjavu: „Trebalo bi formirati jednu koncepciju celoživotnog učenja koja sadrži perspektivu celokupnog obrazovnog sektora, a time i obrazovanja odraslih“.²⁶ U sledećem procesu obrazovanja za odrasle našlo je razumevanje koje je decentralizovano u sopstvenim centralama za učenje i koje građanima deluje blisko, upražnjava opšte i političko obrazovanje čije ponude ciljaju na sposobnost zaposlenja, a sve više i na ponude za osposobljavanje za dalje obrazovanje. Napokon je model četiri stuba – osnovna škola, usmereno obrazovanje, visoka škola i obrazovanje odraslih zadobio novu pažnju.

Komisija EU istupila je u javnost 2006. godine sa jednim saopštenjem o učenju u odrasloj dobi pod nazivom „Nikad nije kasno za učenje“. Sistematske pripreme garantovane su kroz razne studije. Jednu od njih dalo je Evropsko udruženje za obrazovanje odraslih (EAEA). U ovim studijama²⁷ istražena je obrazovna politika, zakonodavstvo i finansiranje obrazovanja odraslih, diskutovani su razlozi za neučestvovanje, osnovne sposobnosti i ključne kvalifikacije, sertifikacija i akreditacija, a osvetljeni su i kvalitet obrazovanja i daljeg obrazovanja i ustanovljena veća povezanost između demografije i migracije. Posledice i preporuke nanizale su se u pet poruka koje je neophodno realizovati: izgradnja jednog sistema obrazovanja odraslih; državno osnovno finansiranje, kvalitet u obrazovanju i profesionalizaciji; vrednovanje i priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim obrazovanjem; razvoj indikatora za istraživanja i statistiku.

Definicija obrazovanja za odrasle izabrana u saopštenju Evropske unije spominje: „sve forme učenja odraslih posle završetka opšteg ili usmerenog obrazovanja, nezavisno od u tom procesu dostignutog nivoa (što znači, uključujući visokoškolsko)“. Uz to, ona zahteva odstranjivanje ograničenja pristupa;

²⁵ Navedeno u jednom članku kao priprema za regionalnu CONFINTEA V konferenciju u Varšavi, pod naslovom: Trends and issues from an OECD perspective; siehewww2.unesco.org/wef/enleadup/rmeet_europ_ass_wena.shtm; zu PISA entsprechende Daten auf www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf

²⁶ Vidi: www.europa.eu.int ; u sirem kontekstu vidi Heribert Hincen: Gibt es einen europäischen Mehrwert? Iz Brisela nove aktivnosti u obrazovanju odraslih u: *Erwachsenenbildung*, 1/2007, S. 2-6

²⁷ Vidi: EAEA: Adult education trends and issues in Europe. Restricted tender No EAC/43/05. Brussels: EAEA 2006, S. 49 und www.eaea.org

utvrđivanje kvaliteta obrazovanja odraslih; priznavnje i vrednovanje rezultata učenja; veća ulaganja za starije građane i migrante i razvoj indikatora i benčmarka. Sveukupno, ovo saopštenje je radosno jasna izjava o vrednosti obrazovanja odraslih. Nešto oko godinu dana kasnije iza izjave usledio je plan za akciju „Učenje odraslih: nikada nije kasno za učenje”. U njemu su konkretizovani zahtevi obzirom na subsidiaritet između Brisela i vlada.²⁸

7. NVO – posmatrač i / ili partner?

Na prvim CONFINTEA konferencijama sastajale su se uglavnom vlade pojedinih država. Možda je proboj civilnog sektora, stručnih organizacija i NVO na CONFINTEA III u Tokiju počeo da se posmatra kao obogaćivanje. Imenovaćemo dve osobe: Robi Kid, bio je kao Generalni sekretar kanadskog Saveza za obrazovanje odraslih (CAEA) zajedno sa Helmutom Dolfom, direktorom Nemačkog saveza narodnih škola (DVV), član nacionalne delegacije; sa CONFINTEA V u Hamburgu veoma masivno su NVO prihvaćene kao posebna kategorija predstavničkih organa. Možda je bilo logično da su se 1973., godinu dana posle Tokija, sastali predstavnici Nevladinih organizacija da bi osnovali ICAE. I kad smo već kod imena: Pol Belanžer se deset godina kao direktor UIL bavio pripremama, praćenjem i realizacijom CONFINTEA VI, da bi se zatim vratio na Univerzitet Montreal. Malo vremena posle toga postao je predsednik ICAE, a nedavno je u januaru 2007. godine na svetskom skupu u Najrobiju ponovo izabran za predsednika.²⁹

ICAE i njegovi regionalni i nacionalni članovi pripremaju se sistematski za CONFINTEA VI: sa jedne strane, kroz aktivnu saradnju u zvaničnim udruženjima za pripreme, sa druge, kroz pokretanje svojih članova na jednu kritičku diskusiju o postignutom stanju i perspektivi obrazovanja odraslih. Na afričkom kontinentu održaće se 2007/8 dve konferencije „Advocacy Tools for Civil Society”, u Mozambiku i u Senegalu, da bi se pripremili za CONFINTEA VI predkonferenciju koja je planirana za juli 2008. godine u Keniji. Uz to, tri stručna udruženja PAALE (Pan African Association for Literacy and Adult Education), ANCEFA (Afrička koalicija nevladinih organizacija obrazovanje za sve) i PAMOJA (Afrička posmatračka mreža) diskutuju kooperativne postupke i zajedničke pozicije.³⁰

²⁸ Vidi: <http://ec.europa.eu/education>

²⁹ Vidi o tome u: *Adult Education and Development*, 67/2006, S. 65-128; i 68/2007, S. 144-156; vidi: *Voices Rising*, 212, February 16, 2007

³⁰ Vidi *Voices Rising*, 240, November 1, 2007 više o tome www.icae.org.uy

ASPBAE (Azijska južnopacifička kancelarija za obrazovanje odraslih) angažovala se već veoma rano u EFA procesu; zasigurno je to bilo i neohodno s obzirom da je u azijskim regijama i dalje najveći broj dece koja ne pohađaju školu i najveći broj nepismenih mladih i odraslih. ASPBAE je uz to započela usku saradnju sa GCE i deluje finansijski dobro pripremljena kao njena podrška za kampanju. Dalje, vešto je usmerila jednostranu koncentraciju sa dece i škola u pravcu jednog sveobuhvatnijeg gledanja - Sa sloganom: EFA ne sme da se pogrešno shvati kao: „za sve sem odrasle“, kao i onim: „Majke su najvažnije“ - otvorene su nove perspektive - sa stanovišta pola, generacija itd.

Takođe, na XII Nemačkom danu Narodnih škola u Berlinu 2006. godine Marija Almazan Kan, Generalni sekretar ASPBAE, podsetila je energično da finansijska podrška od strane EFA, na osnovu UNDP-dokumenata takođe ima nešto zajedničko sa često veoma različitim životnim sredinama na severu i na jugu zemlje: građani i građanke u Evropi i SAD troše duplo više na kozmetiku, a u Evropi i petnaest puta više na alkohol; širom sveta izdvaja se sto puta više u vojne svrhe nego što bi bilo potrebno za pokrivanje troškova koje bi nastali uvođenjem opšte školske obaveze.³¹

Istovremeno, ostaju značajni stručni izveštaji NRO-a. U prilog tome navešćemo samo tri primera: GCE je sa svojim istraživačkim izveštajem „Zapisi vanje grešaka – Internacionalni benčmark u opismenjavanju odraslih“ značajno obogatila debatu o važnosti i mogućnostima opšteg opismenjavanja; ovaj izveštaj je našao široku upotrebu u EFA izveštaju o napredku „Pimenost za život“.³² Istovremeno, pred objavljivanje ovog izveštaja, pojavila se glasna kritika zbog nedovoljno posvećene pažnje drugom aspektu EFA cilja broj 4 – jednakost u pristupu osnovnom i kontinuiranom obrazovanju za sve odrasle; a tu je i studija, poverena *dvv international* jedna studija koja je trebalo da dovede u vezu opismenjavanje, obrazovanje odraslih i celoživotno učenje.³³ Bez sumnje izveštaj ICAE „Agenda za budućnost – Šest godina kasnije“, bio je taj koji je u stručno obrazloženoj kritici izneo u kojim oblastima se nije ni blizu došlo do ostvarenja ciljeva CONFINTEA V na putu ka CONFINTEA VI.³⁴

³¹ Vidi www.campaignforeducation.org ; Maria Almazan Khan: A Global Compact to Achieve EFA: Recommendations from the Global Campaign for Education. In: Adult Education and Development, 65/2005, S. 77-82; ASPBAE: Education and Poverty. In: Adult Education and Development, 67/2006, S. 41-54

³² Vidi: GCE: Writing the Wrongs. Based on Research funded by EFA GMR 2006 & UNESCO. November 2005; siehe auch www.actionaid.org .

³³ Siehe Chris Duke, Heribert Hincen: Basic and continuing adult education policies. Background paper for EFA GMR 2006 ; siehe www.dvv-international.de.

³⁴ ICAE Report: Agenda for the Future. Six Years Later. Montevideo: ICAE 2003

Napomene:

1. Smernice stručnih centara za obrazovanje odraslih Nemačkog saveza narodnih visokih škola u zemljama u razvoju, 1973. In: Heribert Hinzen (Red.) *Erwachsenenbildung und Entwicklung. 25 Jahre IIZ/DVV. IPE 12.* Bonn: IIZ/DVV 1994, S. 27
2. Svetska deklaracija *Obrazovanje za sve*. In: Heribert Hinzen, Josef Müller (Hrsg.) *Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo.* IPE 27. Bonn: IIZ/DVV 2001, S. 47
3. Markus Loewe: *Die Millenium Development Goals: Hintergrund, Bedeutung und Bewertung aus Sicht der deutschen Entwicklungszusammenarbeit.* Discussion Paper 11/2005. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik 2005, S. 11; siehe auch *Gemeinsame Konferenz Kirche und Entwicklung: Halbzeit für die Millenniumsziele. Sechster GKKE-Bericht zur kohärenten Armutsbekämpfung in der deutschen Entwicklungspolitik.* GKKE-Schriftenreihe 42. Bonn 2007
4. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life.* Paris: UNESCO Publishing 2005, S. 41-57; siehe auch Heribert Hinzen: *Bildung in den Entwicklungsprogrammen der Volkergemeinschaft.* In: Jörg Siebert (Red.): *Misereor Themen: Bildung.* Aachen 2006, S. 34-43
5. Siehe dazu: *Die Regionalkonferenz von Warschau für Europa und Nordamerika vom 6. bis 8. Februar 2000. Der regionale Aktionsplan Bildung für Alle.* In: Hinzen/Müller, S. 61ff
6. Siehe James D. Wolfensohn, in Hinzen/Müller, S. 83-88
7. Siehe Hinzen/Müller, S. 40
8. Siehe *EFA Global Monitoring Report 2002: Education for All: Is the world on track?* Paris: UNESCO Publishing 2003; siehe auch www.efareport.unesco.org
9. Siehe *Alphabetisierung weltweit. Weltbericht Bildung für Alle 2006. Kurzfassung.* Bonn: DUK und BMZ 2005
10. Siehe *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it? Summary.* Paris: UNESCO Publishing 2007, S. 38

11. Siehe Rosa Maria Torres: Literacy for all: A United Nations Literacy Decade (2003-2012). Base document prepared for UNESCO. Paris 2000
12. Siehe Rosa Maria Torres: Literacy for all: A renewed vision for a ten-year global action plan. Report of the Strategy Session, World Education Forum, Dakar, 2000
13. Siehe Literacy and Non-formal Education Section: Literacy as Freedom. United Nations Literacy Decade 2003-2012. Paris: UNESCO o.J, S. 3; siehe auch United Nations General Assembly: United Nations Literacy Decade: Education for all; International Plan of Action; implementation of General Assembly resolution 56/116. July 2002
14. UN General Assembly: Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade. Note by Secretary General, 14 July 2006, S. 19f prevesti
15. Siehe dazu: Die Regionalkonferenz von Warschau für Europa und Nordamerika vom 6. bis 8. Februar 2000. Der regionale Aktionsplan Bildung für Alle. In: Hinzen/Müller, S. 61ff
16. Siehe James D. Wolfensohn, in Hinzen/Müller, S. 83-88
17. Siehe Hinzen/Müller, S. 40
18. Siehe EFA Global Monitoring Report 2002: Education for All: Is the world on track? Paris: UNESCO Publishing 2003; siehe auch www.efareport.unesco.org
19. Siehe Alphabetisierung weltweit. Weltbericht Bildung für Alle 2006. Kurzfassung. Bonn: DUK und BMZ 2005
20. Siehe EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it? Summary. Paris: UNESCO Publishing 2007, S. 38
21. Siehe Rosa Maria Torres: Literacy for all: A United Nations Literacy Decade (2003-2012). Base document prepared for UNESCO. Paris 2000
22. Siehe Rosa Maria Torres: Literacy for all: A renewed vision for a ten-year global action plan. Report of the Strategy Session, World Education Forum, Dakar, 2000
23. Siehe Literacy and Non-formal Education Section: Literacy as Freedom. United Nations Literacy Decade 2003-2012. Paris: UNESCO o.J, S. 3; siehe auch United Nations General Assembly: United Nations Literacy Decade: Education for all; International Plan of Ac-

- tion; implementation of General Assembly resolution 56/116. July 2002
24. UN General Assembly: Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade. Note by Secretary General, 14 July 2006, S. 19f
 25. United Nations Literacy Decade Expert Group. Report on the first Meeting. 6 and 7 September 2007, UNESCO, Paris; siehe Anlage dazu die Präsentation: UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy: A major drive towards the achievement of the UNLD goals
 26. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Literacy Initiative for Empowerment LIFE 2006-2015. Vision and Strategy Paper (3rd edition). Hamburg: UIL, September 2007, S. 12
 27. Siehe UIL: The monitoring and evaluation of LIFE at the country level. Draft workshop report. Hamburg: UIL, July 2007
 28. Siehe UNESCO / Ministry of Human Resources Development, India: UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy. Addressing Literacy Challenges in South, South-West and Central Asia. Building Partnerships and Promoting Innovative Approaches. 29 and 30 November 2007. New Delhi
 29. <http://www.unesco.org/uil/en/focus/undecade.htm>
 30. Siehe Deutscher Bundestag. 15. Wahlperiode. Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung: Aktionsplan zur UN-Weltdekade „bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. . Drucksache 15/3472. S. 4-6
 31. Die DUK hat mit <http://www.bne-portal.de> eine Plattform entwickelt, der umfassend über den Stand der Dekade informiert. Siehe dort auch die Ergebnisse der diversen Gremien und Arbeitsgruppen.
 32. Siehe UNESCO Executive Board: Progress report by the Director-General on the United Nations Decade of education for sustainable development (2005-2014). 177 Ex/9. Paris, 3 August 2007
 33. Siehe Monika Tröster (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bonn: DIE, Bielefeld: Bertelsmann 2000; siehe Mona Motakef: Das Recht auf Bildung als Recht auf Alphabetisierung. In: ALFA-FORUM, 65/2007, S. 8-12; siehe auch die Konferenzdokumentation zu „Lifelong Learning in Europe. Moving towards EFA Goals and the CONFINTEA V Agenda“ in Sofia, 6-10 November 2002 in Carolyn

- Medel-Anonuevo (Ed.): Lifelong Learning Discourses in Europe. Hamburg: UIL 2003
34. So in einem Text als Vorbereitung auf die regionale CONFINTEA V Konferenz in Warschau mit dem Titel: Trends and issues from an OECD perspective; siehe www2.unesco.org/wef/en-leadup/rmeet_europ_ass_wena.shtm; zu PISA entsprechende Daten auf www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf
 35. Siehe www.europa.eu.int ; zum größeren Zusammenhang siehe Heribert Hincen: Gibt es einen europäischen Mehrwert? Neuere Aktivitäten zur Erwachsenenbildung aus Brüssel. In: *Erwachsenenbildung*, 1/2007, S. 2-6
 36. Siehe EAEA: *Adult education trends and issues in Europe*. Restricted tender No EAC/43/05. Brussels: EAEA 2006, S. 49 und www.eaea.org
 37. Siehe <http://ec.europa.eu/education>
 38. Siehe dazu *Adult Education and Development*, 67/2006, S. 65-128; und 68/2007, S. 144-156; siehe *Voices Rising*, 212, February 16, 2007
 39. Siehe *Voices Rising*, 240, November 1, 2007 und weitere Informationen unter www.icae.org.uy
 40. Siehe www.campaignforeducation.org ; Maria Almazan Khan: A Global Compact to Achieve EFA: Recommendations from the Global Campaign for Education. In: *Adult Education and Development*, 65/2005, S. 77-82; ASPBAE: *Education and Poverty*. In: *Adult Education and Development*, 67/2006, S. 41-54
 41. Siehe GCE: *Writing the Wrongs*. Based on Research funded by EFA GMR 2006 & UNESCO. November 2005; siehe auch www.actionaid.org .
 42. Siehe Chris Duke, Heribert Hincen: *Basic and continuing adult education policies*. Background paper for EFA GMR 2006 ; siehe www.dvv-international.de.
 43. ICAE Report: *Agenda for the Future. Six Years Later*. Montevideo: ICAE 2003

Heribert Hinzen

Institute for international cooperation of the German adult education Association, Bonn, Germany

CONFINTEA VI – UNESCO WORLD CONFERENCE FOR ADULT EDUCATION IN THE CONTEST OF MDG, EFA, UNLD, LIFE I DESD

Summary: *An attempt is made to look at the context in which CONFINTEA VI, the next UNESCO World Conference on Adult Education, is currently being prepared. The last one was in 1997, and ever since a series of international conferences, processes and decades dealing with adult and continuing, non-formal and out-of-school, literacy and basic education, are taking place in parallel, most of it complementing each other. Unfortunately, this attention does so far not find a high level of financial support, neither nationally nor internationally. However, it must be acknowledged that after a serious decline in support to education in development in general the situation seems to be improving. Additionally, the example of policy making for adult and lifelong learning in the European Union may stimulate development at the international level.*

Key Words: UNESCO, CONFINTEA, EFA, MDG; history of adult education, adult education conference

Balázs Németh
Head of Regional Lifelong Learning Research Center
Faculty of Adult Education, University of Pécs, Hungary

Pregledni članak
UDK: 37.018.48:332(439)

LIFELONG LEARNING AND REGIONAL DEVELOPMENT IN HUNGARY: A NEW ROLE FOR HIGHER EDUCATION

Summary: *European Universities must recognise the growing impact and constraint of educational and training partnerships in local and regional environment as a significant economic and public claim for generating knowledge and activating learning in new constructions called learning or knowledge regions, cities and organisations. This paper will consider some of the major drivers making Hungarian higher education take lifelong learning and regional development as a good reason to orientate towards new learning needs and new social and economic roles. Also, in the case of Pécs and its urban and regional setting, I will take the examples of the Pole-Development Project and the Pécs 2010 Cultural Capital Programme as frames within which higher education can promote economic change and social, intellectual exploration and growth.*

By doing so, the Chapter starts by briefly elaborating upon the necessity of functional changes of universities considering European and national structural changes in higher education and reflections on roles of universities tied to knowledge region modelling.

Finally, the Chapter will make two conclusions upon the chances of creating learning cities and learning regions in Hungary through accelerating co-operative efforts of higher education institutions in the subject area.

Functional Changes in Universities

The European Commission (EC) referred, in a rather obvious way, to the key role of higher education in the realisation of lifelong learning in its communication, called *Education & Training 2010* (EC 2003). This document reflected a very critical response to the status of the Lisbon-process, having been adopted in 2000 and modified in 2005, (European Commission 2000, 2005.) and it connected its success and the achievement of its goals to the in-

evitable development of education and training for a knowledge-based society development.

The Commission commented on the fact that only very few European Union (EU) member and candidate countries have taken seriously the initiative of lifelong learning and, moreover, only few countries have constructed coherent strategies on lifelong learning (EC 2003.) The Communication underlined the importance of the working groups, established in 2001, researching relevant tools, best practices be used to reach the concrete future objectives of education and training systems, as they put a clear and strong emphasis on the support and co-operation for national strategies on lifelong learning.

In the same report, there was a reference that the working groups connected the achievement of a Europe of knowledge to the strengthening role of higher education, referring, at the same time, to the Bologna-declaration aiming at the creation of an European higher education area. (Bologna-declaration 1999.) They recognised and articulated the need for a central role of higher education in certification and assessment, promoting educational and training reforms, application of quality assurance and the mutual recognition of diplomas, together with the development of a European monitoring system to modernise higher education in the member states of the EU.

The development of the training of adult educators within the frames of higher education must be understood as part of process to achieve a single European higher education area. It is also obvious that the Lisbon-goals are far more broad and imply complex roles for higher education than the objectives of Bologna-declaration by putting innovation, social and economic partnership into the forefront for universities and other higher education institutions. Therefore, it is essential to raise the quality of continuing education and training of lecturers, researchers and to urge them participating and managing relevant educational, training and research mobility programmes in and over Europe (van der Hijden 2006: 2-3)

According to these requirements, peculiar issues must be clarified such as financing higher education, institutional and functional reconstruction, career development and employment-oriented networking. The European Commission has, for four years, been representing a clear opinion that higher education must take such a strong role in realising lifelong learning in order to imply the development of quality of education, training and research, based on co-operation and innovative approach.

The other essential source for the development of university lifelong learning is *Trends 2003* of the European University Association (EUA), in which higher education institutions can explore elements of strategic shift according to roles of higher education in the realisation of lifelong learning (EUA 2003.) The document refers to the following:

- Higher education institutions have a key role that through the implementation of the concept and strategy of lifelong learning discourses on functional reconstruction of continuing education and adult education could be formed towards directions incorporating focal points as quality development of adult education and training, competence development of adult educators and learner-centered assessment;
- Higher education institutions must be involved in the construction of strategies on lifelong learning;
- According to most European and national tendencies, higher education institutions are rather left out of the realisation of lifelong learning and their innovative values and experience are not well used in practice;
- In the strategies of most universities in Central-Europe lifelong learning is not embedded as a concept or an important objective;
- The issue of lifelong learning has accelerated the co-operative role of higher education towards market oriented actors, however, some of forms and contents of market-positions of higher education has been rejected and opposed by some significant parts of academic groups with severe critics on not well-established roles;
- Even in countries, like the United Kingdom, France, Finland, where issues like continuing education, lifelong learning have become important part of modern higher education actions, continuing education, adult education, further education is, sometimes again, not regarded as important academic activities with the same qualities as other faculties' researches (EUA 2003: 99)

Peter Jarvis has emphasised, according to new roles and objectives for higher education, that "diversified higher education has no alternative, but searching for and finding effective solution for the challenges affecting education and training. In countries, where state roles are exaggerated and exceed a convenient status together with the existence of a reduced or non-functioning autonomy of higher education institutions, a quite artificial and not really self-sustained higher education will not, consequently, be able to harmonise

its functions and services to the expectations of the knowledge market. The question is, for how long the state can continue its traditional role, while universities representing a flexible training policy and innovation can maintain and involve significant groups of students in their educational and training programmes and challenging all rigidly operating higher education institutions. Universities, which recognise and represent the concept and strategic approach of lifelong learning, establish a contentful partnership with their local environment through the support and development of effective forms of learning.” (Jarvis 2001.)

These thoughts are worth elaborated on in the context of Hungarian higher education relations. The real strategic thinking on lifelong learning has not neglected the importance of connecting to social objectives, such as active citizenship, individual fulfillment and social inclusion, and economic employment priorities, like employability and adaptability. It has, at the same time, urged and pointed out the making of valuable and coherent national strategies in which there is a significant role given to higher education institutions.

On the other hand, current surveys on university lifelong learning indicate that even the term lifelong learning is misleading for many universities and might reflect conceptual misunderstandings by mixing up continuing education activities with part-time initial education for disadvantaged groups (EUA 2007: 62)

And still, lifelong learning has not become a core issue of the institutional reforms of many universities. Moreover lifelong learning, such as adult education, had to develop from the margins and move slowly to the centers of processes. It is clear that as observed in *Trends V. Report* it is mainly because of economic imperatives that universities get closer to lifelong learning and attach the theme to bringing a more educated and skilled workforce to the labour market (EUA 2007: 62).

According to major social and demographic trends, main issues in adult education and learning reflect the same scenario (EAEA 2006.). Today, widening access is the key agenda and it has become also evident that universities must work closely with local and regional stakeholders in case they want to successfully achieve a better and more settled social and economic status for the near future. Therefore, the strategic development of lifelong learning is combined today with possibilities in regional development and co-operation (EUA 2007: 65).

A variety of stakeholders have become interested to update skills and knowledge of staff and other workforce in order to either compete on the market with better products or to develop better services for the public. The latter is more than clear for local and regional authorities, some of whom apply strong and complex procedures in order to become learning organisations and relevant surveys also point out that process (www.lilaraproject.com).

Today most higher education institutions of the EU-member states have already met the term lifelong learning and have given high priority to it amongst other goals. While many of the universities offer a variety of educational offers and refer to their roles in regional development either through distance education or through networking with local and regional stakeholders (EUA 2007:65) very little attention has yet been paid to the need to critically analyse national lifelong learning strategies at an European level.

The *EUA Trends IV Report* on the implementation of the Bologna-structure in 2005 already underlined that the topic of recognition of non-formal/non-academic qualifications by indicating that „the wider theme of lifelong learning that has been very much neglected so far in the Bologna-discussions” in spite of many factors claiming APEL (Accreditation of Prior Experimental Learning) and APL (Accreditation of Prior Learning) get more visible because of the Lisbon agenda, the European ageing population trend or the European Quality Framework (EQF) framework for higher education and vocational training. Yet, prior learning is another issue that has been mostly underestimated by higher education institutions, apart from ECTS (European Credit Transfer System) development, even if local and regional circumstances reflect that issue as one of the most important factors to stimulate learning in adult and later life. (EUA 2005: 25; van der Hijden 2007:5-7)

Also in 2005, the European University Association announced the Glasgow-declaration and it, by striving for strong universities with a strong Europe, it clearly attached the role of universities in networking so as to promote innovation and transfer at regional level by taking all necessary financial tools to research and research-based teaching (EUA 2005:4). But a problem with such declarations is that it hardly influences politicians or ministries at a national level to understand the roles of lifelong learning in a more coherent and holistic spectrum and to demonstrate the understanding of a strictly Bologna-related reconstruction of higher education when talking of lifelong learning. The narrow understanding of lifelong learning is still, therefore, a problem for both policy makers, stakeholders and for many of traditional academics within higher education, especially in the former socialist countries.

One reason for this is the mere shift from a monolithic political and economic structure into the hegemonistic and ever-changing world of market economy, where the former critical thinking and active citizenship is closed into narrow understanding and grounds or simply marginalised as an intellectual approach.

Lifelong Learning in Hungary

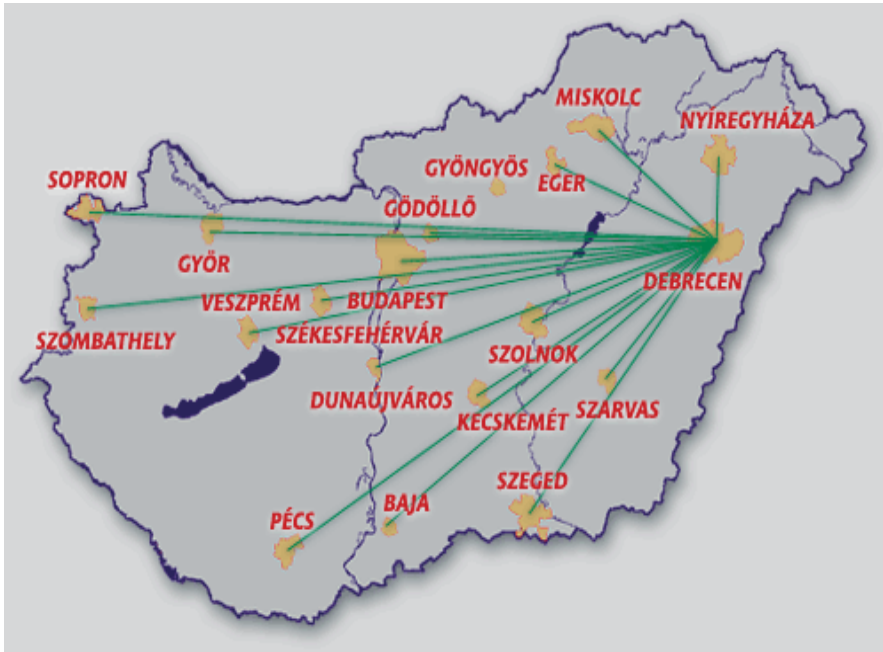
In Hungary, lifelong learning mainly refers to widening participation and the acceleration of part-time and distance/e-education and learning strongly attached to labour market needs and economic preferences. This approach and understanding is clearly reflected in the main components of the Hungarian government's lifelong learning strategy and in the slowly emerging forum of national university lifelong learning since the turn of the millenium.

Seven years ago, there were a maximum of five universities interested in endorsing the Memorandum on Lifelong Learning dealing with Employability and Active Citizenship, but today, lifelong learning has become one of the bells calling attention for European initiatives in education, training and learning (Hungarian Folkhighschool Society, 2001.)

In 2003, fifteen Hungarian state universities, by making use of relevant European universities' continuing education networks' advice, established the Hungarian Universities' Lifelong Learning Network (MELLearn) in order to strenghten the role of universities in the understanding, development of lifelong learning in and outside higher education (www.mellearn.hu).

This organisation has taken a role to act as an outstanding academic forum to initiate discussion on certain issues related to lifelong learning in Europe and mainly in Hungary and start scrutinizing relevant topics in the theory and practice of lifelong learning in working groups. This networking of Hungarian universities has become very succesfull and the organisation has so far held three annual national and international conferences on lifelong learning related to current themes and matters, lastly on the issue of lifelong learning networking co-operation of higher education institutions as regional knowledge centres.

Hungarian University Lifelong Learning Network¹



However, I do share the view of Jarvis, who mentions in his new book on globalisation, lifelong learning and the learning society that, it would probably be true to say that initiators of learning cities and regions are educators although support for the movement needs to come from a wider spread of sources.” (Jarvis 2007:117)

This is the same with promoting a holistic lifelong learning strategy and its implication in a national context. Maybe educators, most of whom come from an adult educator background, consider wrongly that policy makers would also advocate a holistic understanding and implication of lifelong learning in national strategy making. I think there are more rational and straightforward constraints which make politicians and policy makers recognising the role and advances of the lifelong learning paradigm.

I agree with the recognition that policy makers, business representatives and some university leaders and even researchers emphasize that additional, wider and more modern channels are needed to promote an advanced flow of knowledge to practice and commercialisation, and, also, that the relevance of

¹ Source: www.mellearn.hu

university education, research development should be a central issue of university reforms (Reichert 2006: 16)

In the case of Hungary, the concept of the Pole-Development will, as I demonstrate it in a further section of this Chapter, clearly demonstrate such a need from the outside public, such as economic claims and, social demands changing and articulating a need for flexible higher education services. Even university representatives turn away from considering higher education as the only pure source of knowledge and openly respond to the knowledge and innovation from economy reflecting practice by helping them reconstructing problems, identifying core matters of research in order to orientate to new competence needs.

Local and regional alliances could be used for implementing strategies by taking universities, regional public agencies/ authorities and companies together in a new manner of mutual actions and benefits.

The knowledge economy and knowledge production has become an important issue many countries, regions and cities with active citizens wanting to influence their lives, chances and their own and their communities future. I do share the view of Reichert, who underlines the importance of incorporating the public into framing alliance at local and regional level to foster knowledge by making use of its concerns and ideas very seriously (Reichert 2006: 17.).

Hungarian universities could move to the centre of more innovative economic and cultural modelling since, at least in principle, they are the holders and actors of innovation capacity and could play a role as an interface to promote research and development in a more applicability-centered approach. Some Hungarian universities have resisted those changes and it is generally clear that universities as institutions have been playing a rather reactive and not necessarily active role when responding to new demands. It is clearly reflected in the low level of use of ICT, distance education or e-learning, blended learning models in general, however, significant application of distance learning models appear through the use of media, web-based lecturing in some of the Hungarian universities (e.g. UNIV TV at the University of Pécs, www.pte.hu).

And yet, the legacy of the Hungarian Universities' Lifelong Learning Network (MELLEARN) is partially to focus on new areas of institutional development discussions and decision making, and to enhance new and adaptable professional competences of academic staff and of administration. New demands on universities occur in the planning and outlining partnership and

co-operation models in the region resulting in projects and experiments in new co-operation instruments and methodology (Reichert 2006:21).

According to the classification of Hungarian universities involved in the development of lifelong learning, it must be noted that the four models of roles of universities Reichert identifies can be found in all universities at once, however, each university may represent a rather individual and stronger appearance in one of the four views generally (Reichert 2006:23.). The four views – models classified by Reicher are:

- *The sober view* – In this model, the university is a pure knowledge-based institution, and does not differ slightly from other knowledge-based businesses, it has more experts.

Role: Exchanging knowledge and knowledge workers with other institutions in the region;

- *The social view* of the university sees the institution as an important critical actor and ballancing factor to governing forces and attitudes. It focuses on the public role of the university to widen access to knowledge.

Role: Dialogue with regional actors so as to cover up needs and react to them;

- *The creative view* of the university reflects an institution focusing on creative potential of individuals and of teams, it reserves resources, continue dialogue with relevant partners.

Role: The university acts in a relation with mutual stimuli and support of regional actors to benefit from creative environments;

- The *purist view* of the university is a traditional one by reflecting an university to keep critical distance from its social, political, and economic environment in order to preserve its innovative potential.

Role: Unidirectional knowledge transfer.

(Reichert 2006:23.)

I think each of these views currently appear in each Hungarian university management culture, education and training philosophy and practice, and, also, in research and development practice.

One must stay critical and indicate that the Hungarian lifelong learning strategy indicates the dominance of first, second and fourth views and roles, and the quick emergence of the third since the turn of the millenium with

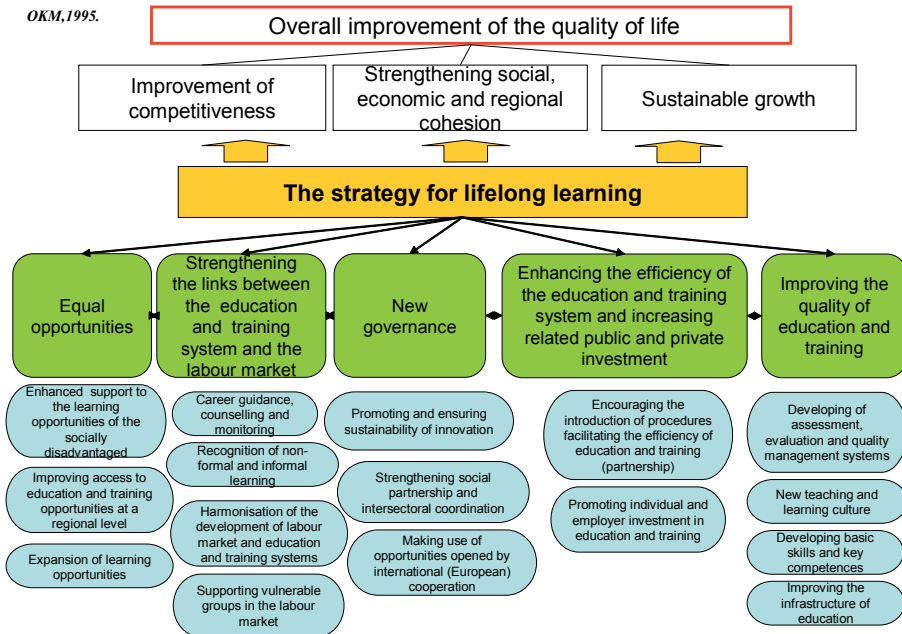
more innovative and co-operative management and policy-development actions occurring such as the ones be explored as follows.

Why is the current strategy on lifelong learning is a reductionist one?

Reductionist or closed co-ordination is a label to describe a kind of strategy-making which does not involve enough experts and researchers to represent relevant higher education based research groups, units, etc. dealing with lifelong learning that would enable avoiding the appearance and influence of another reductionist model as a strategy, namely, to compose a strategy completely and exclusively subordinated to employment policy, human resources development operative programmes and its educational and training approaches, frames.

The planning and discussion on the Hungarian strategy on lifelong learning have not yet formally incorporated higher education institutions to legitimate the process and the content of the strategy itself.

However, there are some useful and appropriate changes that could be initiated in the lifelong learning strategy for Hungary. The strategy should clearly refer to major EU documents having influenced the discussion on the role and elements of lifelong learning like the famous white papers from 1993 and 1995 (White Paper on Growth, Employability and Competitiveness, 1993; White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1995, European Commission, Brussels-Europ, 1994, 1995.) which underline the impact of education and training and a modern understanding of continuous learning as keys to develop Europe.



The strategy for lifelong learning²

However, an European strategy or strategy-making on lifelong learning can be identified by the publication of the famous working paper as *Memorandum on Lifelong Learning* in the fall of 2000. That was an end of an internal period to start with 1996 as an European year of lifelong learning and the start of another period through the so-called *Memorandum-debate* to openly connect employability and active citizenship as objectives of lifelong learning through six key messages, to be modified into six priorities of action a year later.

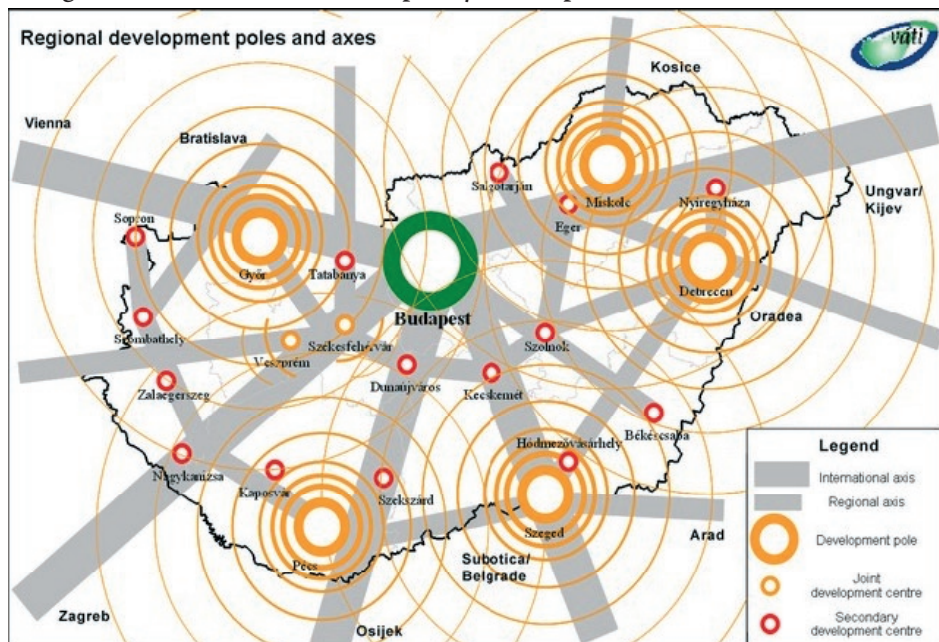
The table indicating the structure of the *hungarian lifelong learning strategy* shows six main issues as main actions of priorities, however, they are rather a mixture of european strategic points of lifelong learning driven by the dominance of economic attributes as competitiveness, and growth. Critical approaches would underline the missing link towards active citizenship and the slow speed of development programmes on social cohesion through regional partnership and new governance since the launch of the strategy with

² Source: Hungarian Ministry of Education, 2005. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200602/kiadvany_hungarian_strategy.pdf

the participation of higher education and the lack of appearance of adult/second chance schooling.

When identifying the main structural problems of the strategy, one must clearly indicate that the strategy should openly respond to the three objectives of the *Open Method of Co-ordination (OMC)*. These are the following: quality development of education and training systems; development of access to education and training; the development of co-operation and partnership inside and especially outside the education and training system, in vertical and horizontal dimensions, focusing on close relations with the economic, civic, political sectors and, finally, towards the individual (Szilágyi 2005.)

Unfortunately, relevant ministries have not yet emphasized the application of co-operation amongst governmental branches to support the implementation of such an essential public policy, therefore, the hungarian strategy on lifelong learning may only result in a partial paradigm-shift, reflected in education and training and employment policy, but not at all relevant to include youth policy, cultural, environmental, or health policies. This is to be changed and be balanced in the policy development for 2008 and over.



Regional development poles and axes³

³ Source: VÁTI PBC Budapest, 2006. (VÁTI Hungarian Public Nonprofit Company for Regional Development and Town Planning)

Pole strategy for competitiveness and the role of higher education

Between 2007 and 2013, in the second phase of the National Development Plan, the government - using resources provided by the European Union - plans to invest approximately one hundred billion Hungarian forints in each regional centre across the country, so that they can counterbalance the Budapest-centred national economy as poles of growth/competitiveness, and generate development in their identical regions (Please find the national chart for the *Regional Development Poles and Axes* in previous table!).

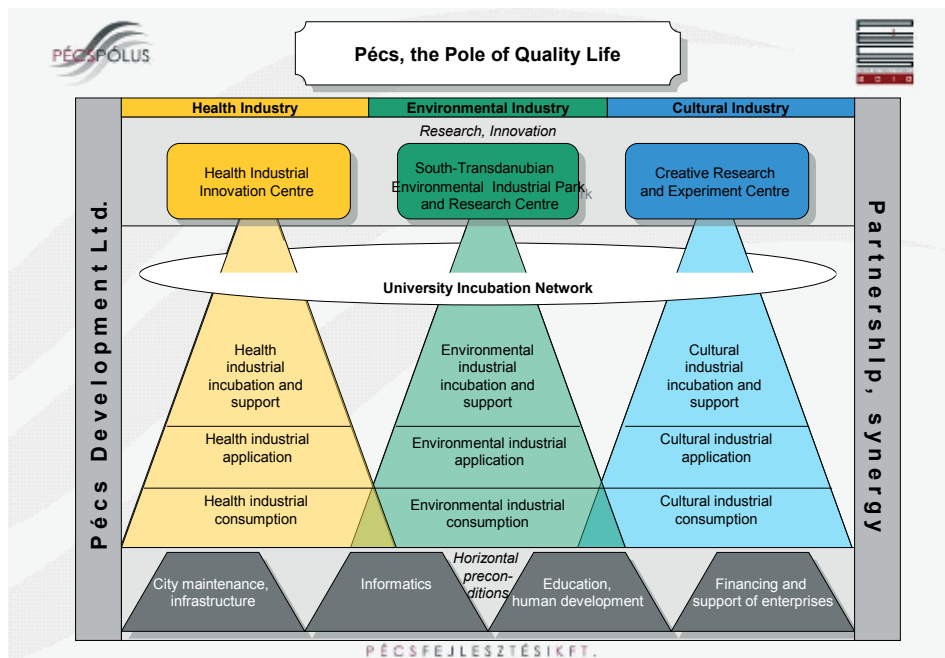
The Pole Strategy of competitiveness designed by Pécs is called “the pole of quality of life” and is built on the development of three industries: health care, environment and culture. This service-like pole of competitiveness is aimed at establishing a network of service in the city and the region involving a broader sense of human health (including physical, mental and social well-being) with a strong input from the economy and of higher education. The main goal is to launch information technological development projects and training programmes through which Pécs can become a more habitable city and its region a more habitable region, while at the same time setting its economy on a new course.

As a result of the implementation of this Pole Strategy, the newly established infrastructure will, according to output plans, attract more people from the country and abroad to settle in Pécs, in particular elderly generations and young adults. The former group may be attracted by a high-quality health-care infrastructure that serves the needs of elderly people suffering from chronic diseases and locomotive problems requiring hospice services and care, as well as by the natural endowments of the city and the region (and the low price of real estate); while the latter may be drawn by the University and the high-quality cultural services which Pécs can offer.

The implementation of the Pole Strategy will most likely serve also tourism in the region, primarily through the expansion of health-care, heritage, cultural and ‘gastronomic’ tourism. This strategic view is based partly on principles of sustainable growth, ecological awareness, social integration of people with disabilities, social solidarity and lifelong education, and partly on the evaluation of the social and economic consequences of a European demographic trend: lifespan is prolonged and the ratio of elderly age groups in society is increasing.

In accordance with these trends, the Pole Strategy marks a trajectory of development such as development of health rehabilitation centres and paraspoting facilities, establishment of residential parks for elderly people, development of food products offering healthy nutrition, Also, it implies the establishment of an environmental research centre, development of technology of land rehabilitation, introduction of a regional system of ecological economy, together with design of environmental protection technologies and development of urban rehabilitation, cultural tourism and digital television broadcasting.

The section of the pole strategy dealing with cultural industry directly refers to the European Capital of Culture application first among its “most important strategic elements”. (Please find detailed chart in the table under on: *Pécs, the Pole of Quality of Life!*).



Pécs, the Pole of Quality of Life⁴

⁴ Source: Pécs Development Ltd., 2006. www.pecspolus.hu

Fundamental principles of the European Cultural Capital – Pécs, 2010

The Pécs application for the 2010 Cultural Capital of Europe was written and edited on the basis of : the development projects should be able to ensure that Pécs has cultural and artistic spaces which are sufficient in number; size and quality for the programmes of the European Capital of Culture year and; which promote the utilisation of the city's economic potential and the development of the creative industry and (cultural) tourism.

It was clearly indicated in the official application that cultural institutions in Pécs are made compatible with that of the European Union so that they can fulfil international functions. The development plans had to meet, according to the goals of the city, fundamental cultural tendencies and aim to revive the urban character of distinguished city quarters by making the city attractive for young people and result in an international regional radiating impact. Having won the European Cultural Capital title, the project was closely connected to the mid-term development concepts of the city, which has currently been represented by the pole strategy.

Development models in the Pécs 2010 European Cultural Capital application

The development package of the application comprises three urban development models.

(1) Some are characteristically propelling projects: large-scale investment projects intended to revive underdeveloped, run-down city quarters with heterogeneous architectural elements. These projects are expected to raise the value of their environment, attract private investors and prepare the ground for a large-scale transformation in the given area.

(2) The largest component of the development package involves the establishment of a cultural quarter in a former large industrial site, the monument buildings of the Zsolnay Porcelain Factory. The primary goal of the establishment of this cultural district is not to exert a stimulating influence on the immediate environment, but rather to create a dense, internal creative medium by making the district at once a scene of production and consumption, a mixture of different creative, entertaining and educational functions.

(3) The third model is a catalyst-like intervention through the development of public spaces: the revival of individual city quarters can be accomplished not only by means of large-scale construction work but also by the renewal and transformation of public spaces. The renewal of a park, square or street may be a catalyst for development in a given neighbourhood; it may attract new residents, shops and investors (Takáts 2005.)

Education and learning - an identical preparatory year for 2007 as part of the Pécs2010 Cultural Capital Programme

The reason why the City of Pécs gave priority to education and learning in 2007 was that 2007 is the 100th anniversary of the National Congress of Free Education held in Pécs in 1907, where the Hungarian intellectual elite discussed the role and tasks of—and programme for— intellectuals and of intelligentsia in the 20th century. This anniversary gives a task to compare and evaluate challenges that European and Hungarian intellectuals and intelligentsia (the social elite with the power of knowledge and information) face in the 21st century, as well as the interconnections of globalisation and locality and the effects and consequences of the newly established information technology society. In addition, there will also be a chance to put challenges, education and learning face, into a local and regional environment, namely, to consider the roles of local and regional stakeholders in education, training, culture and sciences by creating a challenging modelling for the city and establish Pécs as a learning city for September, 2007. There will be discussions organised to analyse the crisis in the role of the university, and how this role can be changed in the future; the revival of art after the “death of art history”; and the role of tradition in the age of digital databases and digital media. The 1907 congress was one of the programmes of the National Exhibition and Fair of Pécs which lasted for a half-year, and which according to the contemporary press attracted one million visitors. One hundred years ago a separate city quarter was erected by setting up pavilions to display industrial, mining, artistic and wine products. The main organiser of the event, Miklós Zsolnay, wished to open the doors towards the Balkans by means of this exhibition, and complement the system of relations between industry and trade in South Transdanubia. The series of events in 2007 may be complemented by an exhibition and fair which displays the newest technology for culture and education.

However, 2007 is not centred only on teaching - that is, on knowledge and the mediation of culture - but also on problems of learning and the recep-

tion of knowledge. The EU document entitled “Education and Training 2010” has as its main goal establishing co-operative relations between culture, education, science and economy, ensuring the necessary conditions for lifelong education and learning, and giving priority to the role of the university in its endeavour to create a Europe of Knowledge in local and regional partnership models.

The programmes organised in the “preparatory years” could be devoted to discussing how these goals have been achieved in the country, while in 2010 Pécs could host an international conference to review the European lessons of the programme. The 2007 “preparatory year” places primary emphasis on the University of Pécs. For the University, the year 2007 and subsequently the year 2010 may involve a year of conferences where it can establish co-operation with various partners through which its innovative power can be channelled into the local economy.

Conclusions

I do believe that higher education institutions will rapidly change and try to meet the needs of the outside worlds. They will – as Jarvis points it out – involve many forms of higher learning but in different organisational structures and with different educational methodology and content, therefore, it will reflect the fragmentation of the society (Jarvis 2001:35.).

At the same time, universities must recognize new local and regional roles in the following aspects: they have to join in economic development through educational and research partnership and innovation by c-operating with stakeholders such as local councils, chambers of commerce and industry, trade unions, companies from big to small and medium size, etc.

However, they have to realise that whilst many of the models of searching new roles as learning region, knowledge region, pole strategy/development or the learning city and they seem rather optimistic, the world of work, Jarvis indicates, is rather realistically tied to interest and is less visionary (Jarvis 2007: 117).

It is important to state, on the other hand, that a very significant role of the university in local and regional context is to promote critical thinking and active citizenship. That is why UNESCO connected lifelong learning and active citizenship to higher education. I believe that the learning city and region model universities participate or even co-ordinate should underline that

necessity of that social mission, for apart from the social role of disseminating knowledge for lifelong learners, universities must be open and scrutinize current social needs of learning and to safeguard scientific value wherever and whenever it is endangered (UNESCO 2001.).

Moreover, the rediscovered geographical limits and divisions are more than important for universities. Duke refers to community service of universities as "third leg", I believe the "fourth leg" might be the co-operative manner in local and regional revival. (Duke 2002.)

References

- European Commission (2000) *The Lisbon Special European Council (March 2000): Towards a Europe of Innovation and Knowledge*. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c10241.htm>
- European Commission (2005) „*Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy*”. Communication from President Barroso in agreement with Vice-President Verheugen. EC. COM(2005) 24 final - Not published in the Official Journal.
- European Commission (2003): *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. EC-EUROPE, Brussels.
- Bologna-declaration (1999) In: THE BOLOGNA PROCESS Towards the European Higher Education Area. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html
- van der Hijden, Peter (2007) *From Bergen to London. The Commission Contribution to the Bologna Process*. Paper having been presented at 33rd UUCEN Conference in Ljubljana, 15-17 March, 2007. (Original paper – 22. December, 2006. EC-Brussels, Belgium)
- European Universities Association (2003): *Trends 2003*. EUA–Genève–Brussels.
- Jarvis, Peter (2001): *Universities and Corporate Universities*. Kogan Page, London
- EUA (2007) *Trends V. Universities Reshaping the European Higher Education Area*. An EUA Report. EUA Brussels, Belgium.
- EAEA (2006) *Trends and Issues*. Brussels, Belgium.
- EUA (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. An EUA Report. EUA Brussels, Belgium.
- EUA (2005) *Glasgow Declaration*. EUA Brussels, Belgium.

- Magyar Népfőiskolai Társaság (2001) *Jó gyakorlat az élethosszig tartó tanulás szolgálatában/ Good Practice to Serve Lifelong Learning*. MNT, Budapest.
- Jarvis, P. (2007) *Globalisation, Lifelong Learning and Learning Societies*. Lifelong Learning and the Learning Society. Vol 2. Routledge, London.
- Reichert, Sybille (2006) *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*. EUA-publication, EUA Brussels, Belgium.
- European Commission (1994) *White Paper on Growth, Competitiveness and Employability*. EC-EUROPE, Brussels–Luxemburg.
- European Commission (1995) *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. EC-EUROPE, Brussels–Luxemburg.
- Szilágyi, Antal: *Learning through Life*. (TÉT). In Mayer, József (ed.) (2005): *3L Academy 2004. Gyula. Innováció–Integráció–Inklúzió/ Innovation-Integration-Inclusion*. OKI, Budapest.
- Zachár, László: *Directions of Lifelong Learning*. In Soós, Roland – Fedor, László – Balázs, Tamás (eds,) (2004): *A felnőttképzés módszertana IV. A nonformális tanulás térhódítása*. ÉRÁK-NFI, Budapest–Miskolc.
- József Takáts (2005) *Borderless City – European Capital of Culture – Pécs, 2010*. Pécs, Pécs Direkt Ltd.
- Jarvis, Peter *Universities as Institutions of Lifelong Learning*. In: *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. Vol 6./ No. 3. – Spring/Summer 2001. pp. 23-39.
- UNESCO (2001) *Cape Town Statement on Characteristics Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. UNESCO-UIE, Hamburg.
- Duke, Chris *The morning after the millenium: building the long-haul learning university*. In: *International Journal of Lifelong Education*. Vol 21./No. 1. Jan.-Feb. 2002. pp. 24-36.
- www.eaea.org
- www.lilaraproject.com
- www.mellearn.hu
- www.pecspolus.hu
- www.vati.hu
- www.okm.gov.hu

Balázs Németh, Direktor Regionalnog centra za doživotno učenje
Fakultet za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Pečuju

DOŽIVOTNO UČENJE I REGIONALNI RAZVOJ U MADJARSKOJ: NOVA ULOGA VIŠEG OBRAZOVANJA

Apstrakt: *Evropski univerziteti moraju prepoznati sve veći uticaj i ograničenja partnerstava u domenu obrazovanja i profesionalnog usavršavanja, na lokalnom i regionalnom nivou, kao bitan ekonomski i javni zahtev za generisanjem znanja i aktiviranjem učenja u novim gradjevinama koje se nazivaju regioni, gradovi i organizacije učenja i znanja. Ovaj rad će razmatrati neke od glavnih podsticaja zbog kojih više obrazovanje u Madjarskoj uzima doživotno učenje i regionalni razvoj kao dobar razlog da se orijentiše prema novim potrebama učenja i novim socijalnim i ekonomskim ulogama. Takođe, u slučaju Pečuja i njegove urbane i regionalne sredine, izneću primere Projekta za razvoj polova i Program kulturnog kapitala: Pečuj 2010, kao okvir unutar koga više obrazovanje može doprineti ekonomskim promenama, društvenom i intelektualnom istraživanju i razvoju.*

S tim ciljem, na početku poglavlja ukratko se razmatra potreba funkcionalnih promena na univerzitetima uzimajući u obzir strukturne promene u evropskom i nacionalnom obrazovanju i uticaj koji na ulogu univerziteta postoji vezano za oblikovanje regiona znanja.

Konačno, ovo poglavlje će doneti dva zaključka u pogledu izgleda za stvaranje gradova i regiona učenja u Madjarskoj putem ubrzanih napora za saradnju institucija višeg obrazovanja u području o kome se radi.

Radivoje Kulić

Učiteljski fakultet, Leposavić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica

REFORMA SREDNJEG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA U USLOVIMA TRANZICIJE

Apstrakt: *U savremenoj pedagoško-andragoškoj literaturi dosta pažnje i prostora posvećeno je reformskim procesima u području profesionalnog obrazovanja. Taj segment obrazovnog sistema oduvek je privlačio pažnju teoretičara obrazovanja i vaspitanja, prevashodno zbog njegove povezanosti sa svetom rada i ekonomskim perspektivama pojedinih regiona i zemalja. U većini zemalja u tranziciji pojačan je interes za reformu srednjeg profesionalnog obrazovanja u okviru sveukupne rekonstrukcije i transformacije sistema obrazovanja, što je bitna pretpostavka unapređivanja tranzicionih ekonomija i društava u celini. Stoga preispitivanje dosadašnjeg koncepta profesionalnog obrazovanja u zemljama u tranziciji predstavlja pokušaj da se razjasne neki procesi i pojmovi i utvrde osnovni pravci promena na putu ka razvijenom društvu, odnosno Evropi znanja.*

Ključne reči: *tranzicija, srednjoškolsko obrazovanje, reforma profesionalnog obrazovanja, ključne kvalifikacije, kompetencije.*

Školske reforme su u središtu interesovanja teoretičara vaspitanja i obrazovanja kod nas i u svetu, koji najčešće raspravljaju o „rekonstrukciji i transformaciji celokupnog sistema obrazovanja”, odnosno o „krizi školskog sistema, rezultatima reformi sistema obrazovanja i njegovim odnosima sa sistemima zapošljavanja ili proizvodnje” (Vasconcellos, 2004; 3). Takvi procesi su još karakterističniji za zemlje u tranziciji, koje su shvatile da promene u svetskoj ekonomiji i na tržištu rada postavljaju kvalitativno drugačije zadatke njihovim sistemima obrazovanja. U takvim okolnostima, u mnogim zemljama u tranziciji započele su i još uvek traju duboke i sveobuhvatne reforme obrazovanja, koje u izvesnom smislu mogu biti uzrok i posledica socijalno-ekonomskih preobražaja. Zajedničko u svim reformskim pristupima obrazovanju u zemljama u tranziciji jeste uviđanje da „.../ ljudski kapital u savremenim uslovima postaje važan strateški resurs” (Nejmatov, 2002; 125), što je neophodno čvršće ugraditi u razvojne strategije tranzicionih društava i ekonomija.

Koncepcija doživotnog obrazovanja, odnosno društva koje uči, baca novu svetlost na organizaciju sistema obrazovanja i pojedinih njegovih segmenta. To se, razumljivo, odnosi i na srednjoškolsko obrazovanje koje je, prema postojećim stopama upisa, „/.../ sektor formalnog obrazovanja koji se najbrže širi” (Delors, 1998; 140). Ali, taj proces ne teče ni tako lako ni bezbolno, utoliko pre što se još uvek vode rasprave o stvarnim ciljevima i funkciji srednjoškolskog obrazovanja. Još tačnije, nisu potpuno iščezle dileme o tome da li je zadatak srednjoškolskog obrazovanja da priprema mlade ljude za studije na visokoškolskim institucijama, ili je njegov osnovni zadatak da osposobi omladinu za radni život. Sva je prilika da afirmacija ranije „/.../ neprestičnog profesionalno-tehničkog obrazovanja u zemljama gde se tradicionalno cenilo akademsko obrazovanje” (Nejmatov, 2002; 128) otvara novo poglavlje o obrazovnim strategijama društava u tranziciji i relativizuje prethodno izraženu nedoumicu.

Koncepcija srednjoškolskog obrazovanja u zemljama u tranziciji u prošlosti

Sistem srednjoškolskog obrazovanja i obrazovna politika u tom segmentu obrazovanja u centralnoj i istočnoj Evropi do 1990. godine često su analizirani u savremenoj evropskoj pedagoškoj periodici (Videti: Roberts et al., 2000; Cerych, 2001, Kotasek, 2001 i dr.). U ovim analizama pominje se da je u zemljama centralne i istočne Evrope u vremenu njihove „komunističke prošlosti” sistem srednjoškolskog obrazovanja podrazumevao: srednje opšteobrazovne škole ili gimnazije, koje su pripremale omladinu za studije na univerzitetu, srednje tehničke škole, na kojima se sticalo profesionalno obrazovanje, ali i omogućavao nastavak školovanja na institucijama višeg i visokog obrazovanja, i profesionalne škole, uključujući i zanatske škole, u trajanju od dve do tri godine. Prve dve škole bile su prestižnije i privlačile su najveći broj učenika, dok su zanatske škole bile mnogo manje privlačne za učenike, između ostalog i zbog toga što nisu omogućavale nastavak školovanja, odnosno sticanje visokoškolskog obrazovanja.

U skoro svim analizama srednjoškolskog obrazovanja u zemljama u tranziciji, ukazuje se na to da centralizovani i rigidno kontrolisani sistem nije istinski zadovoljavao obrazovne potrebe dece i omladine. U takvim okolnostima teško je bilo ostvariti „koncept slobode u vaspitanju” (Kotasek, 2001), odnosno omogućiti učenicima da se samostalno opredele za svoj budući poziv. Stoga je jedno od bitnih dostignuća obrazovnih reformi u zemljama centralne i istočne Evrope omogućavanje učenicima da biraju „svoje obrazovne puteve”

odnosno tipove škola, što je u prošlosti bilo nezamislivo. Jedna od neposrednih posledica takvog stanja je smanjenje broja učenika u profesionalnim školama, posebno u školama zanatskog tipa, iako je očigledan osetan porast populacije dece i omladine koji su uključeni u programe potpunog srednjoškolskog obrazovanja.

U kritičkim preispitivanjima koncepcije srednjoškolskog obrazovanja u zemljama u tranziciji zagovaraju se različite obrazovne strategije. To je u određenoj meri uslovljeno i izvesnim razlikama u dužini trajanja obaveznog školovanja, što se odražava na koncepciju nižeg i višeg srednjoškolskog obrazovanja. Istovremeno, raznovrsnija obrazovna ponuda na području srednjeg obrazovanja, koja se pojavila kao rezultat lokalnih potreba, ali i privatne inicijative, nije razrešila jedan od ključnih problema srednjoškolskog obrazovanja u društvima u tranziciji – krizu u neakademske školama (Roberts et al., 2000). Reč je o tome da se u srednjim profesionalnim školama najviše osetila kriza tranzicionih ekonomija, jer posustala industrija nije za ove škole mogla da obezbedi ni novčana sredstva, niti potrebne materijale, kao ni praktičnu nastavu. Stoga su neke od ovih škola uspostavile veze sa privatnim firmama i biznisom, ili su se, još češće, transformisale u opšteobrazovne srednje škole. Takav razvoj i praksa imaju snažno uporište u porodičnim elitama u velikom broju zemalja u tranziciji, odnosno u Zajednici Nezavisnih Država. No, i pored toga, u Rusiji i Ukrajini je od 1990. do 2000. godine primetna tendencija povećanja broja učenika u srednjim profesionalnim školama (Nejmatov, 2002), dok se intenziviraju proučavanja i produbljene analize koncepcijskih osnova i programskih sadržaja profesionalnog obrazovanja (Videti: Zeer, 2003; Smirnov, 2006, i dr.). Određeni podsticaj takvom razvoju događaja daje nastojanje Rusije da nađe svoje mesto u okvirima budućeg razvoja Evrope, koja se svojom *Belom knjigom* (1993), ali i drugim dokumentima, opredelila za „strategiju rešavanja socijalno-ekonomskih problema pomoću obrazovanja” (Nejmatov, 2002; 137).

Modeli profesionalnog obrazovanja i pripremanja

U okviru reorganizacije tradicionalnih sistema obrazovanja u zemljama centralne i istočne Evrope, posebna pažnja se posvećuje organizaciji, programima i kvalitetu profesionalnog obrazovanja (Videti: Savova, 1996, 2006 i dr.). Postoji opšta saglasnost u tome da prvi korak u svakom tehnološkom razvoju podrazumeva pripremu ljudskih resursa, u čemu veliku ulogu ima i dobro organizovano i osmišljeno profesionalno obrazovanje. U takvom razvo-

ju neophodne su određene promene u tranzicionim sistemima obrazovanja, uključujući i izmene u organizaciji i programima profesionalnog obrazovanja, uz uvažavanje najboljih evropskih iskustava na tom području. Ali, bez obzira na određena zalaganja, naročito unutar EU, da se potpuno usaglase programi profesionalnog obrazovanja i usavršavanja, izvesne razlike na tom području još uvek postoje. Tako ruski autor A. Hutorskoj (Hutorskoj, 2006) napominje da je u zemljama Evrope prisutno pet „glavnih modela” profesionalnog obrazovanja:

1. Objedinjena opšteobrazovna i profesionalna priprema u okviru srednje škole koja traje od tri do četiri godine – karakteristična je za Švedsku i skandinavske zemlje.
2. Model koncentrisanog profesionalnog obrazovanja u specijalnim profesionalnim školama ili „ profesionalnim učilištima”, u kome nalazimo malo opšteobrazovnih predmeta – prisutan je u Rusiji i u većini zemalja ZND.
3. Model poznat pod nazivom „dualni sistem”, karakterističan za Nemačku, ali ima sve više pristalica i u drugim delovima Evrope. Njegova je suština u tome da se škola i fabrika „nadopunjuju” u procesu učenja, odnosno da mlade osobe „/.../ stiču sposobnosti ili veštine potrebne za određeni posao u fabrici, radionici, laboratoriji, uredu ili trgovini, a istovremeno pohađaju stručnu školu jedan ili dva dana u sedmici” (Prema: Delors, 1998, str. 120).
4. Klasično šegrtovanje, „naukovanje”, odnosno ovladavanje „majstorstvom” (neophodnim radnim operacijama i veštinama) na radnom mestu, koje je u finansijskom smislu (za državu) najjeftinije.
5. Kratkotrajna profesionalna priprema posle završene srednje škole, koja se organizuje u preduzećima i firmama, finansira iz državnog budžeta i u funkciji je smanjivanja broja nezaposlenih iz mlađe populacije.

U jednom drugom razmatranju ove problematike (Green, 1999), posebna pažnja poklanja se modelima profesionalne pripreme u Nemačkoj, Francuskoj, Švedskoj, Engleskoj i Velsu, kao i u Japanu. Najviše prostora u ovoj analizi posvećeno je nemačkoj koncepciji profesionalnog obrazovanja, koja je uz određene modifikacije primenjena i u Austriji, Belgiji, Luksemburgu, Holandiji i delovima Švajcarske u kojima se govori nemački. Grinova je osnovna ocena da je nemački dualni sistem „radno zasnovan” i da je u toj zemlji dao dosta dobre rezultate. Takvo mišljenje dele i drugi autori (Toropov, 2003), koji u dobro osmišljenom i organizovanom sistemu profesionalnog obrazovanja u

Nemačkoj nalaze bitan faktor njenog ekonomskog razvitka. Drugi autori su, međutim, u dilemi u kojoj meri se dvojni sistem može preneti u druge zemlje, gde postoje bitne razlike u statusu između manuelnih i intelektualnih saznanja. Reč je o tome da nemački model profesionalnog pripremanja „/.../ traži da društvo visoko vrednuje manuelni rad. On takođe traži veoma ekstenzivnu koordinaciju među državnom (javnom) administracijom, poslodavcima i sindikatima” (De Muoro Castro, 1995; 63).

Grin ocenjuje da je francuski model profesionalne pripreme takođe prisutan u Evropi, naročito u zemljama francuskog govornog područja i „latinske tradicije”. On dodaje da francuski sistem obrazovanja promovise značaj „enciklopedijskih znanja” i nacionalne kulturne tradicije i zaključuje da je taj model „predominantno školski zasnovan”, sa izuzetkom „zanatskog sistema” profesionalne pripreme. Iako ovaj oblik profesionalne pripreme ima dugu tradiciju – prisutan je još od 1791. godine – to ne menja bitno prethodno iznetu ocenu. Tako i francuski autori ističu da je sistem obrazovanja u Francuskoj „intelektualistički i elitistički”, odnosno da ga odlikuje izvestan „prezir u gledanju na tehničke aktivnosti” (Vasconcellos, 2004; 57). S obzirom na to, lako je razumeti što u Francuskoj, kao i u Japanu, opšte obrazovanje predstavlja bitan sastavni deo „profesionalnih” kurseva.

Ne bi valjalo zanemariti ni mišljenje da uspeh francuskog modela profesionalne pripreme u novoindustrijskim zemljama Azije i delu istočne Evrope „zavisí od ravnoteže između praktičnog pripremanja i opšteg obrazovanja. Izaзов je da se spreči previše naglašavanja praktičnog pripremanja na račun rigoroznog akademskog proučavanja ili kruti program izolovan od tržišta rada” (De Mouro Castro, 1995; 61).

Za razliku od predominantno akademski zasnovanog francuskog sistema profesionalnog obrazovanja, engleski sistem profesionalne pripreme predstavlja izvestan kompromis „školski zasnovanih” i „radno zasnovanih” elemenata, kao što su pokazale ranije analize OECD-a (1985). Ali, bez obzira na takve tvrdnje, ima mišljenja (Green, 1999) da u novije vreme engleski sistem profesionalnog obrazovanja poprima odlike „školski zasnovanog”, uz neke specifičnosti u odnosu na francuski sistem profesionalne pripreme. Radi se o tome da je engleski koncept profesionalnog obrazovanja „zasnovan na kompetencijama”, uz potrebu sticanja „sume veština” kao kompetencije za „opšte obrazovanje”. Sasvim je izvesno da uvođenje specijalizovanih škola u engleski sistem obrazovanja (1994) iz deset različitih oblasti – umetnosti, biznisa, finansija, prirodnih nauka, tehničkih nauka, sporta i dr. (prema: Kurdjumova, 2006) otvara novu stranicu u koncepciji profesionalne pripreme specijalista.

Savremeni pristupi strategiji razvoja srednjeg profesionalnog obrazovanja i pripremanja u nekim zemljama u tranziciji

Više autora (Despotović, 2002; Nejmatov, 2002 i dr.) naglašava da je dokument *Bela knjiga o obrazovanju* (1993. godine) označio kamen temeljac promenama u oblasti profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja u Evropi. Njegova pojava nije slučajna, jer je analiza ekonomske situacije u Evropi pokazala da ovaj kontinent počinje da zaostaje u odnosu na druge, što je u najvećoj meri posledica nedostatka kvalifikovane radne snage, odnosno nesaglasnosti između obrazovne ponude i stvarnih tržišnih potreba njenih ekonomija. Stoga *Bela knjiga* ukazuje na značaj „adaptacije sistema obrazovanja i profesionalne pripreme”, uz napomenu da je ta neophodnost povezana i sa izazovima informacionog društva u koje je Evropa snažno zakoračila.

Prema ruskom autoru Nejmatovu (Nejmatov, 2002), diskusije o razvoju profesionalne pripreme u savremenoj Evropi kreću se u okviru tri kruga pitanja: profesionalne pripreme u toku celog života (uz saglasnost individualnih potreba i potreba tržišta rada), kvaliteta profesionalne pripreme (optimalno korišćenje državnih i privatnih finansijskih resursa, briga o ocenjivanju rezultata i sl.) i razvoja univerzalnih sposobnosti (samostalnosti, sposobnosti za apstrakciju i sintezu, komunikativnosti i dr.). Ove diskusije naročito su podstaknute *Memorandumom o doživotnom obrazovanju*, koji je Evropska komisija pripremila krajem 2000. godine, i u kome je doživotno obrazovanje definisano kao promišljena aktivnost učenja koja „ima za cilj poboljšanje znanja, veština i kompetencija” (Despotović i sar., 2002; 253). Termin kompetencija se od tada, po našem mišljenju, nešto češće koristi i operacionalizuje u savremenoj pedagoškoj literaturi (videti: Zeer, 2003; Hutorskoj, 2006; Smirnov, 2006, i dr.). Tako ruski autor Bajdenko (Prema: Hutorskoj, 2006) „kompetentnost” objašnjava kroz nekoliko elemenata:

1. prevazići u profesionalnom obrazovanju „obnavljanje znanja”, odnosno afirmisati njegovu organizaciju i primenu,
2. ukinuti „diktat objekta rada”, ali ga ne ignorisati,
3. afirmisati „strategiju povišenja gipkosti”, kao mogućnost za povećanje zaposlenosti i ispunjavanje potrebnih radnih zadataka,
4. postaviti na centralno mesto međudisciplinarno integrisane zahteve, kao rezultat obrazovnog procesa,
5. čvršće povezati nastavne ciljeve sa situacijama u svetu rada i
6. orijentisati delatnost učenika u obrazovno-nastavnom procesu u okviru profesionalnih i životnih situacija.

U raspravama o suštini i smislu kompetentnosti neizbežne su refleksije na novi položaj čoveka u procesu proizvodnje. Nije reč samo o tome da je u uslovima informatičkog društva svaki čovek značajan resurs, već i da je element socijalne organizacije, njena osnovna vrednost i bitan faktor preimućstva na tržištu rada. Iz takvog razumevanja problema proizilazi da se „/.../ na osnovi potencijala i sposobnosti čoveka izgrađuje strategija i struktura proizvodne organizacije” (Hutorskoj, 2006; 87), a u dobroj meri i obrazovnih institucija, u kojima će učenici sticati određena znanja, ali i biti orijentisani „na život i delatnost u savremenom društvu”. Stoga savremeni teoretičari obrazovanja i vaspitanja zagovaraju razuman odnos znanja i kompetentnosti u nastavnom procesu, što je neophodno ugraditi u svaku strategiju razvoja profesionalnog obrazovanja.

I drugi ruski autori u svojim analizama problematike profesionalnog obrazovanja znatnu pažnju pridaju „ključnim kompetencijama”, koje imaju „ekstrafunkcionalni karakter”, odnosno podrazumevaju „/.../ međukulturna i međudisciplinarna znanja, umenja i sposobnosti neophodne radi adaptacije i produktivne delatnosti u različitim profesionalnim zajednicama” (Zeer, 2003; 267). Zeer navodi pet ključnih kompetencija kojima se, po njegovom mišljenju, pridaje naročit značaj u profesionalnom obrazovanju zemalja Evropske Unije:

1. socijalna kompetencija, odnosno sposobnost da se preuzme odgovornost, zajednički iznađe rešenje i učestvuje u njenoj uspešnoj realizaciji; tolerancija prema različitim etnokulturama i religioznim uverenjima i spremnost da se usaglase lični interesi sa potrebama užih i širih socijalnih grupa i zajednica;
2. komunikativna kompetencija, koja se iskazuje kroz ovladavanje tehnologijom usmenog i pismenog opštenja na različitim jezicima, odnosno kroz kompjutersku i internetsku pismenost;
3. socijalno-informaciona kompetencija, koju odlikuje ovladavanje informacionim tehnologijama i kritički odnos prema socijalnim informacijama;
4. kognitivna kompetencija, koja obuhvata spremnost „ka postojanom povišenju obrazovnog nivoa”, odnosno potrebu za „aktualizacijom i realizacijom ličnog potencijala”, kao i sposobnost za samostalnu primenu novih znanja i umenja, i
5. specijalna kompetencija, koja se izražava kroz pripremljenost za samostalno ispunjavanje profesionalnih aktivnosti i zadataka i osposobljenost za ocenu rezultata svoga rada.

Zeer napominje da su ključne kvalifikacije važan preduslov razvitka ključnih kompetencija u profesionalnom obrazovanju, dodajući da pod njima podrazumeva opštoprofesionalna znanja, umenja i navike, kao i sposobnosti i kvalitete ličnosti neophodne za ispunjavanje radnih zadataka u izabranoj profesiji.

Ključne kvalifikacije postaju još bitnije u uslovima velike mobilnosti radne snage na međunarodnom tržištu rada, na šta se posebno ukazuje u stručnoj literaturi (Abersek, 2004). U takvim okolnostima zaista je neophodno sagledati kakav bi kvalifikacioni nivo trebalo da postigne kontinentalna radna snaga, što generiše nekoliko karakterističnih pristupa fenomenu „ključnih kvalifikacija”. Tako Aberšek ističe da ključne kvalifikacije potrebne svakom pojedincu imaju tri dimenzije:

1. socijalnu dimenziju, koja pretpostavlja komunikacione veštine, uključujući i poznavanje stranih jezika, kooperaciju, kao i razumevanje socijalnih uticaja radne snage i dr.
2. tehnološku dimenziju, koja podrazumeva kognitivnu aktivnost, sposobnost konceptualizacije i razumevanja procesa rada zasićenog znanjem i informacionim tehnologijama i
3. obrazovnu dimenziju, koja se iskazuje kroz sposobnost individue da se uključi u nove obrazovne aktivnosti, odnosno u njenoj osposobljenosti za samoobrazovanje.

Iz navedene analize proizilazi da nijedna reforma obrazovanja, koja je imperativ današnjeg vremena, ne bi smela da zanemari novu realnost, utoliko pre što je sistem profesionalnog pripremanja u uslovima posleindustrijskog društva potrebno prilagoditi novim zahtevima. Još tačnije, obrazovni sistem, odnosno sistem profesionalnog obrazovanja, trebalo bi da bude tako „restruktuiran da zadovolji potrebe društva koje ulazi u XXI vek” (Abersek, 2004; 548), o čemu postoji opšta saglasnost među autorima koji se bave osmišljavanjem novih i delotvornijih obrazovnih strategija (videti: Delors, 1998; Nejmatov, 2002; Toropov, 2003; Zeer, 2003; Vasconcellos, 2004; Dubar, 2004; Smirnov, 2006; Kurdjumova, 2006; Hutorskoj, 2006, i dr.).

Ruski psiholog Zeer (Zeer, 2003) posebno ističe da je termin „ključne kvalifikacije” ponikao u zapadnoj pedagoškoj literaturi i da ima samostalno značenje, odnosno da nije povezan sa „određenom profesijom”. Njegovo je mišljenje da je ruska pedagoška literatura suštinski obogatila tradicionalno poimanje kvalifikacije, jer je u ruskom sistemu profesionalnog obrazovanja naglasak na pripremi specijaliste širokog profila, koji pretpostavlja integraciju

nekoliko profesija. Sa druge strane, za „zapadni model” profesionalne pripreme, naročito nemački, karakteristično je kvalitetno formiranje profesionalnih i specijalnih znanja, umenja i navika koje je u današnje vreme dobilo važan „inovacioni blok” – ključne kvalifikacije. Ključne kvalifikacije imaju širok „radijus dejstva”, jer podrazumevaju profesionalnu i psihološku pripremu specijalista, kao i osvajanje novih specijalnosti i profesija, odnosno spremnost za inovacije i stvaralaštvo u profesionalnoj delatnosti.

Neki autori (Smirnov, 2006) smatraju da se „profesionalno obrazovanje koje razvija ličnost”, kao paradigma XXI veka, ne može suštinski razumeti izvan sklopa pojmova kao što su: „ključne kvalifikacije”, „kompetencija”, „kompetentnost”, „profesionalno važna svojstva” i dr. Smirnov svodi pojam „ključne kvalifikacije”, koji je najšire rasprostranjen u literaturi, na pripremu radnika sposobnog da se adaptira na nove tehnologije, unapredi produktivnost rada i lako prelazi sa jednog vida delatnosti u drugi. Ovaj autor ključne kvalifikacije deli u tri grupe:

- profesionalne, koje se ispoljavaju u okviru jedne profesije i neposredno su povezane u tehnološkim funkcijama, odnosno „operativnom stranom delatnosti”,
- poliprofesionalne, koje su usmerene na grupu srodnih profesija, i
- polifunkcionalne, koje nisu toliko povezane sa tehnologijom konkretnih profesija, koliko sa zahtevima radniku od strane profesionalnih udruženja (kultura rada i „tehnika bezbednosti” i sl.).

Shvatajući ključne kvalifikacije kao „obrazovni standard”, Smirnov ukazuje i na značaj i vrednost „natprofesionalnih svojstava”, odnosno dopunskih umenja i navika bitnih za profesionalnu mobilnost radne snage, od kojih posebno ističe: poznavanje informacionih tehnologija, naviku traženja zaposlenja, sposobnost za adaptaciju na radnom mestu, sposobnost za preduzetništvo, sposobnost za upravljanje, komunikativne kvalitete, socijalne kvalitete, sposobnost samoorganizacije i stvaralačke kvalitete. Smirnov zaključuje da spoj ključnih kvalifikacija i natprofesionalnih svojstava obrazuje kompetentnost (izvedenu iz pojma kompetencija) radnika, odnosno njegovu sposobnost da realizuje znanja u saglasnosti sa složnošću predviđenih poslova i radnih zadataka.

Doživotno učenje, kao stvarnost koja obeležava informatičko društvo i složenu obrazovnu scenu, otvara prostor za nešto drugačije osmišljavanje i organizovanje srednjoškolskog obrazovanja, odnosno profesionalnog obrazovanja. Na ovu realnost ukazuje sve više autora (Bennell & Segerstrom, 1998;

Delors, 1998; Dubar, 2004, i dr.) koji u svojim analizama ukazuju na različite mogućnosti školovanja, odnosno obrazovanja i usavršavanja mladih i odraslih. U različitim međunarodnim i evropskim dokumentima (*Izveštaj UNESCO-u Međunarodnog povereništva za razvoj obrazovanja u XXI stoleću, Bela knjiga o obrazovanju, Memorandum o doživotnom obrazovanju* i dr.), ali i u brojnim teorijskim raspravama (opširnije u: Kulić i Despotović, 2005), naglašen je značaj i vrednost formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih aktivnosti odraslih u okviru integralne koncepcije o doživotnom obrazovanju.

Formalno (školsko) učenje i obrazovanje označava delatnost koja se izvodi u institucionalnim oblicima obrazovanja i ima instrumentalno značenje. Ova obrazovna aktivnost organizuje se po ustaljenim principima i obezbeđuje diplomu, stepen i određenu kvalifikaciju u profesiji i struci. Obrazovanje i učenje je u formalnim okolnostima sistematično i u velikoj meri koherentno. Nastavnikovo neposredno rukovođenje učenjem, kao i ispiti i ocenjivanje, bitne su odlike formalnog učenja i obrazovanja.

Neformalno učenje i obrazovanje je realna alternativa i značajna perspektiva u okviru smislenih aktivnosti učenja. Ono ne zahteva strogu didaktičku artikulaciju nastavnog procesa, što osigurava raznolike mogućnosti za njegovo podsticanje i afirmisanje. Neformalno učenje i obrazovanje, kao svesna i organizovana aktivnost, u osnovi je usmereno na sticanje i usvajanje znanja, veština i navika i vrednosti potrebnih odraslima za rad, socijalne aktivnosti i privatni život, što se često ne završava dobijanjem priznatih diploma i kvalifikacija – obrazovanje i učenje organizovano u okviru sindikata i drugih udruženja, političkih partija, pa i preduzeća i sl. U ovom obliku obrazovanja i učenja menjaju se uloge nastavnika i učenika (u odnosu na formalno učenje i obrazovanje), tako da učenici imaju više mogućnosti za samostalni rad i iskazivanje, dok je nastavnik, prevashodno, izvor informacija, konsultant, posrednik između znanja i odraslih učenika.

Informalno učenje i obrazovanje ima dugu tradiciju i starije je od neformalnog i formalnog učenja i obrazovanja. Iako na prvi pogled asocira na nenamerno učenje i obrazovanje, ova aktivnost podrazumeva i namerno i nenamerno učenje i obrazovanje, koje je podstaknuto razvojem tehnike i tehnologije, kompjutera i softvera, Interneta i različitih masovnih medija. Stoga su sve rasprostranjenija mišljenja da informalno učenje i obrazovanje može biti važan izvor informacija i znanja i bitno uticati na stavove, ubeđenja i vrednosne orijentacije pojedinaca i grupa.

Neosporno je, dakle, da integralna koncepcija o doživotnom obrazovanju nudi izvanredne mogućnosti i za profesionalni razvoj ali i samorazvoj,

odnosno sticanje novih kvalifikacija i njihovo nadograđivanje i obogaćivanje u skladu sa širokom skalom potreba društva koje uči. U takvim okolnostima se pokreće veliki broj pitanja od značaja za celovitu i dugoročnu strategiju razvoja profesionalnog obrazovanja, što nije ostavilo ravnodušnom ni Svetsku banku (Prema: Bennell and Segerstrom, 1998), kao ni mnoge teoretičare obrazovanja i vaspitanja, odnosno profesionalnog obrazovanja (Videti: Delors, 1998; Dubar, 2004; Smirnov, 2006. i dr.). Tako je Svetska banka u svojim analizama složene problematike profesionalnog obrazovanja (i treninga) naročitu pažnju usmerila na institucionalne osnove ove aktivnosti (Prema: Bennell and Segerstrom, 1998.), odnosno srednje škole, koledže koji pripremaju za zaposlenje i preduzeća. Osnovni zaključak Svetske banke bio je da profesionalno obrazovanje organizovano u školi nije efikasno, pa ga je stoga najbolje „preneti” na radno mesto, ili još tačnije – u preduzeće. Takvo, isključivo stanovište, nema uporište ni u teoriji ni u praksi profesionalnog obrazovanja, bez obzira na izvesnu krizu školskog dela ovog sistema. Doduše, sadašnja preispitivanja strategije razvoja profesionalnog obrazovanja u zemljama u tranziciji pokazuju da srednje stručne škole u prethodnom periodu, pa i stručno obrazovanje u celini, nisu u pravoj meri pripremali decu i omladinu za efikasno obavljanje radnih zadataka (videti: Savova, 1996; Schmidt, 2001; Aberšek, 2004, i dr.). Iz toga se, međutim, ne bi mogao izvući zaključak da bi celokupno profesionalno obrazovanje trebalo „smestiti” u preduzeća, od kojih najveći broj za tako nešto nema ni materijalnih ni kadrovskih pretpostavki.

S druge strane, u pravu su autori koji ističu da se „bazične životne i radne veštine” najbolje mogu steći u školi, što omogućuje učenicima, odnosno budućim radnicima, da lako i „/.../ kontinuirano uče nove veštine kroz čitav svoj radni život” (Bennell and Segerstrom, 1998; 277). To je posebno značajno u uslovima brzih i sveobuhvatnih izmena u prirodi i sadržaju rada (opširnije u: Kulić, 1998), kao i društava koja sve više postaju „zasnovana na znanju”, što aktuelizuje potrebu sticanja i „tehničkih i socijalnih veština”, na šta ukazuju i drugi savremeni autori (Zeer, 2003; Smirnov, 2006, i dr.).

Ovakav pristup složenoj problematici srednjeg profesionalnog obrazovanja ne isključuje značaj i potrebu i drugih „tipova” profesionalne pripreme, kao što su koledži koji prethode zaposlenju, u kojima se stiče set specifičnih, sa radom povezanih veština, u trajanju od 2-3 godine, odnosno preduzeća, koja mogu razviti informalne kao i formalne oblike učenja i obrazovanja u saradnji sa odgovarajućim javnim ili privatnim sektorom.

Pojedini autori (Bennell and Segerstrom, 1998) misle da je preduzeće kao „obrazovna sredina” najpogodnije u funkciji kratkotrajnog profesionalnog

obrazovanja i osposobljavanja polukvalifikovane i kvalifikovane radne snage. Istovremeno, u Francuskoj su, još od 1971. godine, preduzeća preuzela obavezu da finansiraju različite oblike kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, od kojih neki od njih najčešće nisu povezani sa sticanjem diplome (Prema: Dubar, 2004). S druge strane, u Rusiji je, prema nekim procenama (videti: Smirnov, 2006), 1993. godine različitim oblicima profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja bilo obuhvaćeno oko 9 miliona radnika. Taj broj je manji za oko 40% u odnosu na 1989. godinu, što se, po mišljenju Smirnova, negativno odrazilo na tok ekonomskih reformi u Rusiji. Znatno broj zaposlenih i novozaposlenih pohađao je različite oblike profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja u preduzećima (proizvodno-tehnički kursevi, kursevi brigadira i dr.). U ovim oblicima obrazovanja izvodila se, kako praktična obuka, tako i „teorijski kursevi” (u trajanju od tri meseca), da bi zaposleni što brže i lakše „reagovali na izmenjene potrebe proizvodnje” (Smirnov, 2006; 129). U Rusiji, kao i u još jednom broju zemalja u tranziciji, još uvek postoji određeni otpor prema „klasičnom” obrazovanju na radnom mestu (job training), bez obzira na to što se taj model obuke radne snage pokazao veoma efikasnim u SAD i nekim drugim ekonomski razvijenim zemljama.

Zaključak

Neosporno je da se tranzicija, kao proces društveno-ekonomske transformacije, odnosno demokratizacije zemalja istočne Evrope, snažno odrazila i na obrazovnu politiku država. U takvom razvoju, rekonstrukcija i osavremenjivanje centralizovanih i nedovoljno fleksibilnih sistema obrazovanja u državama u tranziciji postali su jedan od prioriteta njihove sveukupne razvojne politike. Stoga se u zemljama u tranziciji, s jedne strane, osmišljavaju i afirmišu obrazovne strategije koje će na najbolji mogući način odgovoriti na novoizrasle potrebe tranzicionih društava i ekonomija. Nije slučajno što se u fokusu pojačanog interesa obrazovne politike, odnosno pedagogije i andragogije, u zemljama istočne Evrope našlo upravo područje srednjeg profesionalnog obrazovanja. Tom segmentu obrazovnog sistema često se pridaje najveći značaj u okviru ukupnih napora da se revitalizuje i modernizuje tradicionalni sistem obrazovanja, koji je u većini država u tranziciji na tom prostoru podsticao i favorizovao srednjoškolsko obrazovanje akademskog karaktera.

Polazeći od novonastalih potreba tržišnih društava (i ekonomija) i novih društveno-ekonomskih perspektiva koje se otvaraju u bliskoj budućnosti, u mnogim zemljama u tranziciji koncipirani su fleksibilniji i otvoreniji sistemi

obrazovanja, u kojima profesionalno obrazovanje (osnovno i srednje) dobija kvalitativno drugačije mesto i ulogu. U takvim okolnostima, razvojne strategije srednjeg profesionalnog obrazovanja u istočnoj Evropi, bez obzira na obrazovni model na koji se oslanjaju, nude nova „obrazovna rešenja”, kojima je zajedničko unapređenje teorije i prakse profesionalne pripreme, koliko zbog potreba „menjajućeg sveta rada”, toliko i zbog široke lepeze ljudskih i obrazovnih potreba. S obzirom na to, osmišljavaju se različiti modeli profesionalne pripreme i preispituju postojeća organizaciona rešenja u kojima, pored škole kao nezaobilazne institucije, svoje mesto nalaze i preduzeća, odnosno složeni privredni sistemi, kako bi se mladima i odraslima osigurale raznovrsne mogućnosti i putevi za profesionalno obrazovanje i usavršavanje.

Reference

- Aberšek, B. (2004), Vocational education system in Slovenia between the past and the future, *International Journal of Educational Development*, Vol. 24
- Bennell, P., Segerstrom, J. (1998), Vocational Education and training in developing countries: has the world bank got it right, *Int. J. Educational Development*, Vol. 18, No. 4
- Vasconcellos, M. (2004), *Le systeme educatif*, Editions La Decouverte, Paris
- Green, A. (1999), Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends, *J. Education Policy*, Vol. 14, No. 1
- Delors, J. (1998), Učenje – blago u nama, Educa, Zagreb
- De Moura Castro, C. (1995), Modeli stručnog obrazovanja i pripremanja, *Andragoške studije*, Vol. 2, broj 1
- Despotović, M. i saradnici (2002), Okvir za strategiju razvoja stručnog obrazovanja u Srbiji, u *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd
- Dubar, C. (2004), *La formation professionnelle continue*, Éditions La Découverte, Paris
- Zeer, E. F. (2003), *Psihologija profesionaljnog obrazovanja*, Moskovskij psihologo-socijalnij institut, Moskva-Voronjež
- Kotasek, J. (1996), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1

- Kulić, R., Despotović, M. (2005), *Uvod u andragogiju*, Svet knjige, Beograd
- Kulić, R. (1998), *Sadržaj rada i obrazovanje*, ZUNS, Beograd
- Kurdjumova, I. M. (2006): *Modernizacija obščeg obrazovanija za rubežom*, Rossijskaja Akademija obrazovanija, Moskva
- Nejmatov, J. M. (2002), *Obrazovanie v XXI veke: tendencii i prognozi*, Algoritm, Moskva
- Roberts, K. et. al. (2000), *Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s*, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Savova, J. (1996), *The Bulgarian Experience of Reform*, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Smirnov, I. P. (2006), *Teorija profesionaljnogo obrazovanija*, Rosijskaja akademija obrazovanija, Moskva
- Schmidt, C. (2001), *VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia*, *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 1
- Toropov, D. A. (2003), *Profesionaljnogo obrazovanie – faktor ekonomičeskogo razvitija FRG*, USPO RAO, Kazanj
- Hutorskoj, A. V. (2006), *Obrazovateljnoe prostranstvo SNG – problema sravniteljnoj pedagogiki*, Rossijskaja Akademija obrazovanija, Moskva
- Cerich, L. (1997), *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1)*, *European Journal of Education*, Vol. 32, No. 1

Radivoje Kulić

Teachers' Training College, Leposavic, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION REFORM IN THE CIRCUMSTANCES OF TRANSITION

Abstract: *In contemporary pedagogical-andragogical literature, considerable attention and space has been dedicated to reform processes in the field of vocational education. Due to its connection to the world of labor and economic prospective of certain regions and countries, this segment of the education system has always drawn attention of theoreticians of education and training. In majority of countries in transition there is an enhanced interest for secondary vocational education reform in the framework of the overall reconstruction and transformation of the education system, as an important precondition for improving transitional economies and societies on the whole. The reconsideration of the vocational education concept in the countries in transition therefore represents an attempt to clarify certain processes and concepts and establish basic directions of changes on the road to developed society or to the Europe of knowledge.*

Key words: *transition, secondary education, vocational education reform, key qualifications, competencies.*

Nada Kačavenda-Radić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

TOURIST TRAVEL AND LEISURE AS VALUES AND SOME EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF ADULTS¹

Abstract: *The purpose of this paper is twofold. First is to contribute to the interdisciplinary connection: education - value - leisure – tourism. Second, to present the findings of empirical research which had as its subject the value orientations of adults in leisure time and values of leisure-travel in light of tourist-educational preparedness and formal level of education.*

The aim of empirical effort was to investigate into and answer several questions: Which are the dominant value orientations in leisure? How do people perceive values of leisure-travel? Is there, what kind and to what measure a connection between value orientations in leisure time and perception of values of tourist-travel, on the one side, and some educational characteristics on the other? How do general leisure value-orientations relate to the values of tourist travel? Corresponding techniques and instrument have been applied which in fact make up a battery of instruments (some are created regarding the experience of ASTA – The American Society of Travel Agents).

The results presented in this work show that the valued aspect of leisure and valued aspect of leisure–tourist travel are not always in harmony. Different educational characteristic of the subjects are realized differently as determinants of leisure value orientations and value perceptions of leisure travel.

The empirical material presented in this paper is a part of continuous, longitudinal research-project entitled 'Education as a Factor of Tourist Offer' undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade (part of project No 14901 – Ministry of sciences RS).

Key words: *education; tourist- travel; value; value orientations; leisure.*

¹ Članak je rezultata rada „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br.149015), koji finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

Introduction

Values and value orientations have long been recognized as significant factor of human behaviour in a variety of situational context. The social scientists have linked individual's values to a number of behaviours like political, religious, educational, consumer, charitable giving, even cigarette smoking. The leisure/tourist scientists are also interested in value issues. Personal values have been related to leisure behaviour generally and travel behaviour specifically including selection of vacation destinations, choice of recreation activities, choice of leisure activities engaged in while on vacation, choice of leisure-educational activities etc. (G. Tign, et. al., 2007; D. Crouch, 2000; R. Madrigal, L.R. Kahle, 1994; R. Madrigal, 1995; E. Dalen, 1989; N. Kacavenda Radic, 1989;).

The research presented in this paper have as its subject the leisure value orientations and leisure-travel values with regard to some educational characteristics.

Value as a multidisciplinary and interdisciplinary issue

The term 'value' is one of the most often used words in different disciplines of social sciences. Viewed historically, values as the subject of discussion have interested philosophers as far back as the ancient times. Along with the development and differentiation of social sciences, the attitudes toward values multiplied. Values have always played an important role in ethics, sociology, anthropology etc. Philosophers and sociologists were much occupied with the problem of locating values. Are they objective or subjective categories? The answers are different according to the representatives of axiological ontology (N. Hartmann, M. Scheler, H. Rickert, V. Windelband and others) and according to the representatives of axiological subjectivism (A. Hegerstrens, A. Ayer, Ch. Steevenson and others). Believing that truth lies somewhere in between, a number of authors was trying to effect a blend of these two one-sided views. According to these authors, values are a subjective-objective category. Man experiences values subjectively, but there is an objective reason for this. Values are a relational phenomena. They emerge in a relation of the subject and the object, i.e., their mutual inter-action. The object conditions the nature of value, but it is the subject that 'colors' the object with value. The environment is a natural phenomenon with objective qualities and cannot be majestic per se, but it is man who experiences it as majestic, scenic, interesting and attractive.

Besides, the value/norm and the value/ projection relations or the ideal are often to found in the domain of philosophical and sociological interest.

From a psychological aspect an increasing tendency to gain insight into this problem was recorded following the 30s, which are defined as the beginning of emirical research of values. However, it was not only the empirical confirmation of the measuring possibilities that resulted in an enhaced away of the psychologists' interest towards values but also theories on personality in which dynamic structures of personality became central. Special merit in this respect goes to psychoanalysis (beside S. Freud and C.G. Jung, mention should be made of representatives of the more recent current in psychoanalysis beginning of A. Freud, O. Fenikel, H. Hartman and social psychoanalysits as E. Erikson, H. Racker, A. Adler among a number of many others) and behaviorists with neo-behaviorist (J. Watson, E. Tolman, H.J.Eysenck, E. Martin, and in particular, B.F. Skinner). However, humanistic psichology is of singular importance for the problem of values. The problem of values was re-affirmed highly by humanistic psichology or 'new orientation' or 'third force' (as it is also called, apart from psychoanalysis and behaviorism). A larger portion of humanistic psichology is thought as being actually psichology of values. The chief representatives of this orintation are J. Piaget, G. Allport, E. Fromm and A. Maslow.

The educational sciencies are always interested in values (personal and sociale), but mostly regarding the disscussion of aims and purpose of education and upbringing. The empirical researches are deficient. However, in the very recent decades, an increasing tendency to gain insight into the problem of values from a pedagogical-andragogic aspect was recorded (J.T. Lovat, 2002; L. Hakmac, 2001; H. Ruskin, A. Sivan,1995; Dattilo,1999; N. Kacavenda, 1983;1993; A. Pejatovic, 1994; 2005;). Very current problem is values education. Values education is seen as an explicit and/or implicit effort to teach about values and/or valuing (E. Negreanu, 2006). Two programs for values education are recognized as actual all over the world. First one is 'Early Education for Values' which is expanded in 12 countries and a second is 'Living Values' which is developed in 78 countries. The aims of this programs have to gain reflexion on leisure and leisure-travel behaviour.

Among leisure-travel researches for this case it is intresting R. Madrigal's research (1995). He examined the relationship between the personal values and traveler personality type and the ability of each to predict travel style. Traveler personality type was measured using S.C. Plog's five-item allocentrism-psychocentrism scale, and personal values were assessed using the List

of Values. Results indicated that values were significantly related to traveler personality type. Moreover, personal values significantly differentiated group travelers from independent travelers, whereas Plog's scale was unable to do so. So Madrigal's research has confirmed that values are a better predictor of travel style than is traveler personality type.

Leisure value orientations

Value orientation represent a typical hierarchical organization of personal values. The term 'leisure value orientations', in this case, were understood to mean the most general relation to the purpose of leisure time in man's life. The purpose of leisure stems from the purpose and meaning of human life as such. Objectives of leisure and behaviour in it are inseparable from the fulfilment of life's goals in general. The *purpose* of leisure, being value itself, is defined as *a unity of socially and/or personally desirable, relatively stable dispositions of man on the one hand and (validated) properties of leisure, on the other.*

First, it follows from this that since there is no value neutrality in leisure activities, an essential dimension of that value is its *desirability*. The 'desirable' has its cognitive, motivational and emotional aspect. One has preferences for the beautiful, useful, entertaining, good, etc. The pleasure or desirability, as the ultimate goal of engaging in a particular activity regardless of the ultimate outcome (terminal value) or one may dedicate oneself to particular activity which is not an end in itself, the end being beyond it – the consequence and the activity being only a means (instrumental value).

When we say that the purpose of leisure is more or less socially and/or personally desirable, this does not mean that the contents of leisure time are always socially and personally desirable. Man fills his leisure time in the ways that he has freely (relatively) chosen. For this reason, the contents are for him always desirable though the intensity of the desirability may vary with the relativity of the freedom of choice. However, a certain activity may be personally desirable and socially undesirable. That is the meaning behind the saying 'all desires are not desirable' (T.S. Eliot). How can this disharmony be explained? Perhaps in the first place by the fact that all the influences of society are not equally reflected upon all areas of human behaviour. Leisure-tourist activities, by their essence and nature, come under the area in which the influence of society is least imperative. Upbringing and education are powerful factors (determinants and components) of a process in which the socially 'desirable'

influence the formation and permeation of the personally 'desirable' (generally, and particularly in tourism-situation).

Second, if the contents of leisure time has been *chosen* (and it must be as that is its characteristic) then in addition to its desirability and purpose there is the element of *consciousness*. Many authors have been preoccupied with and given different answers to the question whether leisure can exist in cases when men are not conscious. It is hard to believe that a normal adult person who has made a choice relatively freely and that means consciously, can be unaware of what it has chosen, what it wants and what it aspires for. When man is under normal conditions in a situation to choose, as is the case with his leisure time, he cannot choose unconsciously as that is not making a choice. Even if he does so, as the Latin saying goes: *Video meliora proboque, deteriora sequor*. But man may not be absolutely conscious of all the influences and pressures due to which his choice is not in essence the result of his free decision, his conscious preference.

Since a given culture offers a universe of activities he may engage in his leisure time, man needs to be capacitated to make an adequate choice of activities under conditions of maximum freedom, as a leisure situation must be, without of course neglecting the individual, social and natural limits of the possibilities within which the choice is made. So, man makes his choice of leisure-travel activities mainly consciously.

Third, the value component of leisure presupposes the presence of *relatively stable dispositions* of man – certain permanent characteristics of the individual which have a dynamic impact on narrower or broader segments of his leisure activities. The stability of those dispositions is essential for evaluating the leisure of individuals and for making empirical measurements and studies of his orientations in terms of values and activities in his leisure time. Were it not for this characteristic every generalization would be impossible and superfluous.

Fourth, leisure as an entity of man, exists in all periods of man's life. It is purpose lasts throughout man's lifetime, for as long as mankind itself. It is therefore a *general and universal phenomenon*. This does not mean to say that the contents and value stance towards leisure do not change. Those changes constitute a *continuous process* and they correspondent to changes of both phylogenesis and ontogenesis.

For the needs of this research the operationalization of the term 'leisure' and its definition *in concreto* were approached by using the principle of self-

assessment (self-defining) of subjects themselves, as is allowed for in some methodologies of leisure. Thus, according to the subjects' answers, therefore also for the needs of this research, leisure is the time when man is free to choose activities for one's own expression and achievement of personal pleasure, which also offers possibilities to adopt new knowledge and experiences as well as social contacts.

The following leisure value-orientations were observed: physical-recreational; altruistic-pedagogic; aesthetic; creative; religious; hedonistic; educational-researchig; economic-utility orientation.

Leisure travels as value-orientations

In this research the term 'travel' were treated as an leisure-activity. Leisure-travel is more than a summer vacation trip or a flight to the ski center (J.Kelly, V.Freysinger, 2000; J.Neulinger, 1981; S.C. Plog,1991; R.Madrigal,1995; etc). Many researches has recognized the three main elements: the trip itself, the destination and the companions. Each of those elements tends to mix purposes, values, satisfactions and motivations. At the same time, being leisure activities leisure travels are denoted by all characteristics of leisure itself. Namely, leisure travels are conditioned by a number of social and individual factors. These activities obviously have a value-oriented dimension, and what delineates them from other human activities which we designate as compulsory is the fact that they have been (relatively) freely chosen.

There are many styles of travel just as there are many styles of leisure or life as a whole. Classification of leisure travel varieties pose a special problem. This classification depends on the criteria adopted, but the list of possible criteria is lengthy. In this work criterion was values and values orientations. However, classification of values and value orientations regarding travel posed a special methodolical problem. In the process of following categorizations were used: lists of interests (E. Nilsen; D. Pantic), classifications of value orientations (E.Spranger; N. Rot and N. Havelka) and typology of orientations in leisure time (M.Breit and J. Neulinger).

In this research the term 'values of leisure-travel' were understood to mean the general attitude towards the aim of leisure-travel in the life of man. The travel-values were grouped as following: physical-recreational; altruistic-pedagogical; cultural-aesthetic; creative; religious; hedonistic; educational-researchig; economic-utility group of values.

Methodological specification

The empirical material presented in this paper is a part of continuous, longitudinal research-project entitled 'Education as a Factor of Tourist Offer' undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade. The object of the chosen segment were the leisure value orientations and preferences of values of leisure travel in terms of some educational characteristics. Considering the given framework of this work, attention will be devoted only to the variables: level of education and educational preparedness for tourist work (during schooling; self-teaching; some form of organized education).

The aim of empirical effort was to investigate into and answer several questions: Which are the dominant value orientations in the leisure? How do people perceive values of tourist-travel? Is there, what kind and to what measure a connection between value orientations in leisure time and perception of values of tourist-travel, on the one side, and some educational characteristics on the other? How do general leisure value-orientations relate to the values of travel as leisure activities? As a part of descriptive research method, most appropriate to the goal and subject, corresponding techniques and instrument have been applied which in fact make up a battery of instruments consisting of a scales (for identifying the leisure and travel value orientations) and a questionnaire (educational characteristics). Some of scales are created regarding the experience of ASTA – The American Society of Travel Agents.

This part of inquiry covered 699 people (a total of 1340 people were tested) by controlling some educational characteristics and the place of residence. The data were collected from the population of some already renowned tourist regions in Serbia (such as Mt Kopaonik), the regions entertaining tourism ambitions (Aleksandrovac, for example) and potentially tourist regions (Negotin). There was an equal number of respondents in each educational level group. Thus, a convenient sample, more specifically, a non-proportional stratified model, was applied.

Leisure value orientations, travel value orientations and educational background (research results)

The material collected empirically has led to several interesting conclusions. Some of them (based on statistically significant results), deserve to be pointed out.

1. With respect to the order of preference and degree of acceptability, the following value orientations have been established:

Leisure value orientations:

I - altruistic-pedagogical;

II - creative;

III - educational-researching;

IV - physical-recreational;

V - hedonistic-hazardous;

VI - cultural-aesthetic;

VII - economic-utilitary;

VIII - religious.

Values of travel:

I - cultural-aesthetic;

II - altruistic-pedagogical;

III - educational-researching;

IV - hedonistic-hazardous;

V - physical-recreational;

VI - economic-utilitary;

VII - creative;

VIII - religious.

The main difference in ranks is observed in the case of the acceptance cultural-aesthetic and creative value orientations. Cultural-aesthetic values of travel are at the first position but the same kind of leisure-values are at sixth place. Creative values of leisure are more accepted (2nd position) than creative values of travel (7th position). The fact that respondents highly attach altruistic-pedagogical values of both leisure and travel corresponds to the researches suggest that the companions may be the most important factor in travel satisfaction (J. Kelly, V. Freysinger, 2000). However the evaluation of altruistic-pedagogical leisure value orientation is significantly dependent on educational level. As the educational level goes up this value orientation declines (Fig.1). Similar result we have obtained in some earlier research (N. Kačavenda-Radić, 1989).

Fig.1 Altruistic-pedagogical leisure value orientation with regard to educational level

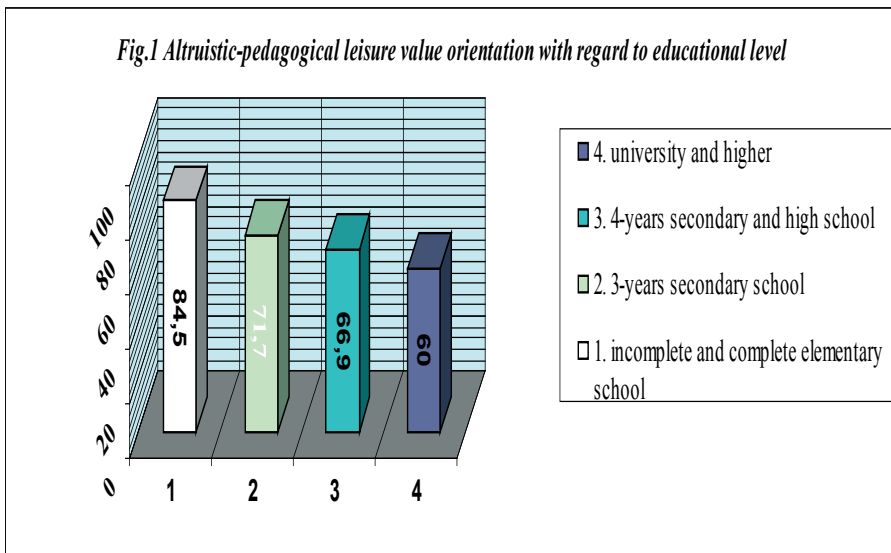
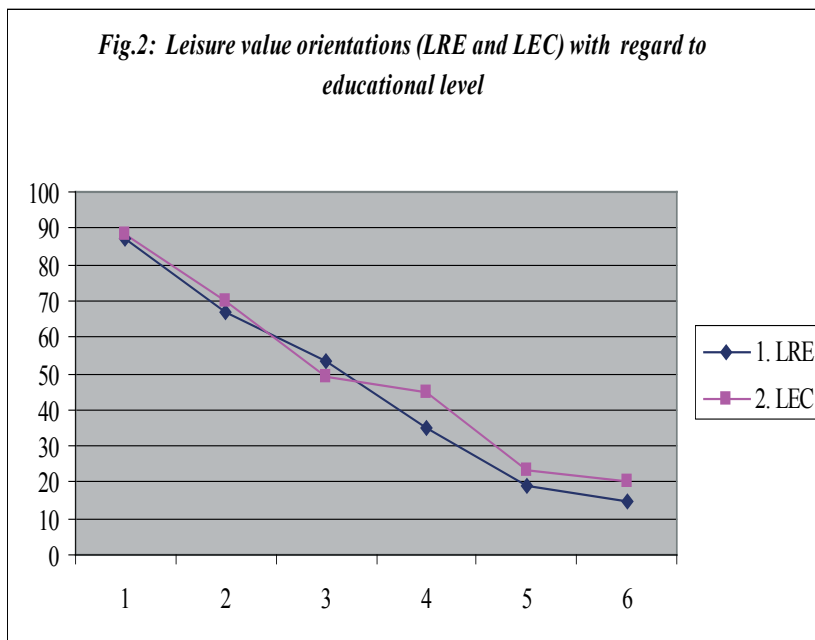
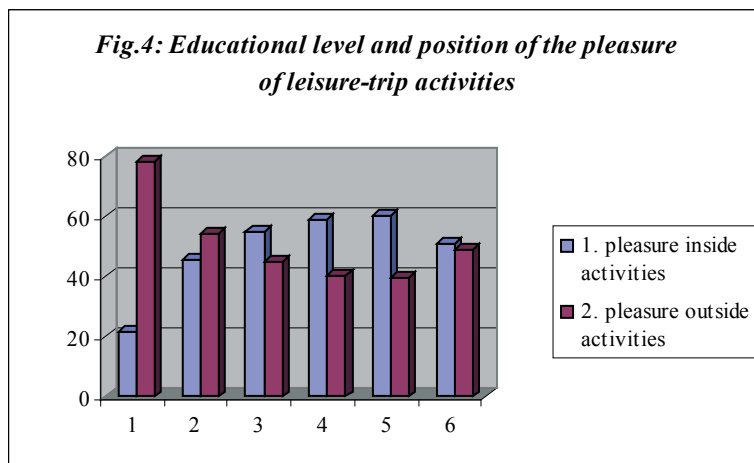
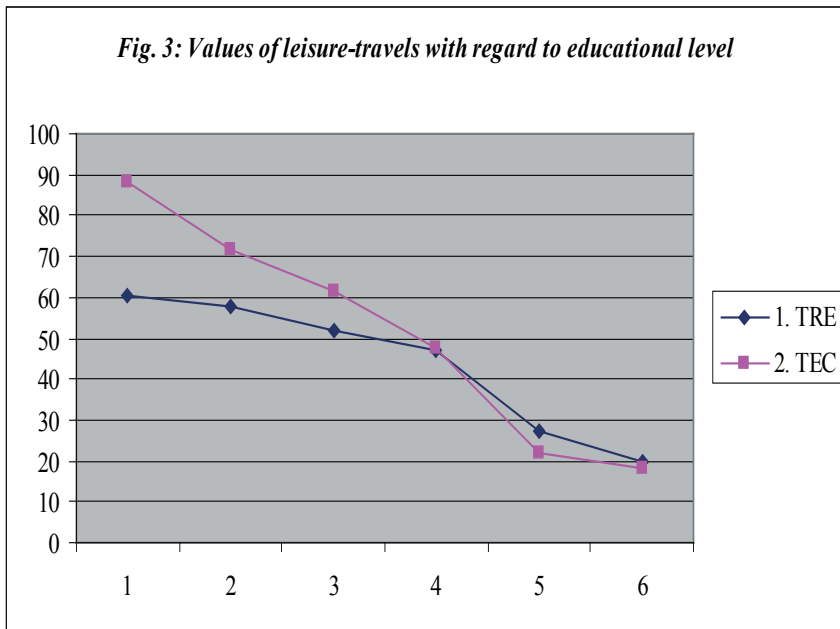


Fig.2: Leisure value orientations (LRE and LEC) with regard to educational level





Legend for Fig. 2; 3; 4:

1. incomplete elementary school
2. complete elementary school
3. 3-years secondary school
4. 4-years secondary school
5. high school
6. university and higher

1. Respondents with the highest level of education select educational travel potentials as the most value of travel, then cultural-aesthetic and altruistic-pedagogical. The highest value of leisure they see in creative orientation, then altruistic and educational. Respondents with the lowest level of education select economic-utility potentials of travel as the highest value, then physical-recreational and religious. As the most values of leisure they see economic-utility, religious and altruistic-pedagogical orientations.
2. The higher the level of education the less religious (LRE) and economic-utility (LEC) values are attached to both leisure (Fig.2) and travel (Fig.3: TRE and TEC). It is similarly as regards tourist-educational preparedness. Respondents who had some sort of tourist-educational preparedness have less expressive religious and economic-utility value orientations to both leisure (religious: 42%; economic-utility: 46%) and travel (religious: 44%; economic-utility: 43%) than those without tourist-educational preparation (leisure: religious 50% and economic-utility 55%; travel: religious 50% and economic-utility 58%).
3. For the sample as a whole, the location of pleasure and aim of leisure-trip activities (as element of leisure-travel) was about the same to both inside activities – terminal values (49,4%) and outside – instrumental values (50,6%). Authors disagree on the location of the aim of leisure activities. Some explicitly exclude the possibility of the aim being located outside the activity, others feel that such a possibility is valid. According to findings of this research, as the level of education increases the pleasure and aim of trip activities is more likely to be located in the act itself (Fig. 4). In other words, the higher the level of education the greater the degree of fulfilment of one of the more important characteristics of leisure activities (in this case travels) as seen by J. Kelly, J. Neulinger and others. The '80s research of mine (1993) produced very similar results.
4. Finally, the higher the level of education the greater the consistency between the leisure value orientations and value dimensions of travel. Respondents with a higher level of education demonstrate a greater degree of critical selection of leisure-values and travel-values. Among respondents with the highest level of education in the case of only three value leisure orientations (creative, educational and altruistic) and three travel value orientations (educational, cul-

tural-easthetic and altruistic) did more of them accept it than reject it. On the other hand, among respondents with a lower level of education, in the case of all value orientations (except cultural-easthetic in leisure and hedonistic in travel) more accept than reject them.

General conclusion

The results presented in this work show that the valued aspect of leisure and valued aspect of leisure–travel are not always in harmony. Different educational characteristics of the subjects are realized differently as determinants of leisure value orientations and perceptions of leisure travel values. The fact that this connection is stronger and more important in some aspects and weaker and with no significance in others deserves well the general conclusion that educational features determine value orientation in leisure and travel as leisure activities, but they are not the only factor. However, if personal values are one of the indicators and predictors of travel styles (other researches have shown it, R. Madrigal and others), it can be concluded that the research findings presented confirm the thesis that the adequate and high-quality tourist-offer cannot be observed in isolation from the study of general leisure value orientations, travel value orientations and educational characteristics of potential tourists.

References

- Crouch, D. (2000) Places around us: embodied lay geographies in leisure and tourism, *Leisure Studies*, 19.
- Dalen, E.(1989) Research into values and consumer trends in Norway, *Tourism Management*, 10.
- Dattilo, J.(1999) Leisure Education Program Planning, State College, PA, Ventura Pub. Inc
- Hakmac, L., ed., (2001) The European Values Study: A Third wave, Tilburg University.
- Kacavenda Radic, N.(with) Kelly, J. (1993) Leisure, Issues and Concepts, WICE, Leeuwarden.
- Kacavenda Radic, N.(1989) Slobodno vreme i obrazovanje, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kacavenda, N. (1983.)Vrednosne orijentacije odraslih i obrazovanje, Prosvetni pregled, Beograd.

- Kelly, J. Freysinger, V. (2000) 21st Century leisure, Current Issues, Allyn and Bacon.
- Lovat, J.T. (2005) Australian Perspectives on Values Education: Research in Philosophical, Professional and Curricular, Public Schools NSW, Department of Education and Training, (http://schools.nsw.edu._leadership/prof_read/ethics/lovat.php)
- Madrigal, R. (1995) Personal Values, Traveler Personality Type, and Leisure Travel Style, *Journal of Leisure Research*, 27(2).
- Madrigal, R. Kahle, L.R. (1994) Predicting vacation activity preferences on the basis of value-system segmentation, *Journal of Travel Research*, 32(3).
- Negreanu, E. (2006) Teacher Training for Values Education, in: Terzis, N.(ed) *Lifelong Learning in the Balkans*, Publishing House Kyriakidis Brothers, Thessaloniki.
- Neulinger, J.(1981) *The Psychology of Leisure*, Ch.C.Thomas, Illinois.
- Pejatovic, A.(1994) *Vrednosne orijentacije i obrazovne potrebe odraslih*, IPA, Beograd.
- Pejatovic, A.(2005) *Obrazovanje i kvalitet zivota*, IPA, Beograd.
- Plog, S.C.(1991) *Leisure Travel*, John Wiley, N.Y.
- Ruskin, H., Sivan, A.,ed.(1995) *Leisure Education*, WLRA, Jerusalem.
- Tign, G.; Lupu, N.; Tale, M. (2007) The Influence of National Culture on Tourism Behavior, *Hotellink*, 7(9-10).

Nada Kačavenda Radić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

TURISTIČKO PUTOVANJE I DOKOLICA KAO VREDNOSTI I NEKE OBRAZOVNE KARAKTERISTIKE ODRASLIH

U svrzi ovog članka dominiraju dve dimenzije. Prvo, čine se napori osvetljavanja i približavanja interdisciplinarnom prožimanju i povezivanju, po sebi složenih i kompleksnih, te multidisciplinarnih pojmova i fenomena: obrazovanje, vrednost, vrednosne orijentacije, dokolica i turizam. Drugo, u članku se iznose rezultati empirijskog istraživanja koji, istovremeno, potkrepljuju prvu dimenziju.

Naime, istraživačka interesovanja empirijskog dela ispitivanja se kreću u domenu povezanosti vrednosnih orijentacija odraslih u slobodnom vremenu, vrednosnog poimanja turističkog putovanja i obrazovnih karakteristika odraslih. Od obrazovnih karakteristika, u ovom radu su tretirane turističko-obrazovna pripremljenost i nivo formalnog obrazovanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da vrednosni aspekt dokolice i vrednosni aspekt turističkog putovanja kao njene aktivnosti nisu uvek u harmoniji. Različite obrazovne karakteristike ispitanika pojavljuju se kao determinante koje su različito povezane sa vrednosnim poimanjem slobodnog vremena i vrednovanjem konkretne turističke aktivnosti u slobodnom vremenu. Činjenica da je ova povezanost jača i značajnija u nekim aspektima, a slabija i statistički neznačajna u drugim, ukazuje na opšti zaključak da obrazovne karakteristike odraslih jesu determinanta vrednovanja slobodnog vremena i turističkog ponašanja u njemu, ali ne jedina.

Ranije realizovana istraživanja su pokazala da lične vrednosti jesu indikatori i prediktori stila putovanja (R. Madrigan i dr.). Ovo istraživanje potvrđuje tezu da visoko kvalitetna turistička ponuda mora uvažavati ne samo lične vrednosti nego i obrazovne karakteristike potencijalnih turista.

Ključne reči: obrazovanje; turističko putovanje; vrednost; vrednosna orijentacija; slobodno vreme..

NEVLADINE ORGANIZACIJE I OBRAZOVANJE – ZAKONSKA REGULATIVA, PROBLEMI I MOGUĆNOSTI

Apstrakt: U sferi između državnih ustanova i organizacija – vladinog sektora, i preduzeća, firmi, kompanija – profitnog sektora, nalazi se ceo niz udruženja, društava, saveza, fondacija, foruma itd. Već i sama terminološka raznovrsnost na koju nailazimo u oblasti koja je predmet našeg rada – nevladine organizacije, neprofitne organizacije, organizacije civilnog društva, udruženja građana, treći sektor i dr., ukazuje na veoma širok spektar organizacija i na kompleksnost njihovog položaja i uloge u društvu. Zasnovane na osnovnim ljudskim pravima i građanskim slobodama i na tradiciji građanskog udruživanja, one učestvuju u rešavanju skoro svih važnih društvenih pitanja i predstavljaju nezaobilaznog partnera u skoro svim procesima izgradnje i unapređivanja savremenog demokratskog društva.

Ključne reči: nevladine organizacije, obrazovanje odraslih.

Postoje različiti kriterijumi klasifikovanja nevladinih organizacija. Na osnovu veličine, koju uglavnom prate i finansijska sredstava kojima raspolažu, delimo ih na:¹

- ekspertske grupe – razne „think-thank” organizacije, analitičke i konsultantske grupe, organizacije sa jakom koncentracijom ekspertskog znanja iz oblasti ekonomije i politike;
- srednje NVO, koje se bave sprovođenjem najrazličitijih projekata i organizovanjem raznovrsnih aktivnosti, događaja i sl;
- manje NVO, koje mnogo zavise od angažmana i entuzijazma svojih članova, volontera, kao i lokalnog konteksta u kome rade.

Najčešći kriterijum podele NVO je po vrstama aktivnosti, tj. oblastima kojima se bave. Ta lista je veoma duga, a neke od najčešćih oblasti jesu sledeće:

¹ Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive, NGO Policy group, 2001, Beograd, str. 6-7.

ekonomija, obrazovanje, kultura, ljudska, građanska i manjinska prava, rekreacija i sport, ekologija, religija, razne profesije itd. Obrazovanje se najčešće javlja ili kao misija, ili kao jedna od glavnih aktivnosti.²

Po svom konceptu i karakteru delovanja, NVO se mogu podeliti na više načina:³ 1) one koje osnivaju građani po nekoj srodnosti, zajedničkim karakteristikama i interesima – obično su usmerene upravo na ostvarenje ciljeva vezanih za tu specifičnost, 2) udruženja građana koja su usmerena na opšte dobro i blagostanje, 3) NVO u širem smislu – sva samostalna, dobrovoljna i neprofitna udruženja koja obuhvataju npr. i profesionalna društva, kao i sportska i hobi-udruženja, 4) NVO u užem smislu, koje su usmerene na krupne društvene probleme i brinu se za zajedničko dobro svih građana, 5) udruženja, u kojima članovi ulažu svoj rad i vreme za realizaciju nekih aktivnosti od opšte društvene koristi, 6) fondacije, u kojima se sredstva ulažu u ostvarenje određenih interesa, dobrovoljno i bez cilja sticanja profita.

Podela na lokalne, regionalne i međunarodne NVO nema samo geografski karakter – ove organizacije se ponekad nalaze na suprotnim polovima raspodele društvene moći, političkog i ekonomskog uticaja i veze sa politikom vlada.

Postoji niz kriterijuma i klasifikacija,⁴ ali čak i na osnovu ovako grubih podela, može se dobiti jasan uvid u kompleksnost „trećeg sektora“ – linija razlikovanja nije sasvim jasna, a često se može videti i preklapanje nekoliko vrsta aktivnosti i pristupa. Čak su i bazični kriterijumi podložni kritičkom preispitivanju:

- ponekad je teško razlikovati javni ili opšti društveni interes od interesa nekih partikularnih grupa, a često ne postoji ni minimalna saglasnost oko toga šta je zapravo opšti, zajednički interes;
- oznaka „neprofitni“ jeste definisana u pravno-finansijskom smislu, ali u praksi za neke NVO ovaj element igra veliku ulogu – npr. one predstavljaju glavni ili jedini izvor zarade za njihove članove;
- profitni sektor ima sve veću ulogu u aktivnostima „za opšte dobro“ (u nekim zemljama je čak zakonom obavezan na to), pa se i ovde granice razdvajanja brišu i postavlja se pitanje redefinisanja uloga u oblasti zaštite zajedničkih interesa i rada u korist celog društva;

² Pejatović, A., *Neprofitni sektor i obrazovanje odraslih u Jugoslaviji*, Društvo za obrazovanje odraslih, DVV, Beograd, 2001.

³ Marićević, L., *Bukvar demokratije, vodič ka modernom demokratskom društvu*, Centar za razvoj Srbije, Beograd, 2004, str. 39-40.

⁴ Vidi npr.: Cousins, W., *Non-Governmental Initiatives in ADB*, Asian Development Bank, Manila, 1991, prema: <http://www.bbnet.org.yu/bcnet/yug/stajenvo.htm>.

- oznaka „nevladine“ ne govori mnogo o suštinskom, vrlo složenom i neretko protivrečnom odnosu vladinog i nevladinog sektora, koji često uslovljava sve aspekte regulisanja njihovog rada i njihovog delovanja – često su i NVO budžetski finansirane, što unosi dodatnu nejasnoću u ovaj koncept;
- ponekad se preklapaju NVO i donatorske organizacije, kojih takođe postoji ceo spektar – raznolikost i fleksibilnost oblika udruživanja i organizovanja dopuštaju mešovite forme, gde je finansijer neretko i realizator aktivnosti, a realizator se može dalje u lancu javiti kao donator.

Za potrebe analize problema NVO u regionu, uzećemo u obzir grubu podelu na dve grupe, zasnovanu na osnovnom konceptu i implicitnom ili eksplicitnom cilju delovanja, bez ulaženja u pojedine, specifične oblike i podgrupe:

1. Prvi tip su NVO koje predstavljaju oblik organizovanja građana oko specifičnih, partikularnih ciljeva i interesa kao izraz ostvarenog civilnog društva, pri čemu je reč o interesima građana koji nisu sistemskog karaktera, te nalaze svoje mesto van institucija sistema. Zakonski okvir njihovog delovanja jeste obezbeđen, ali zato građani neretko ulažu i sopstvena sredstva ili nalaze srodne organizacije i firme i zajedno sa njima rade na odbrani tih interesa i ostvarivanju zajedničkih ciljeva.
2. Drugi tip čine NVO koje predstavljaju kompenzaciju, korekciju i alternativu aktivnosti vladinih organizacija (a neretko i njihovu opoziciju) i daju podršku razvoju civilnog društva, pri čemu njihov rad neretko ima sistemski i strukturni karakter i pokriva neke od veoma važnih segmenata društva, koji bi bili ugroženi da tih aktivnosti nema. Većina NVO u SAD i Skandinaviji, na primer, pripada prvom tipu, dok većina NVO u zemljama regiona zapadnog Balkana – istočne i jugoistočne Evrope – pripada drugom tipu.

Razlikovanje društvene uloge i funkcije nevladinog sektora uslovljava ceo niz drugih razlika. Ako se uzmu u obzir najvažnije, najuticajnije ili najaktivnije organizacije, mogu se izdvojiti neke zajedničke karakteristike njihovog rada u zemljama regiona zapadnog Balkana – istočne i jugoistočne Evrope, po kojima se one razlikuju od NVO prvog tipa:

- One su alternativa rešavanju pitanja i problema koje državne institucije i organizacije ne mogu da reše (predstavljaju njihovu korekciju, opoziciju, poboljšanje, zamenu...).
- U nekim zemljama (npr. SAD) NVO takođe imaju tu ulogu, ali ne postoji potreba da njihova aktivnost u velikoj meri zameni institucije sistema – one više služe kao izraz civilnog društva i slobodne inicijative građana, kao nadzor rada organa države i jedan od načina funkcionisanja javnog mnjenja i njegovog oblikovanja. U mnogim evropskim zemljama NVO su važan deo društva, ali funkcionalan deo, dopuna društvenog sistema ili njegova kritička svest.
- Odnos između države i NVO je još uvek predmet dogovaranja, pregovaranja, ili čak i borbe, posebno oko pitanja zakonskog regulisanja rada NVO, njihovog finansiranja i finansijske kontrole od strane države. U razvijenim zemljama ovi pravno-finansijski okviri postoje, a jasni su i mehanizmi njihovog unapređivanja. Između države i trećeg sektora ipak sve više dolazi do približavanja i u zemljama zapadnog Balkana, pa se čak osnivaju i instituti u kojima se sistematizuje njihova saradnja.
- Postoji snažna politička pozadina ili čak jasan politički profil NVO, koji je posebno vidljiv pri analizi članstva, a naročito upravljačkih struktura – njih često čine pojedinci i grupe koji u datim okolnostima (promena političke klime) prelaze u vladin sektor ili izlaze iz njega. Ova vrsta fluktuacije predstavlja potvrdu teze da su velike NVO u regionu neka vrsta „apartijske političke opozicije“ ili „utočište za eksperte“. Kao ilustracija može poslužiti podatak da je 2001. godine u Srbiji skoro 60% aktivista u NVO imalo visoko obrazovanje,⁵ što izrazito odstupa od obrazovne strukture ukupne populacije. U razvijenim zemljama sa stabilnom demokratijom, partijsko-političko profilisanje ima manje uticaja, a NVO, iako zapošljavaju relativno visok procenat stanovništva kao „poslodavci“, nisu konkurencija tržištu rada i profitnom sektoru, već se taj izbor (posebno kod upravljačkih struktura) vrši na osnovu afiniteta prema obliku društvenog angažmana.
- Finansiranje NVO se karakteriše nestalnošću i neizvesnošću i zavisnošću od donatora. Samim tim, kontinuitet rada i trajanje ovih organizacija determinisani su okvirima trajanja pojedinih projekata, pa održivost predstavlja jedan od njihovih ključnih problema. Sta-

⁵ Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive, NGO Policy group, 2001, Beograd, str. 26.

bilne demokratije standardom života svojih građana, mehanizmima učešća profitnog sektora i sistematskim karakterom svojih aktivnosti omogućavaju druge, stabilnije i izvesnije izvore finansiranja nevladinog sektora. Uz to, i država iz budžeta finansira nevladine organizacije (sem npr. u slučajevima njihove dominantno političke aktivnosti, kao što je slučaj u SAD), po jasno definisanim mehanizmima davanja i kontrole. Budžetsko finansiranje NVO postoji i u zemljama zapadnog Balkana, ali je ono nedovoljno transparentno i nejasno regulisano.

- Finansiranje NVO u zemljama ovog regiona često predstavlja vid međunarodne pomoći, te su NVO u njima veoma upućene jedne na druge, ali zavise u velikoj meri od odnosa vlada, raznih političkih aktera i dinamike međunarodnih odnosa mnogo više nego što je to slučaj u razvijenim zemljama, u kojima elemenat dobrovoljnosti i fleksibilnosti rada nije ugrožen finansijskim ograničenjima.

NGO Policy group izdvaja i neke slabosti NVO, koje u većoj ili manjoj meri važe za većinu zemalja u regionu: „Reč je o sledećim slabostima: nedostatak definisane baze; odgovornost prema poveriocima (mimo donatora); isuviše velika fokusiranost na tradicionalnu ekspertizu, a premala na amaterski i dobrovoljni javni rad; povremeno, umesto plansko i organizovano uključivanje volontera; nedostatak strateškog planiranja; neujednačena veština upravljanja; nedostatak monitoringa i evaluacije i slabo razvijene upravljačke strukture u NVO-ima.“⁶

Sve navedene karakteristike i problemi u najvećoj meri se odnose i na NVO koje se bave obrazovanjem; preciznije rečeno, obrazovanje je ili primarna aktivnost kojom se one bave, ili predstavlja propratnu, ali neophodnu aktivnost – put i način da organizacija ostvari neke svoje druge ciljeve. Zato se obrazovanje nekad javlja u samom nazivu ili opisu misije i ciljeva NVO, a nekad nije formulisano eksplicitno, iako može biti čak i njihova centralna aktivnost (npr. organizacije za ljudska, manjinska, ženska prava, ekologiju, poljoprivredu...). Zato se napred pomenute klasifikacije i problemi u velikoj meri tiču upravo ovih organizacija. Postoji, međutim, i niz specifičnih problema i izazova sa kojima se suočava većina NVO koja ima obrazovanje u svom spektru delovanja. Ti specifični problemi mogu se analizirati upravo u okviru ključnih grupa problema koje imaju NVO u regionu.

⁶ *Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive*, NGO Policy group, 2001, Beograd, str. 6.

Nedostatak dobro osmišljenog zakonskog okvira jedna je od ključnih strukturalnih prepreka održivom razvoju civilnog sektora.⁷ U ovom pogledu su zemlje regiona veoma slične. Rad NVO regulisan je posebnim zakonom, ali se i niz odredbi drugih zakona odnosi na njih. Moglo bi se čak reći da je veći (ili važniji) deo aktivnosti NVO regulisan upravo drugim zakonima i aktima, jer su one kao pravni subjekti predmet zakona o radu i zapošljavanju, finansijskih i poreskih uredbi, i mnogih drugih. Neke specifičnosti su regulisane zakonima o NVO, zakonima o udruživanju građana ili zakonima o neprofitnim pravnim licima, pri čemu zakoni nekih zemalja zajedno tretiraju udruženja/organizacije i fondacije (Crna Gora, Rumunija, Bugarska), a neke posebno (Hrvatska, BiH). Ipak, malo gde je postignut potpuno zadovoljavajući pravni okvir.

Za razliku od razvijenih zemalja Evrope, u kojima je status NVO i organizacija za javnu dobrobit regulisan uglavnom poreskim zakonima i odredbama, u zemljama istočne Evrope njihov rad je regulisan posebnim zakonima (zakoni o udruženjima građana, o NVO, o civilnom sektoru...), što za nedostatak ima činjenicu da finansijska, poreska regulativa kasni za ovom prethodnom (što je bio slučaj npr. u Bugarskoj i BiH). Zanimljivo je da postoje različita rešenja o tome ko definiše šta su to organizacije koje rade za javno dobro – Ministarstvo pravde u Bugarskoj, resorna ministarstva u Rumuniji, u nekim zemljama sudovi, a u nekim poreske službe.

Analiza zakona o NVO pokazuje da se njihova obrazovna aktivnost gotovo uopšte ne javlja u ovim zakonima. U crnogorskom Zakonu o NVO nije data lista aktivnosti, pa se time ne pominje ni obrazovanje. U zemljama u kojima se obrazovanje pominje, to je skoro isključivo u početnim stavovima i paragrafima koji definišu moguću aktivnost, tj. delatnost NVO: U Zakonu o udruženjima građana BiH (1995), u bugarskom Zakonu o neprofitnim pravnim licima (2001), hrvatskom Zakonu o udrugama (organizacije koje imaju „prosvjetna uvjerenja i ciljeve” (2001), i Zakonu o „organizacijama koje djeluju za opće dobro”, rumunskom Zakonu o asocijacijama i udruženjima (2000) itd. Time ove organizacije dobijaju pravo da se bave obrazovnom delatnošću i nude obrazovne usluge (kao i po zakonima koji ne specifikuju posebno delatnost), ali ovi zakoni se uglavnom dalje ne bave time kako i pod kojim uslovima. Nacrt Zakona o udruženjima u Srbiji pominje obrazovanje

⁷ O zakonskoj regulativi rada nevladinih organizacija u zemljama regiona vidi npr: <http://www.legislationline.org/>, zatim: <http://www.bcnl.org/docsen.php?t2=65&st2=66>, <http://www.crnvo.cg.yu/regulativa/>, <http://www.gradjanske.org/nacrt/index.html>

kao oblast od javnog interesa, za koju vlada može subvencionirati NVO. Jednako skromno, obrazovanje se javlja u zakonima o fondovima i fondacijama nekih zemalja. Npr. Zakon o fondovima i fondacijama u BiH, u delu koji se odnosi na moguće aktivnosti sa nezaposlenima, navodi pre-kvalifikaciju, ali i obuku osoblja i savetovanje, ako su vezani za osnovnu delatnost fondacije. Naravno, obrazovanje se javlja i u listi ciljeva i opisu delatnosti humanitarnih organizacija, ali ni tu mnogo detaljno. Svi ovi zakoni više se bave uslovima i postupkom registracije, članstvom, mehanizmima odlučivanja, imovinom itd.

Aktivnost NVO u Srbiji je izrazito loše regulisana. Niz godina ona se oslanjala na Zakon o udruživanju građana u udruženja, društvene i političke organizacije iz bivše SFRJ i Zakon o društvenim organizacijama i udruženjima građana Srbije iz 1982. godine. Tek prošle godine Skupština je usvojila Predlog zakona o udruženjima, ali on još čeka na usvajanje.

Da je suština zakonskog regulisanja rada nevladinog sektora zapravo najviše u finansijskoj, tj. poreskoj regulativi, dokazuje činjenica da se obrazovanjem u NVO mnogo više bave pravna akta koja regulišu poresku politiku. Zakoni o porezima na dodatnu vrednost i ostalim porezima, o taksama, carinama, uslugama, uvozu, donacijama, sponzorstvu – skoro po pravilu imaju niz odredbi koje se odnose na neprofitne organizacije i organizacije za javnu dobrobit, pri čemu se neretko specifikuju odredbe za obrazovnu delatnost ili usluge. Npr. interesantno je da u Hrvatskoj Zakon o priređivanju igara na sreću i nagradnih igara predviđa izdvajanje od 7,4% za organizacije koje se bave „vaninstitucionalnom naobrazbom i odgojem djece i mladih”, Zakon o porezu na dodanu vrijednost reguliše oslobađanje od PDV-a za donacije inostranih donatora obrazovnim ustanovama, dok je zakon o carinama nešto restriktivniji, a NVO podležu i plaćanjima poreza za promet nekretnina.

Bugarski zakon o neprofitnim pravnim subjektima (udruženjima i fondacijama) kaže da se ove organizacije ne oporezuju za aktivnosti koje su im definisane statutom, ali da ipak spadaju u poreske obveznike i jednim delom plaćaju PDV kao komercijalne organizacije. Poreza su oslobođene za neke obrazovne usluge, a za uvoz dobara i donacije su oslobođene poreza „privilegovane” organizacije – one za koje je procenjeno da se bave delatnošću za javnu dobrobit i nalaze se na listi Ministarstva pravde.

Rumunski zakon o sponzorstvu definiše procenat umanjenja poreske osnove za sponzorisane aktivnosti organizacija u oblasti obrazovanja, crnogorski Zakon o NVO definiše njihovu neoporezivu dobit, kao i oslobađanje od

poreza i taksi, a najnovije dopune ovog zakona posebno se bave regulisanjem njihove privredne aktivnosti.

NVO u Srbiji nemaju nikakve poreske olakšice i tretiraju se kao udruženja koja pripadaju profitabilnom sektoru, plaćajući porez na donacije (gde se posebno javlja problem dvostrukog oporezivanja), carinu na uvoz opreme, sve doprinose... Nacrt novog zakona na novi način reguliše odnos između države i civilnog sektora u nizu aspekata (mada mu se zamera preterana normiranost i neusklađenost sa evropskim standardima), a ostavlja npr. i mogućnost da se NVO bave profitabilnim aktivnostima, ukoliko je to neophodno za obavljanje njihove osnovne delatnosti.

Posebno pitanje predstavlja status NVO u Zakonima o porezu na dobit pravnih lica i o oporezivanju profitnih aktivnosti NVO. Ovde postoje različite definicije profitne, komercijalne i ekonomske aktivnosti NVO u raznim zemljama, i u skladu sa tim ceo spektar rešenja, poreskih uredbi i mera koje nije moguće prikazati bez celovitijeg osvrta na koncept poreske politike.

Pravna regulativa treba da prepozna specifičnosti NVO i posebno karakter njihovog rada za opšte dobro, tj. javni interes. Ovo prepoznavanje svoj izraz treba pre svega da nađe u specifičnoj poreskoj politici i finansijskim propisima koji bi odvojili NVO od pravnih subjekata orijentisanih na profit. Naročito bi NVO koje se bave obrazovanjem trebalo da, i u terminima fiskalne politike, imaju tretman drugačiji od onih koje se bave npr. sportom, politikom, ali i od humanitarnih, ali tu razliku za sada zakonodavstvo uglavnom pravi u odnosu na pojedine aktivnosti NVO, a ne kao nešto što pripada njihovom pravno-finansijskom statusu.

- **Status** NVO, i to ne kao formalno-pravni status, već ugled i renome koji uživaju u svom okruženju. U ovom aspektu pojedine zemlje se veoma razlikuju.
 - Na jednom kraju spektra nalaze se one NVO koje uživaju visok ugled u javnosti i koje su od strane vladinih organa prihvaćene kao partneri i dobrodošla pomoć u procesima tranzicije. U domenu obrazovanja, njihovo iskustvo se uvažava kao relevantno, a njihove aktivnosti kao progresivne. One se vide kao kopča sa evropskim obrazovnim sistemom i postoje pokušaji da se, kako obrazovni sadržaji, tako i metode rada, iz nevladinog sektora „transponuju“ u državni sistem obrazovanja. Iako ti pokušaji često nisu uspešni, a vlade se uz to ne odriču jake finansijske kontrole, ipak je ovo primer pokušaja konstruktivnog odnosa

i saradnje vladinog i nevladinog sektora u oblasti obrazovanje. Primer ovih zemalja su Rumunija i Bugarska, kao i Albanija, u kojoj NVO i međunarodni donatori imaju ulogu „motora“ u procesu evropskih integracija.

- Na drugom kraju ovog spektra su zemlje u kojima NVO trpe odijum dela javnosti, često se vide kao „nepatriotski blok“ i pripisuju im se izdajničke namere. U oblasti obrazovanja, ovakav stav vodi ka ignorisanju njihovih aktivnosti od strane prosvetnih vlasti i potpunom ignorisanju pokušaja da se rezultati brojnih obrazovnih projekata „ugrade“ u sistem i iskoriste u procesu obrazovnih reformi. Čak i kada se ove NVO i njihovi donatori tolerišu od strane prosvetnih vlasti i kada postoji formalna podrška, njihov rad je ipak marginalizovan, jer se ne uspostavlja konstruktivna veza između vladinih aktivnosti i projekata, rezultata i predloga nevladinog sektora. Tolerisanje njihove aktivnosti u oblasti obrazovanja pre je rezultat političke odluke nego stvarne zainteresovanosti za unapređenje obrazovnog sistema, posebno ne u skladu sa evropskim normama. U tom smislu i obrazovni sadržaji se vide kao „patriotski“ i „nepatriotski“, pa se ovi prvi ugrađuju u obrazovni sistem, dok ovi drugi ostaju u sferi „alternativnog“ obrazovanja, gotovo kao hir NVO. Ovakvi primeri se mogu trenutno naći u Srbiji, a neki elementi postoje i u Hrvatskoj i Crnoj Gori.
- Za NVO koje se bave obrazovanjem problem zakonskog regulisanja je utoliko teži što većina zemalja u regionu nema jasno rešeno pitanje statusa obrazovnih aktivnosti i obrazovnih usluga NVO, kao ni sertifikacije neformalnog, alternativnog, kontinuiranog, vanškolskog, permanentnog... obrazovanja, kojim se one najčešće bave. Koncept doživotnog (i sveživotnog) obrazovanja prihvaćen je u većini zemalja regiona, ali više na deklarativnom nivou. Daleko se zaostaje za evropskom praksom vrednovanja neformalnog obrazovanja, procesom prethodnog učenja i vrednovanjem ishoda obrazovanja, a ne njegovih formalnih/institucionalnih potvrda... S obzirom na to da NVO najviše nude upravo ovu vrstu obrazovanja, nedostatak ovog tipa pravne regulative njih najviše pogađa. Neke zemlje učinile su pokušaje da kapitalizuju rad NVO (u pozitivnom smislu reči), priznajući sertifikate koje one izdaju i dodeljujući formalne bodove i kredite njihovim kursovima. Složenost ovog dela pravne regulative

proističe, dakle, iz bliskog dodira sa opštom pravnom regulativom u oblasti obrazovanja, a ona se pak tiče celokupnog sistema obrazovanja i predstavlja obiman i dugotrajan posao, čak i onda kada za njega postoji potpuna politička volja. Bugarski zakon o javnom obrazovanju govori o pojedinim provajderima obrazovanja, među kojima ostavlja mogućnost „jedinica” za pružanje obrazovnih usluga, ali ne navodi pojedinačno NVO. Ni u Zakonu o stručnom obrazovanju i obuci ih nema, ali taj zakon dozvoljava razne privatne institucije, kao i mogućnost da se pod određenim uslovima priznaju kvalifikacije osobi koja ih je stekla van sistema stručnog obrazovanja i obuke. Tendencija je pre svega na definisanju standarda programa i ulozi Nacionalnog saveta za stručno obrazovanje i obuku, koji definiše standarde za provajdere. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini govori samo o školama, ali zato otvara prostor za obrazovanje odraslih, koje se međutim reguliše u posebnim zakonima entiteta, kantona i distrikta Brčko. Rumunski zakon o obrazovanju ne definiše sve provajdere, ali ostavlja prostora i za one vanškolskog tipa. On npr. dozvoljava privatne obrazovne institucije koje rade na neprofitnoj osnovi, a u delu koji reguliše kontinuirano obrazovanje, ostavlja se mogućnost da se ono ponudi u najrazličitijim formama organizovanja (od mas-medija i narodnih univerziteta, do religijskih institucija i fondacija za kulturu), u cilju povećanja dostupnosti obrazovnih sadržaja svim građanima. Ministarstvo po zakonu može i finansijski podržati ove provajdere. Direktno se kaže i to da sva pravna lica, sama ili zajedno sa obrazovnim institucijama, mogu organizovati programe za usavršavanje ili prekvalifikovanje svojih sadašnjih ili budućih zaposlenih. Ipak, samo u pojedinim, retkim slučajevima, ovi programi mogu dobiti sertifikat Ministarstva obrazovanja. Rumunija je specifična po tome što je obrazovanje odraslih više u nadležnosti Ministarstva za kulturu nego Ministarstva za obrazovanje, pa je regulativa mogućih provajdera za doživotno obrazovanje raštrkana u mnogim drugim zakonima. U Rumuniji postoji i snažna težnja da se pitanja sertifikovanja različitih oblika neformalnog i alternativnog obrazovanja regulišu uvođenjem međunarodnih standarda, normi i sertifikata, pri čemu NVO imaju veliku ulogu. Pitanje provajdera se na malo neuobičajen način reguliše u Hrvatskoj – zakonom koji se odnosi na samo jedan tip provajdera – na pučka i otvorena učilišta. Ovo

ograničenje pokušao je da kompenzuje Zakon o obrazovanju odraslih, koji uključuje formalno, neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a mogu ga sprovesti sve ustanove koje je osnovalo neko pravno ili fizičko lice, koje pri tom ispunjavaju uslove (definisane Zakonom o ustanovama), registrovane su za obrazovanje odraslih i ispunjavaju standarde i norme (koje definiše ministar). Iako se, dakle, NVO direktno ne navode kao mogući provajder obrazovanja, zakonska regulativa im to omogućava, mada je pitanje sertifikacije njihovog obrazovnog rada nedovoljno rešeno. Slovenija u Zakonu o obrazovanju odraslih ne govori mnogo o provajderima obrazovanja, već o javnom prepoznavanju programa za obrazovanje odraslih, standardima i procedurama. Zakon preporučuje i Nacionalni ispitni centar, koji može na osnovu postignuća sertifikovati individualne kompetencije, što za NVO nudi mogućnost da se kvalitetom bore za status i polaznike. Slično kao i u Hrvatskoj, zakoni ne regulišu izričito obrazovne aktivnosti NVO, ali otvaraju prostor za njih i nude mehanizme realizacije. Takođe postoji i javno raspoloženje da se te aktivnosti uvažavaju i da im se da legitimitet. Alternativno i neformalno obrazovanje u Srbiji skoro da ne postoje sa stanovišta zakonodavca, i pored veoma bogate prakse domaćih NVO i stranih projekata. Ona se razvija u međuzoni između nekoliko neusklađenih zakona, reformskih pokušaja i krutog zakonodavnog odgovora na njih. Strategija za razvoj obrazovanja odraslih, usvojena prošle godine, još uvek čeka na svoj zakonski okvir.

- Direktno sa pitanjem sertifikacije povezana su i pitanja kvaliteta. U većini zemalja trnovit put usklađivanja sa domaćim prosvetnim zakonodavstvom zamenjen je međunarodnom sertifikacijom, koja sa jedne strane garantuje kvalitet, a sa druge strane obezbeđuje prepoznatljivost i legitimnost obrazovnom radu NVO. U zemljama koje su uspešno ušle u proces evropskih integracija (poput Rumunije), ili u onima u kojima je domaći sistem diploma i sertifikata slabo razvijen ili ne znači obavezno visok kvalitet (poput Albanije), ovo je široko prihvaćeno i NVO koje nude ove standarde kvaliteta počinju da se profiliraju u novu, uspešnu vrstu organizacija, sa novom ulogom. U Hrvatskoj i Sloveniji, NVO koje se bave obrazovnom delatnošću sve intenzivnije saraduju sa vladom i državnim ustanovama, pomažući uvođenje međunarodnih standarda kvaliteta i sertifikaciju te delatnosti, kao i razvoj nacionalnih standarda i podizanje kvaliteta

nacionalnog sistema obrazovanja, što je naročito slučaj sa Slovenijom.⁸ Orijentacija ka znanju i veštinama, a ne ka „papiru“, podržava ovakav razvoj. Naravno, pitanje kvaliteta se ne odnosi samo na programe, već sve više obuhvata sertifikovanje institucija, osoblja – nastavnika i trenera itd. U principu se ipak postavlja pitanje koje je zajedničko za provajdere neformalnog obrazovanja u celoj Evropi – da li je insistiranje na potpunom sertifikovanju suprotno samoj suštini neformalnog obrazovanja i koliko daleko u tome treba ići?

- Obezbeđenje kvaliteta je jedno od ključnih pitanja za sve NVO. Najčešće se za njegovo rešavanje predlaže uvođenje standarda i kodeksa. Pri tome se uglavnom misli na kodeks u radu NVO,⁹ kao što su poštovanje misije, odgovorno ponašanje, kako samih organizacija, tako i njihovih članova, pa i simpatizera, kolegijalnost, javnost u radu (oglašavanje, izveštaji, komunikacije) i na sledeće nivoe i smerove standardizacije: prema donatorima, partnerima, ciljnim grupama, korisnicima, kao i unutar samih organizacija.¹⁰ Za obrazovnu aktivnost NVO dodatno se postavlja pitanje standardizacije. U većini domena, ona gotovo da nije izvodljiva bez učešća državnih struktura (npr. nomenklature zanimanja, obrazovni nivoi i profili, uvođenje EQF – European Qualification Framework itd.), što pokazuje da je u ovom domenu neophodna saradnja vladinog i nevladinog sektora. Kada je reč o stručnom obrazovanju (a sve veći broj NVO se bavi upravo njime), onda su standardizacija i osiguranje kvaliteta nezamislivi bez učešća treće strane – profitnog sektora, tj. sveta rada. Slovenija je primer zemlje koja je ovu vrstu partnerstva efikasno iskoristila za unapređenje svog stručnog obrazovanja i uvođenje evropskih standarda u njega.
- Zakonska regulativa se upravo u oblasti obrazovanja odraslih i stručnog obrazovanja i usavršavanja pokazuje najfleksibilnijom, dok je klasičan školski sistem mnogo zatvoreniji za obrazovne usluge trećeg sektora. Oni se dodiruju u nekim oblastima, kao što je npr. obuka nastavnika. U Srbiji su mnoge NVO razvile brojne oblike stručnog usavršavanja nastavnika, posebno u novim, „nepokrivenim“ oblastima (npr. građansko vaspitanje, interaktivne metode nastave

⁸ Andragoški centar Slovenije (NVO koja se dobrim delom finansira iz budžeta, ali realizuje i mnoštvo međunarodnih projekata) odigrao je značajnu ulogu u reformi sistema obrazovanja Slovenije i njegovom usklađivanju sa evropskim standardima.

⁹ Vidi npr.: Novak, T. i dr., *Etični kodeks organiziranega prostovoljstva*, CNVOS, Ljubljana, 2006.

¹⁰ Janev, S., *MREŽA*, Građanske inicijative, br. 57-58, 2006, str.18.

itd.), ali je još uvek neregulisano pitanje statusa ovih kurseva. Oni se posebnim postupkom akredituju u Zavodu za usavršavanje vaspitanja i obrazovanja, ali su kriterijumi te akreditacije veoma nejasni. S druge strane, ta akreditacija nije „ugrađena” u sistem kriterijuma za stručno usavršavanje i napredovanje nastavnika, što drastično smanjuje njihovu motivaciju za učešće u ovoj vrsti obrazovanja.

Posebna regulativa obrazovanja koje nude NVO ne postoji ni u jednoj zemlji, što je možda i razumljivo kada se ima u vidu njihova raznovrsnost – programa, kadra, ali i kvaliteta ponude. Zato se ta regulativa sve više razvija u pravcu akreditacija ustanova/organizacija i programa, kao i u pravcu uvođenja standarda, što na duže staze pogoduje NVO više od rešenja koja bi im trenutno možda dala povlašćen položaj (npr. u odnosu na profitom definisano tržište obrazovanja).

- Rešavanje pitanja kvaliteta doprinosi rešavanju jednog od najvažnijih problema sa kojima se suočavaju NVO – održivosti. Ipak, u njegovoj osnovi leži regulisanje finansiranja, bolne tačke čak i velikih NVO. Ovaj aspekt nas vraća na osnovni koncept na kojem je izgrađen nevladin sektor u jednom društvu. Pominjane organizacije prvog tipa, koje su najbrojnije u razvijenim zemljama, uglavnom počivaju na finansiranju pojedinaca, članova i interesnih grupa oko čijih ciljeva se okupljaju, tako da je njihovo finansiranje relativno stabilno i uslovljeno trajanjem potrebe za njihovom aktivnošću. U zemljama regiona, NVO pretežno pripadaju drugom tipu i zavisne su kako od finansiranja stranih donatora (u manjoj meri i domaćih), tako i od svoje pozicije u konstelaciji društvenih i političkih odnosa. Ovo čini njihovo finansiranje neizvesnim, a njih nestabilnim i ranjivim. Pitanje je koliko one, sa svojom ulogom kritičke društvene svesti i građanske inicijative i angažmana, mogu računati na stabilnost u zemljama koje su tek u procesu stabilizovanja demokratije i unapređenja ekonomije, kao i civilnog društva. Kao jedan od mogućih pravaca rešavanja ovog problema predlaže se smanjenje zavisnosti od stranih donacija i okretanje domaćim izvorima. Preduslov za to je (naravno, uz razvijenije ekonomske uslove) jaka politička volja i podrška razvoju civilnog sektora, kao i izgrađivanje socijalnog partnerstva, u kome će individua (sam pojedinac, ali i predstavljen kroz NVO), država i svet rada deliti odgovornosti za ključne društvene probleme, što svakako uključuje obrazovanje. Slovenija opet nudi primer dobre prakse, u kome se neke NVO (pre svega one

ekspertskog karaktera) institucionalizuju i dobijaju finansijsku podršku iz državnog budžeta, ali pri tom ostaju nezavisne i slobodne su da sarađuju sa donatorima.¹¹ Naravno, taj odnos nije sasvim lišen tenzije i borbe za i protiv uspostavljanja kontrole, ali nudi jedan od mogućih mehanizama, posebno za organizacije čija je aktivnost od javnog interesa. Ovde se koncept NVO kao nebudžetskih pomera ka neprofitnim, ali delimično budžetski finansiranim.

Drugu mogućnost, koju sve češće koriste NVO sa visokim ekspertskim potencijalom, predstavlja približavanje profitnom sektoru i delimična komercijalizacija njihovih obrazovnih usluga, pri čemu „bledi” koncept neprofitnosti.

NVO koje kao svoju osnovnu misiju imaju nadzor regularnosti rada državnih organa i „kritičkog prijatelja“ vlade, ili brigu o relevantnim globalnim problemima savremenog društva (mir, ljudska prava, manjine...), podršku najčešće crpu iz regionalnih i međunarodnih mreža saradnje sa sličnom misijom, a pod posebnim uslovima i iz vladinih fondova.

Ovakva rešenja ipak ostavljaju otvoren problem manjih NVO, čiji je opstanak često vrlo neizvestan i koje ostaju upućene na lične mogućnosti, entuzijazam i napor svojih članova. U većini zemalja se ustalila praksa nuđenja konkursa za projekte NVO iz sredstava budžeta, pre svega preko lokalnih zajednica – ova vrsta rada nudi šansu manjim NVO, čije delovanje može biti od značaja za inicijative i rešavanje problema u lokalnom okruženju, što bi omogućilo mobilisanje partnera u lokalnoj zajednici i korišćenje njenih resursa.

- Problem finansiranja ima uticaja i na nekoliko drugih područja:
 - Nedostatak mogućnosti da se angažuje stručna pravna pomoć za osnivanje, ali i za rad organizacije u skladu sa zakonima, propisima i pravilima – opštim, ali i onim koji se odnose na pojedine delatnosti.
 - Nemogućnost da se obezbedi permanentna i kvalitetna obuka i usavršavanje članstva u NVO, a posebno upravljačkih struktura, što je neophodno za njihovo uspešno i održivo funkcionisanje. Ovo se posebno odnosi na potrebu profesionalizacije s jedne i „de-ekspertizacije“ s druge strane – problem naročito važan za manje NVO. Neophodno je i oživljavanje tradicija filantropije i volonterskog rada, ali je ova mogućnost za sada svedena na par

¹¹ U Sloveniji su realizovana i dva projekta: „Tax legislation regarding NGOs” i „Law on NGOs”.

ličnih inicijativa i akcije humanitarnog karaktera, dok je mnogo manje ima u oblasti obrazovnog rada.

- Nedovoljna vidljivost i prepoznatljivost, nemogućnost za širu javnu promociju aktivnosti i obrazovnih usluga.
- Opasnost od preterane komercijalizacije ili opadanja nivoa obrazovnih usluga.

Raznovrsnost obrazovnih aktivnosti i usluga koje nude NVO (opismenjavanje i osnovno obrazovanje; obrazovanje manjina, žena, mladih, starih, lica sa invaliditetom; ekološko obrazovanje; stručno obrazovanje, preduzetništvo; ključne veštine, „soft skills“, komunikacija; socijalno-edukativna podrška ranjivim grupama i brojne druge) ne dopušta da se ulazi u posebne, specifične probleme njihovog rada, ali je sigurno da problemi ovih posebnih područja (ili ciljnih grupa) dodatno opterećuju rad NVO.

Ključno pitanje za razvoj NVO jeste pitanje da li želimo civilno društvo, kada i kakvo. Kakvu mu ulogu namenjujemo definišaće i njegovo finansiranje, aktivnosti, kvalitet, održivost... Ako nevladin sektor, zbog nerazvijenosti državnih službi, slabosti u radu vladinih organa i „nepokrivenosti“ svih društvenih, a posebno marginalnih grupa (i drugih problema koji su produkt spore tranzicije i opterećujućeg nasleđa), treba i dalje da bude ne samo dopuna aktivnosti vladinih organizacija, već i neophodan partner za funkcionisanje mnogih segmenata društva (fleksibilan i efikasno prilagodljiv na sve promene u društvenom životu, svetu rada itd.), onda zaista mora da bude tretiran kao partner i država ima obavezu da stvori najbolji mogući okvir za njegovo delovanje. On se ne može sasvim prepustiti kapacitetima stranih donatora, raspoloženju komercijalnih partnera i entuzijazmu pojedinaca. Zemlje koje su se potrudile da nevladin sektor učine partnerom i sistemski iskoriste rezultate njegovog rada imale su ogromnu prednost u procesu evropskih integracija (Slovenija, zatim Rumunija i Bugarska). Zbog toga i naponi na boljem regulisanju rada nevladinog sektora moraju biti uklopljeni u opšte strategije razvoja, ali i naći mesto u posebnim strategijama (za razvoj obrazovanja, zapošljavanje, smanjenje siromaštva itd.).

Reference:

- Bežovan, G., Zrinščak, S. i Vugec, M., *Civilno društvo u procesu stjecanja povjerenja u Hrvatskoj i izgradnje partnerstva s državom*

i drugim dionicima, CIVICUS-ov Index Civilnog Društva u Hrvatskoj, Zagreb, 2005.

- Cousins, W., *Non-Governmental Initiatives in ADB*, Asian Development Bank, Manila, 1991, <http://www.bbnet.org.yu/bcnet/yug/stajenvo.htm>
- Harjula, M., *Balkanske građanske prakse*, Balkanska mreža za razvoj građanskog društva i ECAS, Skoplje, 2007.
- Huč, M. i Mesarič, L. (ur.), *NVO – Akter pri oblikovanju politik?*, CNVOS, Ljubljana, 2005.
- Ivanović, M., *Pravni okvir za djelovanje nevladinih organizacija koje u republici Hrvatskoj obavljaju djelatnosti od javnog interesa*
- Marićević, L., *Bukvar demokratije, vodič ka modernom demokratskom društvu*, Centar za razvoj Srbije, Beograd, 2004.
- Marković, D. (ur.), *Neformalno obrazovanje u Evropi, korak ka prepoznavanju neformalnog obrazovanja u SCG, „Hajde da...“*, Beograd, 2005.
- Mežnarič, I., Measures to strengthen the civil dialogue and partnership: The Slovenian experience. http://209.85.129.104/search?q=cache:PIPUOSB_rD8J:ec.europa.eu/regional_policy/conferences/od2006/doc/presentations/e/meznaric_10e02.doc+nongovernmental+organizations+in+slovenia&hl=en&ct=clnk&cd=3&client=firefox-a.
- Moore, D., *Status organizacija koje djeluju za opće javno dobro: Međunarodni pregled*, Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva, Zagreb, 2005.
- *Mreža – novosti i informacije za nevladine organizacije*, Građanske inicijative, godišta 2004-2007.
- Novak, T. i dr., *Etični kodeks organiziranega prostovoljstva*, CNVOS, Ljubljana, 2006.
- Pejatović, A., *Neprofitni sektor i obrazovanje odraslih u Jugoslaviji*, Društvo za obrazovanje odraslih, DVV, Beograd, 2001.
- *Problems of Not-For-Profit Organizations – NFPO in Bulgaria*, 1997: http://www.online.bg/vr_new/analysis/ngo_eng.htm
- *Treći sektor u Srbiji: Stanje i perspektive*, NGO Policy group, Beograd, 2001.
- Pavlović, V., *Civilno društvo i demokratija*, Građanske inicijative, Udruženje za političke nauke Srbije i Crne Gore, Fakultet političkih nauka u Beogradu i Čigoja štampa, Beograd, 2004.

- <http://www.bcnl.org/docsen.php?t2=65&st2=66>
- <http://www.crngo.cg.yu/regulativa/>
- <http://www.gradjanske.org/nacrt/index.html>
- <http://www.legislationline.org/>
- <http://www.mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?offset=165&appName=propisi#>
- <http://www.see-educoop.net/>
- http://www.srbija.sr.gov.yu/vesti/dokumenti_sekcija.php?id=45678

Katarina Popovic
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

NONGOVERNMENTAL ORGANISATIONS AND EDUCATION- LEGAL REGULATIONS PROBLEMS AND POSSIBILITIES

Abstract: *In the area between state institutions and organizations – between the government sector and companies – in the profit sector, a whole number of associations, societies, federations, foundations and forums exist. The terminological diversity we encounter in the field of our study – non-governmental organizations, non-profit organizations, civil society organizations, citizen associations, Third sector etc. testifies to the wide specter of organizations and to the complexity of their position and their role in society. They are based on fundamental human rights, civil liberties and tradition of citizens association, and they take part in solving of almost all important social issues and represent an unavoidable partner in almost all processes of building and improving the contemporary democratic society.*

Key words: *non-governmental organizations, adult education*

Aleksandra Pejatović
Filozofski fakultet, Beograd

Pregledni članak
UDK: 374.72(439)

CENTRI ZA OBUKU ODRASLIH U MAĐARSKOJ – PRIMERI IZ KOJIH SE MOŽE UČITI¹

Apstrakt: Rad centara za obuku odraslih (trening centara) u Mađarskoj, kao institucija za obrazovanje odraslih nastalih krajem XX veka, predstavlja se kroz tri tematska segmenta. Prvi deo rada posvećen je prikazu savremenog stanja u oblasti obrazovanja odraslih u ovoj zemlji, koji obuhvata: donošenje Zakona o obrazovanju odraslih, formiranje relevantnih tela na nacionalnom nivou koja regulišu praksu obrazovanja odraslih i uspostavljanje sistema finansiranja, akreditacije i sertifikacije. U drugom delu data je nešto iscrpnija lična karta centara za obuku odraslih: vrste usluga koje ovi centri pružaju, vrste programa, ciljne grupe polaznika, kadar koji realizuje aktivnosti, povezanost sa relevantnim institucijama... Na kraju su date osnovne informacije o centrima za kontinuirano obrazovanje odraslih u Srbiji, uz tabelarni pregled sličnosti i razlika između centara u dve zemlje. Sačinjene analize nedvosmisleno ukazuju na neophodnost postojanja centara, kao svojevrstnih institucija za obrazovanje odraslih.

Cljučne reči: centri za obuku odraslih u Mađarskoj; centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u Srbiji; trening centri.

Obrazovanje odraslih u Mađarskoj – aktuelno stanje i trendovi

Smatra se da sistem obrazovanja odraslih u Mađarskoj, uvažavajući puno značenje pojma „sistem”, kao i mišljenja stručnjaka u ovoj oblasti iz Mađarske, postoji od 2001. godine, odnosno od donošenja Zakona o obrazovanju

¹ Autor je u periodu od 3. do 8. juna 2007. godine boravio u studijskoj poseti Mađarskoj. Poseta je organizovana u okviru Programa reforme srednjeg stručnog obrazovanja – faza II, i to za predstavnike pet centara za kontinuirano obrazovanje odraslih i socijalnih partnera sa nacionalnog nivoa. Opšti cilj ove studijske posete bio je otvaranje mogućnosti centrima iz Srbije da steknu ideje za ojačavanje svoje delatnosti tokom sledeće razvojne faze. Prilog je nastao na osnovu predavanja i prezentacija mađarskih kolega, četiri posete centrima (u Budimpešti, Sekešfehervaru, Kečkemetu i Bekeščabi), bezmalo petogodišnjeg rada na uspostavljanju centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u Srbiji, kao i rada na projektu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija” (broj 149015), koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

odraslih. Na osnovu ovog zakona, postoje različiti tipovi institucija u kojima se odvija obrazovanje odraslih, poput visoko-obrazovnih institucija, centara za obuku (regionalnih trening centara), nevladinih organizacija, preduzeća itd. Registrovano je 5.000 ovih institucija i organizacija, od kojih je 1.300 akreditovano.

Procedura registracije je veoma jednostavna, obavezna je, a njen osnovni cilj je evidentiranje institucija koje se bave obrazovanjem odraslih. Akreditacija je dobrovoljna, a procedura i uslovi pod kojima se ona sprovodi prilično su zahtevni i složeni. S jedne strane, dominantan je utisak da je ovaj proces podigao kvalitet institucija za obrazovanje odraslih, ali uz njega, s druge strane, opstaje i utisak da taj kvalitet još uvek nije na željenom nivou, i da je to trenutno veoma birokratizovan proces. Pored akreditacije institucija (koja se dobija na četiri godine), zakon je u praksu uveo i akreditaciju programa, kao odvojeni proces.

Akreditovani programi imaju finansijsku podršku od strane države, i vode ka sertifikatu koji je priznat na tržištu rada, kako u Mađarskoj, tako i u zemljama EU. Akreditovani programi još nisu integrisani u Nacionalni okvir kvalifikacija, mada se tome teži.

Jedna od zamerki koje se upućuju ovom zakonu jeste što je ozvaničio podelu obrazovanja odraslih na tri vrste: opšte (teorijsko), stručno (za potrebe privrede) i jezičko. Lako je uočiti prisustvo različitih kriterijuma za ovakvo razvrstavanje obrazovanja odraslih, a svakako opstaje pitanje kako složenost i bogatstvo prakse razmestiti u ove vrste.

Razvoj obrazovanja odraslih podržan je takođe i donošenjem tri ključna dokumenta: Principi razvoja obrazovanja odraslih (2004), Podrška implementaciji strategije (2005) i Strategija za pomoć razvoju obrazovanja odraslih. Postoji još podzakonskih akata (donetih i u proceduri), a jedan od njih odnosi se i na regionalne trening centre.

Na nacionalnom nivou tri su tela koja uređuju oblast obrazovanja odraslih, i ona su takođe projektovana Zakonom. To su: Nacionalni savet za akreditaciju, Nacionalni savet za obrazovanje odraslih i Nacionalni institut za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih (NIVA).

Nacionalni savet za obrazovanje odraslih razmatra finansiranje obrazovanja odraslih, odnosno odobrava finansijska sredstva za programe koje će država da finansira, definiše olakšice za preduzeća koja izdvajaju sredstva za obrazovanje (odraslih), vrši akreditaciju institucija i daje preporuke Ministarstvu rada. Smatra se da nivo finansiranja još uvek ne zadovoljava potrebe.

Stručno obrazovanje (odraslih) finansira se iz tri osnovna izvora: 1) iz budžeta, preko Ministarstva rada i zapošljavanja, a sredstva se izdvajaju po polazniku; 2) sa tržišta rada i 3) iz obaveznog doprinosa, koji iznosi 1,5% bruto dohotka, a koji izdvajaju preduzeća. S obzirom da se, kada je reč o regionalnim trening centrima, polaznici prate izvesno vreme po završetku obuke, ukoliko se nakon perioda od šest meseci zaposli najmanje 50% polaznika, država će i nadalje finansirati te programe.

U slučaju da se proceni da je neki program obuke od važnosti za lokalnu zajednicu, a nije akreditovan na nacionalnom nivou, država može da se pojavi u ulozi finansijera. Najčešće se dešava da za ove programe ne postoje gotovi udžbenici, niti pripremljeni kadar koji bi obuku realizovao, tako da onaj ko želi da sprovede ovakvu obuku mora sve ovo da obezbedi.

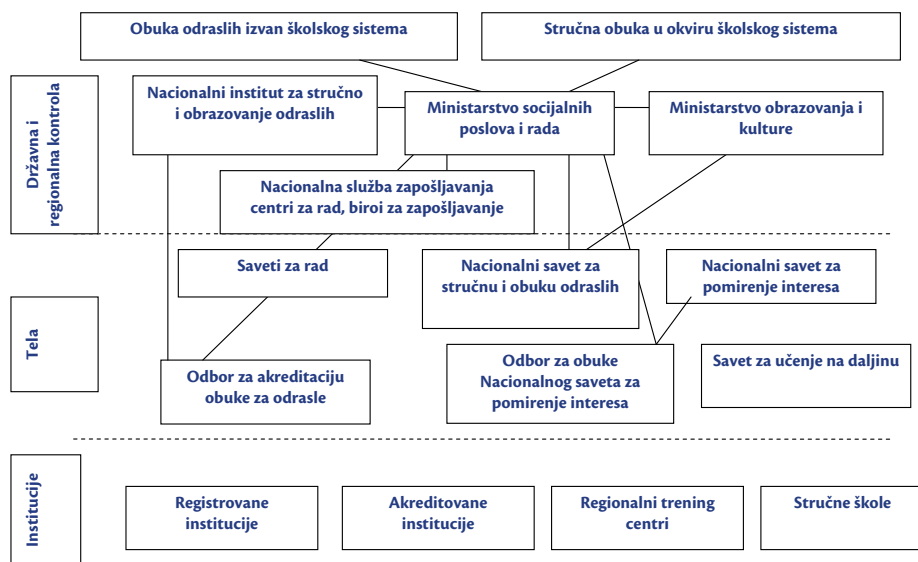
Godine 2002. definisano je pet prioriteta u oblasti obrazovanja odraslih, za period do 2010. Prioriteti su sledeći:

1. Smanjiti broj onih koji ranije napuštaju školu za 10% (inače u Mađarskoj je i srednje obrazovanje obavezno).
2. Povećati broj onih koji studiraju matematiku i prirodne nauke (posebno broj žena) za 15%.
3. Podići procenat stanovništva sa položenom maturom na 85%.
4. Povećati nivo čitanja i pisanja kod onih koji su stariji od 15 godina za 20%.
5. Povećati učešće u obrazovanju odraslih onih koji su starosti od 25 do 65 godina na 12,5% (s obzirom da je sadašnji procenat učešća 3,3%, znači da ga treba povećati četiri puta).

Nacionalni savet za obrazovanje odraslih odredio je 2004. godine 15 indikatora, na osnovu kojih su definisane mere koje treba preduzeti i izazovi za Mađarsku. To su: bazične i ključne veštine – čitanje i pisanje, strani jezici, IT, tehničko obrazovanje, preduzetništvo, učenje učenja, aktivno demokratsko građanstvo, izazovi radne snage (aktuelan je razvoj nacionalnog plana za povećanje bazičnih veština); dostupnost obrazovanja odraslih; povećanje participacije u obrazovanju odraslih na 12,5%; investiranje u doživotno obrazovanje (država, preduzeća, pojedinci); uloga nastavnika i trenera; razrada srednjoročne i dugoročne strategije; savetodavna uloga; obezbeđenje kvaliteta; akreditacija i sertifikacija; kohezija provajdera itd.

Da obrazovanje odraslih u Mađarskoj ima snažnu institucionalnu podršku na nacionalnom nivou može da nam posvedoči shematski prikaz (Shema broj 1) institucionalnog okvira u kojem se ovo obrazovanje odvija. Kontro-

la nad ovom delatnošću, na nacionalnom i na regionalnom nivou, podeljena je između ministarstava koja pokrivaju socijalne poslove, rad, obrazovanje i kulturu. Da bi se uskladili interesi različitih aktera formiran je Nacionalni savet za pomirenje interesa. Valja napomenuti da je u Mađarskoj obrazovanje odraslih, i to naročito stručno obrazovanje odraslih, u većoj meri vezano za ministarstvo i institucije koje pripadaju svetu rada nego za ministarstvo i institucije čiji je resor obrazovanje. O kvalitetu obuka za odrasle stara se Odbor za akreditaciju obuka za odrasle.



Shema broj 1: Institucionalna podrška obrazovanju odraslih u Mađarskoj

I ovaj, mada veoma sažet, prikaz aktuelnog stanja u oblasti obrazovanja odraslih u Mađarskoj može da nas uveri da Mađari s punim pravom mogu da tvrde da poseduju sistem obrazovanja odraslih. Pored velikog broja registrovanih i ne malog broja akreditovanih institucija, postoji i zakonska regulativa, razvijena mreža institucija i tela za regulisanje različitih aspekata obrazovanja odraslih, razvijeni sistemi finansiranja, akreditacije i sertifikacije, oslanjanje na evropske standarde, sistem kvaliteta, kao i strategije daljeg razvoja. S obzirom da nam je namera da predstavimo rad regionalnih trening centara u Mađarskoj, dosadašnji prikaz ima funkciju dočaravanja konteksta u kojem ovi centri ostvaruju svoju delatnost.

Centri za obuku odraslih u Mađarskoj

Tokom velikih strukturalnih promena u privredi Mađarske osamdesetih godina prošlog veka, naročito u industrijskim centrima, veliki broj ljudi ostao je bez posla.² Tadašnji obrazovni sistem nije bio u stanju da doprinese ublažavanju i rešavanju ovog problema, te se rešenje potražilo u osnivanju centara u kojima će se vršiti obuka i prekvalifikacija odraslih.

Prvi Regionalni trening centar osnovan je 1992. godine, u okviru projekta koji je finansirala Svetska banka (World Bank human resource development programme). Danas u Mađarskoj deluje devet ovakvih centara. Oni su posebne obrazovne institucije, oko kojih i danas opstaju dileme da li je trebalo sredstva iz kredita koristiti za njihovo osnivanje i da li su mogli bolje da se iskoriste već postojeći kapaciteti (stručne škole i kadar zaposlen u njima).

Kako su se smenjivale vlade, tako su i centri pripadali različitim ministarstvima:

- 1992-1998. Ministarstvu rada i zapošljavanja,
- 1998-2000. Ministarstvu za socijalna pitanja i zaštitu porodice,
- 2000-2002. Ministarstvu prosvete i sporta,
- 2002-2006. Ministarstvu rada i zapošljavanja,
- 2006. do danas Ministarstvu rada – Službi tržišta rada.

Iako se kao logičan nameće zaključak da ovako česte promene pre mogu da ometaju nego da pospešuju rad centara, one su ipak doprinele njihovom svojevrsnom „ojačavanju”, s obzirom da su morali sami da organizuju svoj rad. Kao njihova osnovna snaga za opstanak navodi se mogućnost brzog prilagođavanja okolnostima i potrebama tržišta rada. Kako sami zaposleni u ovim centrima ističu, za nekim vrstama obuke potrebe su dužeg veka, dok se za nekima potrebe veoma brzo zadovolje. Svake godine prestaje realizacija nekih vrsta obuke, a paralelno se uvode nove, prema zahtevima tržišta.

Finansiranje rada centara ostvaruje se iz nekoliko paralelnih izvora. Sredstva za realizaciju obuka akreditovanih na nacionalnom nivou, za obavljanje poslova za kojima postoji potreba na tržištu rada, izdvajaju se iz budžeta. Na ovaj način se za pomenute obuke pokrivaju troškovi pripreme i direktne realizacije. Takođe se iz budžeta izdvajaju sredstva za zarade zaposlenih u centrima. I poslodavci se pojavljuju kao finansijeri obuka, razumljivo onih kojima

² Danas stopa nezaposlenosti u Mađarskoj iznosi 7,5%, što je na nivou EU. Iza ovog procenta krije se broj od 370.000 osoba koje traže posao. Prema zvaničnim procenama, pretpostavlja se da je još toliko osoba bez posla. Kada se uzme u obzir i ovaj broj prikriveno nezaposlenih, može se reći da se realna stopa udvostručuje.

će se osposobiti njima potreban kadar. Za neke od obuka troškove snose sami polaznici. Značajna sredstva centri ostvaruju od projektnih aktivnosti, u okviru različitih projekata Evropske Unije. Najčešće u ovim institucijama postoje projektni timovi, čiji su prevashodni zadaci: iznalaženje mogućnosti za učešće na projektima, priprema dokumentacije i učešće na tenderima.

Centri realizuju obuke iz četiri strukovna područja: 1) humanistička oblast (zdravstvo, socijalne usluge, umetnost, kultura, komunikacija); 2) tehnička (mašinstvo, elektrotehnika, elektronika, informatika, hemija, šumarstvo, saobraćaj, laka industrija, drvna industrija, zaštita životne sredine); 3) privreda i usluge (ekonomija, poslovanje, trgovina, poslovna administracija, marketing, ugostiteljstvo, turizam) i 4) agrarno područje (poljoprivreda, prehrambena industrija). Tokom poslednjih godina razvili su oko 200 novih programa obuka, od kojih je 105 akreditovano.

Pored širokog strukovnog spektra, kao dobre strane u radu centara ističu se njihova tehnička opremljenost i obučeni i motivisani kadar. Pored ostalih zadataka, centri vrše i obuku nastavnika za realizaciju programa za odrasle. Već sa osnivanjem, otpočela je obuka raspoloživog kadra za rad sa odraslima. Danas u devet centara radi oko 600 ljudi sa punim radnim vremenom.

Zadatke koje centri obavljaju možemo da razvrstamo u nekoliko nivoa i kategorija:

- *opšti zadaci* (organizuju i realizuju stručno obrazovanje odraslih, razvijaju programe koristeći DACUM metod za analizu rada, izrađuju obrazovne materijale, pružaju savete i usluge, rade kao metodički i ispitni centri...);
- *posebni zadaci* (utvrđuju potrebe tržišta rada, održavaju veze sa centrima za zapošljavanje, pružaju savete u pogledu zapošljavanja...);
- *uslužni zadaci vezani za tržište rada* (istražuju interesovanja, ispituju podobnost za određene poslove, podučavaju tehnikama traženja posla, obavljaju poslove iz domena profesionalne orijentacije, prate ishode obrazovanja...);
- *obrazovni zadaci* (realizuju nacionalno priznate obuke za nezaposlene, obuke prema zahtevima poslodavaca, osvežavanje zastarelih znanja...);
- *zadaci vezani za razvoj nastavnih materijala*;
- *zadaci podrške razvoju preduzetništva* (savetovanje i obrazovanje).

Ukoliko govorimo u terminima usluga, možemo da kažemo da centri nude svojim korisnicima tri vrste usluga: 1) usluge koje prethode obuci (is-

pitivanje stručnih sposobnosti, psihološke zrelosti i zdravstvenog stanja; ova ispitivanja traju od dva do pet dana); 2) usluge koje prate obuku (komunikacija sa polaznicima, osposobljavanje za ovladavanje različitim tehnikama učenja, motivacioni treninzi, razvijanje različitih strategija za pripremu ispita, osposobljavanje za traženje posla) i 3) naknadne usluge (praćenje polaznika putem upitnika koji se dostavlja na kućnu adresu – nakon tri meseca, i posle godinu dana, evaluacija rada predavača, dodatne obuke itd.).

Veoma tesnu i neophodnu saradnju centri ostvaruju sa centrima za rad, koji su pandan našim filijalama Nacionalne službe za zapošljavanje. Zakon obavezuje centre za rad da podatke relevantne za održavanje obuka prosleđuju školama, tako da trening centri na ovaj način dolaze i do pregleda nezaposlenih zainteresovanih za pohađanje obuka. Nezaposlena lica sa evidencije centara za rad koja se prijave za obuku šalju se u trening centre na proveru ispunjenosti uslova za uključivanje u obuku. Ukoliko zadovoljavaju uslove, od strane centara za rad odobrava im se subvencija za obrazovanje za vreme trajanja obuke. Programi obuke za potrebe centara za rad uglavnom se donose pola godine unapred. Tržište rada se istražuje svaka tri meseca, tako što se uz pomoć standardizovanog upitnika obavlja intervju sa određenim brojem preduzeća. Na osnovu prikupljenih podataka, izrađuje se spisak suficitarnih i deficitarnih zanimanja, koji kasnije služi kao vodič prilikom planiranja obuka. Ispitivanje tržišta rada vrše i centri za rad i trening centri. Na osnovu razmene dobijenih informacija izrađuje se godišnji plan obrazovanja. Svojevrstne evaluativne izveštaje trening centri dobijaju od centara za rad, Privredne komore i direktno od preduzeća. Naravno, centri za rad se javljaju i u ulozi finansijera obuka.

Programi centara imaju modularnu strukturu i cirkularno su povezani, čime je obezbeđena horizontalna povezanost između ovih institucija. To znači da polaznik može da započne pohađanje modula u jednom centru, a da ga završi u drugom. Vremensko trajanje modula varira od programa do programa, mada je prosek u rasponu od 8 do 120 sati, iako ima modula koji traju i do 4.000 sati. Kao i dužina trajanja, tako varira i odnos teorijskog i praktičnog dela. Na primer, kod nekih obuka za zavarivanje odnos je 10% teorije prema 90% prakse, dok je kod obuke iz oblasti menadžmenta taj odnos 90% teorije prema 10% prakse. Neki od centara realizuju i učenje na daljinu.

Sertifikate koje centri izdaju na kraju stručnih obuka država je izjednačila sa svedočanstvima srednjih stručnih škola. Obuke u centrima mogu da pohađaju osobe koje imaju navršenih 18 godina, a programi su namenjeni sledećim ciljnim grupama: zaposlenima, nezaposlenima i invalidima. U okviru

kategorija nezaposlenih i invalida, takođe mogu da se pobroje određene grupe koje su korisnici usluga centara. To su: osobe na odsluženju vojnog roka, izbeglice, romska manjina, lica sa promenjenom radnom sposobnošću, porodilje koje se vraćaju na posao i odrasli preko 50 godina starosti. Lako je uočiti da je reč o kategorijama koje najčešće pogađa nezaposlenost, kao i potreba za pre-kvalifikacijom. Smatra se da se obuka oko trećine registrovanih nezaposlenih, odnosno oko 120.000 lica, vrši u devet centara. Godišnje programe obuke u jednom centru prođe od 3.000 do 6.000 ljudi. Nema bojazni da neko ko ima, na primer, šesnaest godina napusti redovnu školu i za kraće vreme završi obuku dobivši sertifikat koji je ekvivalentan diplomi srednje stručne škole. Ukoliko bi napustio redovno obavezno obrazovanje (u koje spadaju osnovna i srednja škola), on na primer ne može da ima zdravstveno osiguranje, što znači da ga sistem ne prepoznaje. Ukoliko bi želeo da pohađa obuku centra, država za nje-ga neće snositi troškove, već će morati on sam da ih pokrije u punom iznosu. Nije teško pretpostaviti da su ti troškovi prilično visoki, kao i da zamena škole obukama centra nije lakši i brži put sticanja kvalifikacije. Inače, prosečna stopa zapošljavanja osoba koje su prošle obuku iznosi 45%.

Uobičajeno je da polaznika po grupama ima najviše šesnaest, dok je taj broj smanjen do dvanaest kada je reč o nekim specifičnim modulima.

U centrima su uspostavljeni sistemi kvaliteta, i obuke se odvijaju na osnovu brojnih standarda. Akreditovane obuke na nacionalnom nivou prihvaćene su i u Evropskoj Uniji.

Razmatrajući različite aspekte rada centara za obuku odraslih u Mađarskoj, svakako se nameće zaključak da su oni ne samo prepoznatljiv i sastavni deo obrazovnog sistema, već i da su čvrsto inkorporirani u celokupni državni sistem, kao snažan instrument za ostvarivanje različitih, ne samo obrazovnih, razvojnih ciljeva zemlje. Takođe je vidno da je od devedesetih godina XX veka u Mađarskoj obavljen, slobodno se može reći, ogroman posao vezan za razvoj obrazovanja odraslih. Donet je zakon, formirana su relevantna tela na nivou države, ojačana institucionalan osnova, razvijen sistem akreditacije i sertifikacije, primenjen koncept socijalnog partnerstva... Eto dokle su stigli oni. No, verovatno već prvi podaci o obrazovanju odraslih u Mađarskoj, sa kojima je ovaj rad otpočeo, nameću pitanje: a gde smo mi? Bar delić odgovora se može dobiti upoređivanjem centara za obuku odraslih u Mađarskoj sa sličnim ustanovama kod nas – centrima za kontinuirano obrazovanje odraslih u Srbiji.

Centri za obuku odraslih u Mađarskoj i Srbiji – sličnosti i razlike

Uspostavljanje centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u našoj zemlji započelo je krajem 2003. godine, u okviru projekta Evropske Unije „Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji“. Do sredine aprila 2009. godine trajae već treći po redu evropski projekat u okviru kojih se pruža podrška razvoju centara.

Pregled sličnosti i razlika između centara u Mađarskoj i centara u Srbiji, a na osnovu određenih, za funkcionisanje ovakvih institucija relevantnih karakteristika, predstavice tabelarno (Tabela broj 1).

Tabela broj 1: Osnovne karakteristike centara u Mađarskoj i u Srbiji

Karakteristike	Centri u Mađarskoj	Centri u Srbiji
Godina nastanka	Početkom devedesetih godina prošlog veka (počev od 1992. godine)	2004. godine
Broj centara	9	5
Vrsta institucije	Zasebne institucije namenjene isključivo obrazovanju odraslih (starijih od 18 godina)	Redovne srednje stručne škole, sa posebnom organizacionom jedinicom namenjenom obrazovanju odraslih
Resorno ministarstvo	Od 2006. godine Ministarstvo rada – Služba tržišta rada	Ministarstvo prosvete
Finansiranje programa	Najvećim delom iz budžeta, sa tržišta rada, iz obaveznog doprinosa preduzeća, preko projekata, pojedinci	Nacionalna služba zapošljavanja, preduzeća, pojedinci, preko projekata
Zakonska regulativa	Zakon o obrazovanju odraslih (2001) i više podzakonskih akata	Dve odluke Ministarstva prosvete, Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Srbiji
Evidentiranje	Evidentirani kao ustanove za obrazovanje odraslih	Ne postoji zvanična evidencija
Akreditacija	Akreditovani kao institucije za obrazovanje odraslih, sa velikim brojem akreditovanih programa	Ne postoji razvijen sistem akreditacije institucija i programa

Sertifikacija	Za akreditovane programe sertifikati su priznati na državnom nivou. Mogu da se steknu kvalifikacije izjednačene sa onima u formalnom sistemu	Ne izdaju državno priznate sertifikate
Projektni rad	Realizuju veliki broj projekata (u nekim centrima postoje timovi koji se bave razvijanjem projekata i apliciranjem u fondove)	Mali broj realizovanih projekata
Umreženost	Visok nivo povezanosti između centara (povezanost i formalna i neformalna)	Pretežno neformalni kontakti, ne može se govoriti o mreži
Kadrovi	U 9 centara oko 600 zaposlenih, isključivo posvećenih raznim aspektima obrazovnog rada sa odraslima i brojni saradnici	Nastavnici redovnih škola, koji se bave i obrazovanjem odraslih, i saradnici
Programi EU	Realizuju veliki broj programa EU	Poneki od nastavnika stranih jezika i informatike poseduju licencu EU. U nekim centrima se realizuju programi EBCL. U saradnji sa drugim provajderima poneki programi dovode do licence EU
Opseg usluga	Veoma širok	Dominantno vezan za obuku
Polaznici programa	Veoma veliki broj	Broj je u konstantnom porastu
Praćenje polaznika	U par navrata, do godinu dana od završetka obuke	Tek se uspostavlja
Sistem kvaliteta	Veoma razvijen	Radi se na njegovom uvođenju
Baze podataka	Postoji banka podataka i podaci su dostupni svima. Radi se baza podataka	Situacija varira od centra do centra
Opremljenost	Izuzetno dobro opremljeni	Oprema se u proteklih pet godina neprestano unapređuje

Komentari o razvijenosti određenih karakteristika centara u Tabeli broj 1 svakako pokazuju da je period od dvanaest godina razlike u otpočinjanju njihovog formiranja centrima u Mađarskoj otvorio značajan prostor za uspostavljanje okruženja neophodnog za njihovo funkcionisanje (zakonska regulativa, sistemi finansiranja, akreditacije, sertifikacije...), kao i za kontinuirano unapređivanje unutrašnje organizacije i rada centara (sistem kvaliteta, brojnost usluga i programa, opremljenost, obučeni kadar itd.).

O potrebi za postojanjem institucija kao što su centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u Srbiji ne treba posebno govoriti. Dovoljno je da podsetimo da smo zemlja sa enormnom stopom nezaposlenosti, kao i da skrenemo pažnju na podatak da je, u periodu od marta 2006. do marta 2008. godine, u pet centara realizovano 90 obuka, kroz koje je prošlo 2.057 polaznika. U poslednje vreme pristižu i informacije o njihovom zapošljavanju. Međutim, centrima u Srbiji nedostaje njihovo prevođenje iz projektnih aktivnosti u sistem, okruženje za rad i unutrašnja reorganizacija, koja bi omogućila efikasan rad i stručne škole sa populacijom mladih i centra sa odraslim polaznicima. Moglo bi se reći da su centri u Srbiji do sada u svom razvoju prešli veliki put, no taj razvoj bismo ipak ponajpre mogli da okarakterišemo kao "razvoj koji će imati efekata, ali koji neće zahtevati velike promene u postojećoj prosvetnoj regulativi, sistemu i praksi. Naravno, pitanje je koliko takav razvoj može da vodi održivosti centara kao institucija.

Za sada se kao prednost centara u Srbiji nad onima u Mađarskoj može navesti bolje, bar u smislu racionalnije, rešenje kome se pristupilo prilikom njihovog formiranja, a koje je podrazumevalo da se ne stvaraju potpuno nove institucije, već da se koriste postojeći resursi. Kao što smo imali prilike da vidimo, među stručnjacima u Mađarskoj i nadalje opstaju nedoumice da li je trebalo stvarati potpuno nove institucije. I pored upitanosti koja ostaje, bez imalo oklevanja možemo da kažemo da je Mađarska tokom poslednje decenije XX veka i prve XXI veka znatno i značajno unapredila obrazovanje odraslih, do mere da deluje da se neki od problema sa kojima se zemlja susretala ne bi ni mogli da reše bez obrazovnih prilika koje su odraslom stanovništvu stavljene na raspolaganje.

Literatura:

- Czuczor, J., Andor, J., , Some Changes in Hungarian Adult Education, 30.6.2008, <http://www.eaea.org/index.php?k=12093>

- Despotović, M., Pejatović, A., Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama – koncepcija i strategija razvoja, *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji – Prva faza*, Elektronska zbirka dokumenata, European Profiles, 2005.
- Despotović, M., Pejatović, A., Kriterijumi za izbor regionalnih trening centara za odrasle, *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji – Prva faza*, Elektronska zbirka dokumenata, European Profiles, 2005.
- Pejatović, A., Hielscher, S., učesnici studijske posete (prir.), *Studij-ska poseta Mađarskoj, 3-8. jun 2007. godine, Izveštaj*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja, 2007
- Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, 7.7.2008, http://www.srbija.sr.gov.yu/vesti/dokumenti_sekcija.php?id=4567

Aleksandra Pejatovic
Faculty of Philosophy, Belgrade

ADULT TRAINING CENTERS IN HUNGARY – EXAMPLES TO LEARN FROM

Abstract: *The work of adult training centers in Hungary, considered as institutions for adult education formed at the end of the Twentieth century, is represented through three thematic segments.*

The first part is dedicated to describing of current situation in the field of adult education in the country, including passing of the Law on Adult Education, forming of relevant bodies regulating adult education practice on national level, and establishing of the financing, accreditation and certification system. The second part provides a more thorough identity card of the adult training centers: including types of services the centers provide, types of programs and target groups of participants, the staff working on realization of activities and the links the training centers have with relevant institutions. The last part provides some basic information on continuing adult education centers in Serbia, with tables showing similarities and differences among the centers in the two countries. The analysis unequivocally points to the necessity of establishing such centers as specific institution for adult education.

Key words: *adult training centers in Hungary; continuing adult education centers; training centers;*

Jelena Đorđević i Katarina Popović
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATSKO GRAĐANSTVO U EVROPI

Apstrakt: U članku se analiziraju primeri dobre prakse u oblasti obrazovanja za demokratsko građanstvo u Evropi. Socijalni i politički život Evropljana je sve kompleksniji. Intenzivne političke promene formiraju specifične društvene okolnosti u kojima stari obrasci ponašanja više nisu adekvatni, pa je potrebno usvajati nova znanja kako bi se razumeli novi društveno-politički procesi i uzelo aktivno učešće u njima. Obrazovanje odraslih u ovom kontekstu dobija širi smisao i značenje. Javlja se potreba za novim područjima obrazovanja, poput obrazovanja za demokratsko građanstvo, koje ima za cilj da doprinese razvoju kritičkog mišljenja i građanske odgovornosti kod odraslih i da podstakne na participaciju u rešavanju problema u svom okruženju i šire.

Ključne reči: obrazovanje, demokratija, građanstvo, participacija

Koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo

Demokratija, građanstvo i doživotno učenje najčešće su pominjani pojmovi u raspravama o društvenom, političkom i kulturnom životu današnjice. Pregled postojeće literature pokazuje da ovi pojmovi nose širok spektar značenja i da se koriste u različitim kontekstima. Zapravo, kada govorimo o obrazovanju za demokratsko građanstvo, treba da imamo na umu pravu "šumu pojmova", koja svedoči o brojnosti i bogatstvu iskustava u ovom polju. Uzrok terminološke zbrke može se tražiti i u činjenici da je reč o složenici koja spaja dva kompleksna pojma – *demokratiju* i *građanstvo*.

Za pojam demokratija (*demos*-narod, *crateo*-vladam), *vladavina naroda* se javlja kao najstarije, najčešće i najjednostavnije određenje. Analizom brojnih teorijskih rasprava o demokratiji, može se zaključiti da je reč o pojmu koga karakterišu bogat sadržaj, širina upotrebe i nepreciznost značenja. Ipak, i pored teškoća i dilema u određivanju samog pojma, demokratija je česta tema u svim društvima. Od antičkog doba do danas, demokratiji su pripisivana različita značenja, ali je u njenoj srži bila ideja da osnovu legitimiteta vlasti čini

narodna volja. Demokratija označava vlast većine, koja donosi odluke. Kvalitet tih odluka zavisiće od kompetencije onih koji odlučuju, a njihova će kompetencija u velikoj meri zavisiti od kvaliteta i nivoa njihovog obrazovanja. Osim što predstavlja oblik vlasti, demokratija takođe afirmiše pluralizam interesa u društvu i stvara sistem prava kojim se štite građani. Dakle, podrazumeva određen način mišljenja, ponašanja, komunikacije i rešavanja konflikata u društvu. Univerzalan zadatak obrazovanja je da pomogne ljudima da shvate svet oko sebe, da razumeju sebe i druge. Obrazovanje za demokratsko građanstvo „/.../ ne predstavlja samo sigurnost protiv nasilja, već i aktivni princip za obogaćivanje kulturnog i građanskog života u savremenom društvu. Ono doprinosi poboljšanju kvaliteta svakidašnjeg života” (Nedeljković, 1997; 112). Demokratija razvija osećaj za strano, nepoznato i promenljivo, utiče na pojam o sebi i drugima, utiče na socijalni i moralni razvoj, kao i na razvoj svesti o kolektivnoj pripadnosti, pravima i obavezama u zajednici... Da bi mogli da odlučuju u demokratskom načinu života, građani se moraju obrazovati za ovaj oblik vlasti i društvenih odnosa. Na ovu činjenicu upozoravaju mnogi stručnjaci, kao i međunarodne organizacije poput EU i Uneskoa. Obrazovanje se smatra bitnim uslovom ostvarenja demokratskih odnosa u društvu. Reč je o usvajanju i formiranju određenih osobina ličnosti, vrednosti, sposobnosti i veština potrebnih za kompetentno i odgovorno učešće u životu demokratske zajednice. Razvijanje odgovornosti, tolerancije, aktivizma i kritičkog mišljenja; spremnost da se radi sa drugima i za druge i da se oni razumeju; otvorenost za promenu mišljenja i stavova; razumevanje prirode demokratskih principa, njihovog funkcionisanja i menjanja; poznavanje prava i odgovornosti građana; spremnost na dijalog i nenasilno rešavanje konflikata – sve to vodi formiranju autonomnih, kompetentnih i odgovornih građana. Demokratiju u društvenim odnosima ne određuje samo institucionalizacija demokratskih načela, nego i psihološka dimenzija pojedinca. Upravo je to ravan u kojoj se povezuje demokratija sa obrazovanjem.

Postojanje građanina kao subjekta građanskog društva je *conditio sine qua non* demokratije. „Bez građana, spremnih da svojom aktivnošću demokratiju učine načinom života, institucionalni okvir demokratije ostaje samo skupoceni ram bez slike” (Trkulja, 1997; 81). Ideja o razlici građanskog društva i države naslućuje se još kod antičkih mislilaca. Međutim, ona postaje aktuelna tek sa radovima Hegela, Loka, Monteskijea i Rusoa. Civilno društvo se posmatra kao instrument kontrole javne vlasti. Oslonac civilnog društva predstavlja *građanin*, „slobodan pojedinac, ekonomski nezavistan, pravno slobodan i moralno odgovoran” (Mirović, 2002; 139).

Iako je često u upotrebi, pojam građanstva nije lako definisati. Kao i svi pojmovi koji se koriste kada govorimo o socijalnom i političkom životu, građanstvo je daleko od toga da ima stabilno i prihvaćeno značenje. Štaviše, to značenje se pokazuje otvorenim za nova iskustva, koja donose novi i različiti oblici društveno-političkog života. Analizirajući brojna određenja građanstva, Cesar Birzea, u studiji *Obrazovanje za demokratsko građanstvo – perspektiva doživotnog učenja*, zaključuje da se o građanstvu može reći sledeće:

- Ono je istovremeno status i uloga. Građanstvo je pravni i politički status (ono je skup prava i sloboda, uključuje ravnotežu između prava i odgovornosti, obezbeđuje pristup javnom životu i građanskom učešću, uključuje lojalnost građanina državi koja ga štiti i daje građanska prava).
- Na drugom mestu, građanstvo je društvena uloga (ono je jedan od identiteta nekog pojedinca, pretpostavlja određena znanja, odnosno građansku pismenost, koja omogućava da se s uspehom ostvari status građanina i prekida vezu između građanstva i pripadanja nekoj određenoj teritoriji).

Građanstvo uključuje socijalnu pravdu i jednaka prava. Svođenje građanstva na političku sferu, često samo na čin glasanja, odavno je prevaziđeno. Jasno je da je danas priroda građanskih, političkih, ekonomskih i socijalnih prava komplementarna. U savremenim tumačenjima, ideja građanskog društva se javlja kao oblik nedržavnog organizovanja građana, kao sistem inicijativa i institucija koje suzbijaju moć i uticaj države na život pojedinca. Osnovne ustanove građanskog društva su porodica, lokalna zajednica, nezavisni mediji, različita dobrovoljna udruženja itd.

Građanska participacija je jedna od osnovnih vrednosti demokratskog društva. Ona podrazumeva pravo učešća građanstva u odlukama koje se tiču njihovog života, zasniva se na komunikaciji o različitim interesima, podstiče učesnike da definišu svoju uključenost i omogućava učesnicima da svoje učešće učine što relevantnijim. U publikaciji Uneskoa *Obrazovanje – skrivena riznica*, navedeno je da obrazovanje ima ulogu pripremanja ljudi za učešće u društvenoj zajednici kroz poznavanje njihovih prava i dužnosti, razvoj kritičkog mišljenja i nezavisnog delovanja.

U Savetu Evrope ističu da pojmovi kao što su građanin/gr građansko društvo nisu stabilni i ograničeni na samo jednu definiciju, pa se u kontekstu projekta *Obrazovanje za demokratsko građanstvo* izraz građanin odnosi na *osobu koja koegzistira u društvu*. Građanin je, dakle, uvek su-građanin, onaj ko živi sa

drugima. Brojni pridevi se koriste uz reč građanstvo: pluralističko, otvoreno, iskustveno, aktivno... i, naravno, demokratsko. Svi oni zapravo predstavljaju izraz promišljanja o značenju građanstva, kao i mesta i uloge koje ono zauzima u društvu današnjice. Pridev demokratsko, konkretno za Savet Evrope, znači da je reč o takvom građanstvu koje počiva na vrednostima i načelima pluralizma, i poštovanju zakona, ljudskog dostojanstva i različitosti kultura kao bogatstva. Participacija, demokratija i aktivno građanstvo prepoznaju se kao veoma važni za budućnost zajedničkog života u Evropi.

Savet Evrope određuje obrazovanje za demokratsko građanstvo kao „set praksi i aktivnosti sa pristupom odozdo nagore. Svrha mu je da pomogne učenicima, mladim ljudima i odraslima da aktivno i odgovorno učestvuju u procesu donošenja odluka u sopstvenim zajednicama... Ono se usredsređuje na pružanje doživotnih prilika za sticanje, primenu i širenje znanja, vrednosti i umenja koji su povezani sa demokratskim principima i procedurama. Ove prilike se stvaraju i pružaju u okviru širokog opsega formalnih i neformalnih sredina za nastavu i učenje” (O’Shea, 2005; 18).

Ovde se još jednom moramo osvrnuti na uzroke terminološke zbrke u razmatranju obrazovanja za demokratsko građanstvo. Naime, ova situacija se može objasniti i postojanjem velikog broja inovativnih pristupa u ovoj oblasti obrazovanja, a koji se javljaju kao odgovor na društvene, naučne i tehnološke promene. Razlike u određivanju prioriteta koji su potrebni za stabilnost i razvoj lokalne zajednice uslovljavaju različitost ovih pristupa, pa tako i postoje programi usmereni na jačanje ljudskih prava, unapređenje socijalne kohezije, razvoj kulturnog pluralizma itd. Obrazovanje za demokratsko građanstvo javlja se kao *krovni pojam*, koji pokriva sve ove pristupe koji, ma kako različiti po usmerenju i metodama, imaju isti dugoročni cilj: razvoj odgovornosti za održivu demokratiju, koja počiva na poštovanju ljudskih prava. To su: građansko obrazovanje, obrazovanje za ljudska prava, interkulturno obrazovanje, obrazovanje za mir i globalno obrazovanje.

Obrazovanje za demokratsko građanstvo u praksi Evropske Unije

Institucije i dokumenta

Evropska Unija je specifična konstrukcija – savez demokratskih evropskih država koje su sebi za cilj postavile očuvanje mira, slobode i opšte dobro-

biti. Prvi korak ka evropskim integracijama učinilo je šest država: Belgija, SR Nemačka, Francuska, Italija, Holandija i Luksemburg. Devetog maja 1950. godine Robert Šuman, ministar spoljnih poslova Francuske, predstavio je plan za osnivanje Evropske zajednice za uglj i čelik. Osamnaestog aprila 1951. godine potpisan je *Ugovor o Evropskoj zajednici za uglj i čelik*. Usledili su Rimski ugovori, kojima su osnovane Evropska ekonomska zajednica i Evropska zajednica za atomsku energiju, a čiji je osnovni cilj bio formiranje zajedničkog tržišta. Od tada su se kontinuirano menjale strukture, zadaci i broj članova tada još Evropske zajednice. Evropska Unija je osnovana, tj. *preimenovana*, u Mastroh-tu 1992. godine Ugovorom o Evropskoj uniji. Ovaj ugovor je doneo najveće reforme: stvaranje Unije, jedinstvena valuta, zajednička spoljna i bezbednosna politika... Njime počinje nov period u evropskim integracijama. Evropska unija danas okuplja dvadeset pet zemalja, dok su zemlje kandidati Bugarska, Rumunija, Hrvatska, Bivša jugoslovenska republika Makedonija i Turska.

Drugačija rešenja organizovanja i načina odlučivanja u *institucijama EU* rezultat su činjenice da je EU više od proste konfederacije država, ali manje od federalne države. Postavlja se pitanje: kako uskladiti zajednički interes Unije sa posebnim interesima država članica? Rešenje nude zajedničke institucije, na koje su države članice prenele deo svog suvereniteta.

Evropski savet je organ koji okuplja predsednike država, odnosno vlada, članica EU. Čelnici država ili vlada zemalja Unije sastaju se najmanje dva puta godišnje i zajedno sa predsednikom Evropske komisije raspravljaju o bitnim pitanjima EU i daju politički podsticaj daljim aktivnostima.

Uz Evropski savet, tri najvažnije institucije Evropske unije su: Savet (ministara) Evropske unije – predstavlja države članice, Evropski parlament – predstavlja građane i Evropska komisija – nezavisno političko telo koje zastupa zajednički interes Unije.

Obim *aktivnosti* koje pokriva Evropska Unija je veliki. Neke od tih aktivnosti su poljoprivreda, kultura, razvoj, obrazovanje/obuka/omladina, za-pošljavanje i socijalna pitanja, preduzetništvo, očuvanje sredine, humanitarna pomoć, ljudska prava, informatičko društvo, istraživanja i inovacije, potrošači, kvalitet hrane, zdravlje...

Pošto su ključni za kvalitetne poslove i aktivnu participaciju u društvu, obrazovanje, obuka i doživotno učenje su od vitalnog značaja za ekonomiju zasnovanu na znanju. Naime, 2005. godine je doneta odluka da se oformi *Izvršna agencija za obrazovanje, medije i kulturu*, koja se bavi upravljanjem određenim delovima programa EU iz ove oblasti. Ova agencija je počela sa preliminarnim

radom 2005. godine, da bi zvanično krenula u rad u januaru 2006. Poveriti programe na upravljanje specijalizovanim, opremljenim telima/agencijama znači obezbediti bolje upravljanje i poboljšane službe korisnicima usluga. Kada su upravljanje i administracija povereni Agenciji, Komisija se može koncentrisati na institucionalne i one zadatke koje se tiču opšte politike institucije. Izvesne analize pokazuju da je formiranje Izvršnih agencija najbolje rešenje, kako u finansijskom smislu, tako i u svakom drugom. Misija Agencije za obrazovanje, medije i kulturu jeste da implementira delove više od petnaest programa i akcija iz oblasti obrazovanja, obuke, aktivnog građanstva, medija i kulture.

Savet Evrope je najstarija politička evropska organizacija – osnovana je 1949. godine. Danas okuplja četrdeset sedam zemalja, a trenutno Belorusija ima status zemlje kandidata. Nijedna zemlja nije postala članica EU a da pre toga nije bila član Saveta Evrope. Sa sedištem u Palati Evrope u Strazburu, ova institucija zastupa demokratske glasove preko 800 miliona ljudi iz praktično čitave Evrope. Počev od 1949. godine, kada je osnovan, prevashodni cilj Saveta Evrope bio je promocija ideje o jedinstvu evropskog kontinenta i očuvanje dostojanstva građana Evrope putem poštovanja zajedničkih fundamentalnih vrednosti: demokratije, ljudskih prava i vladavine zakona. Širok spektar inicijativa Saveta Evrope često poprima formu konvencija, koje imaju za cilj da zakonodavnu praksu pojedinih zemalja dovedu u sklad međusobno, i u svakom pojedinačnom slučaju – sa standardima Saveta Evrope. Ovi sporazumi se dopunjuju brojnim rezolucijama i preporukama koje Komitet ministara upućuje državama članicama i koje igraju odlučujuću ulogu u pronalaženju rešenja za zajedničke probleme.

Svaka država može postati članica Saveta Evrope, pod uslovom da prihvata principe vladavine prava i garantuje ljudska prava i slobode svakom svom građaninu. Glavni ciljevi Saveta Evrope su: osigurati poštovanje ljudskih prava, pluralističke demokratije i vladavine prava; razvijati i promovisati svest o jedinstvenom evropskom identitetu zasnovanom na zajedničkim vrednostima; tražiti rešenja za zajedničke probleme evropskog društva (diskriminaciju, rasizam, ksenofobiju, netoleranciju, zaštitu životne sredine, organizovani kriminal...); konsolidovati demokratsku stabilnost u Evropi putem podrške ustavnim reformama i reformi pravnog sistema uopšte.

U prvom članu statuta Saveta Evrope navodi se da je „cilj Saveta Evrope da postigne veće jedinstvo među državama članicama kako bi ideali i principi koji su njihovo zajedničko nasleđe bili očuvani i realizovani uz podršku nji-

honom ekonomskom i socijalnom napretku”¹ Danas, Savet Evrope nastavlja da se razvija i samim tim povećava opseg svog monitoringa kako bi osigurao poštovanje obaveza i dužnosti država članica. Memorandumom o doživotnom učenju² ističu se dva podjednako važna cilja doživotnog učenja:

- unapređenje aktivnog građanstva i
- unapređenje zapošljivosti.

Nastojanje da se ostvari prvi cilj, tj. unapređenje aktivnog građanstva, mora da odgovori na sledeća pitanja i probleme: da li i na koji način ljudi participiraju u društvenom životu, koji su rizici a koji uspesi te participacije, da li i u kojoj meri odrasli kroz participaciju u društvenom životu osećaju pripadnost društvu u kojem žive...

Još jedan dokument koji prepoznaje važnost aktivnog građanstva i participacije zasnovane na informisanosti jeste Hamburška deklaracija o učenju odraslih.³ Jedna od tema o kojima se raspravljalo na Petoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih U Hamburgu 1997. godine jeste *Učenje odraslih i demokratija: izazovi XXI veka*. Zaključeno je da se zahtevi koji stoje pred svim odraslim ljudima u Evropi odnose na promovisanje kulture mira, konsolidaciju demokratskih procesa, jačanje uloge građanskog društva, zaštitu ljudskih prava, povećanu participaciju u lokalnoj zajednici...

Započet u Austriji 1998. godine, Proces Grac je postao integralni deo Pakta stabilnosti za jugoistočnu Evropu. Ovaj Pakt zapravo predstavlja inicijativu koju je pokrenula Nemačka u vreme konflikta na Kosovu 1999. godine, a koju je odmah preuzela Evropska Unija. Radi se o multilateralnim procesima kojima se nastoji dugoročno ojačati čitav region Balkana kroz uspostavljanje demokratskih režima, jakih tržišnih ekonomija i otvorenih pluralističkih društava. Iz tog razloga, Pakt se sastoji iz tri takozvana Radna stola: 1) demokratizacija i ljudska prava, 2) ekonomska rekonstrukcija, kooperacija i razvoj i 3) pitanja bezbednosti. Kada su se druge organizacije i zemlje priključile Procesu, on je prerastao u Prošireni proces Grac. Kako ovaj proces predstavlja inicijativu kojom se promoviše demokratski i mirovni razvoj u jugoistočnoj Evropi, kroz podršku i koordinaciju obrazovnih projekata, on se zapravo odnosi na obrazovanje za mir. U skladu sa principima obrazovanja za mir, cilj Procesu je da promoviše stabilizaciju regiona i da uspostavi dugoročni mir, a uz to i da promoviše održivi razvoj, imajući u vidu buduću integraciju u EU. Dakle, teži

¹ Prvi član statuta Saveta Evrope, http://www.coe.int/T/e/Com/about_coe/

² Memorandum o doživotnom učenju, Andragoške studije (Beograd), 1998, Vol. 8, br. 1-2, str. 55.

³ Peta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih 14-18. jul 1997, Andragoške studije (Beograd), 1998, Vol. 5, br. 2.

se uključivanju jugoistočne Evrope u zajedničku evropsku oblast obrazovanja i razvoju kooperacije zemalja u regionu. Akteri Procesu su zemlje regiona, zemlje članice Evropske unije, zemlje koje nisu članice EU ali jesu članice G8, druge zemlje, internacionalne organizacije, internacionalne finansijske institucije i regionalne inicijative. Sve zajedno, Prošireni proces Grac okuplja više od 800 aktera, stvarajući obimnu regionalnu i internacionalnu mrežu. Najzad, posvećenost Saveta Evrope i Evropske unije Procesu vrlo je važan faktor njegovog postojanja i razvoja. Proces je rezultirao "quick start" projektima i dugoročnijim projektima.

Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih – EAEA je transnacionalna, neprofitna asocijacija, koja se sastoji od 120 organizacija u ulozi članova koje se bave obrazovanjem odraslih iz 41 zemlje Evrope. Prvobitno poznata kao Evropski biro za obrazovanje odraslih, osnovana je 1953. godine. EAEA promovira obrazovanje odraslih, veći pristup i participaciju u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju odraslih za sve, a naročito za marginalizovane grupe. Cilj asocijacije je da pruža podršku angažmanu organizacija članova, koji se ogleda u raznim aktivnostima, partnerstvima, razvoju nastavnih programa, istraživanjima, demokratskoj participaciji i borbi protiv siromaštva i diskriminacije. Dakle, EAEA: promovira razvoj obrazovanja odraslih; ohrabruje kooperaciju u obrazovanju odraslih na evropskom nivou; lobira kod internacionalnih tela za usvajanje planova i politika koje odgovaraju aktuelnim potrebama populacije odraslih u Evropi; olakšava zajednički rad NVO i njihovu aktivnost na internacionalnoj sceni. EAEA saraduje sa Evropskom unijom, Savetom Evrope, Internacionalnim savetom za obrazovanje odraslih (ICAE, čiji je EAEA član), UNESCO-om i Internacionalnom organizacijom za rad (ILO).

Institut za internacionalnu saradnju Nemačke asocijacije za obrazovanje odraslih funkcioniše na nacionalnom i internacionalnom nivou: učestvuje u razvoju zemalja, pogotovo onih u tranziciji (Azija, Afrika, Latinska Amerika i Evropa), tako što pruža podršku obrazovanju odraslih koje može da odgovori specifičnim izazovima svake zemlje, koje vode objektivni kriterijumi i koje je uvek u interesu marginalizovanog dela populacije; u industrijskim zemljama podstiče se profesionalna razmena i, posebno, kooperacija projekata; na svetskom nivou, ostvaruje se saradnja sa drugim organizacijama u cilju diseminacije informacija i lobiranja.

Teme na koje se Institut fokusira jesu osnovno obrazovanje, ekološko obrazovanje i demokratizacija. Posebna pažnja se pridaje borbi protiv siromaštva i osnaživanju žena. Kada je reč o zapošljavanju i profesionalnim ak-

tivnostima, rad Instituta cilja na podizanje nivoa prihoda marginalizovanih grupa uključivanjem istih u proces rada i jačanjem organizacijskih kapaciteta raznih vrsta saradnji. Partneri Instituta su ministarstva, vlade, univerzitetska tela, NVO i druge organizacije, a saradnja sa njima kombinuje profesionalnu debatu i zajedničko praktično delovanje.

Mreža za obrazovanje i ljudska prava u Evropi (DARE) zvanično je nastala u junu 2003. godine u Antverpu, Belgija (prvobitno je postojala kao evropska mreža još 2002. godine, a kroz inicijativu Asocijacije nemačkih obrazovnih centara – ADB). Danas mrežu čini 37 organizacija (nevladine, akademske i istraživačke organizacije) iz dvadeset tri zemlje Evrope. „Na jednom mestu” su okupljene različite organizacije, tako da DARE združuje razne koncepte, kompetencije, pristupe, organizacijske strukture, tradicije i okvire rada. Zapadne tradicije se sreću sa živom aktivnošću NVO u južnoj i istočnoj Evropi. „Kišobran organizacije” upoznaju male NVO. Istraživačke akademske organizacije nailaze na „grass-root” organizacije koje kombinuju teoriju i praksu za široki spektar ciljnih grupa. Na početku, mreža je osnovana kako bi se prevazišla dva primećena nedostatka u radu organizacija na polju obrazovanja za demokratsko građanstvo i obrazovanja za ljudska prava: tendencija NVO da rade u izolaciji i bez adekvatnih resursa, samim tim nemajući adekvatan pristup informacijama, potencijalnim partnerima i efikasnom lobiranju, i tendencija da se isključivo razdvojeno razmatraju, svakako različite, ali i vrlo slične oblasti obrazovanja za demokratsko građanstvo i obrazovanja za ljudska prava.

Kao mreža koja je prisutna širom Evrope, DARE nastoji da stvara specifičnu okolinu, u kojoj će organizacije moći da napreduju i imaju koristi od zajedničkih servisa, koji sakupljaju korisna iskustva i informacije. Mreža DARE je predana ideji promovisanja dubokog razumevanja ljudskih prava i demokratije u okviru Evropske Unije koja se širi. Obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje za ljudska prava posmatraju se kao ključne oblasti koje moraju biti prisutne u formalnom i neformalnom sistemu obrazovanja u Evropi. DARE podržava evropske vrednosti kroz svoj obrazovni rad i cilja da ojača javnu svest za izgradnju žive, demokratske i kulture ljudskih prava. Ovi ciljevi se postižu: razmenom informacija, metoda i osoblja; zajedničkim programima za zaposlene, članove odmora i volontere u organizacijama članicama; zajedničkim bazama podataka i sistemima; PR-om i lobiranjem na evropskom nivou; zajedničkim obrazovnim projektima, standardima i dobrom praksom; zajedničkim resursima za fundiranje; zajedničkim standardima za izvođenje projekata.

Projekti i programi

Mogućnosti koje EU nudi građanima za život, studiranje i rad u raznim zemljama predstavljaju veliki doprinos kroskulturnom razumevanju, ličnom razvoju i realizaciji ekonomskog potencijala EU. Svake godine, preko milion građana Evropske Unije učestvuje u edukativnim programima koje finansira EU. Dostupni dokumenti pokazuju tendenciju integrisanja brojnih programa u jedan jedinstveni program, *Program doživotnog obrazovanja*. Postoji fond iz koga se finansiraju brojne inicijative država članica vezane za ovaj program. On se sastoji od četiri oblasti, koje su namenjene širokoj kategoriji ljudi: studentima, nastavnicima i obrazovnim ustanovama. Oni mogu biti i iz drugih zemalja, a posebno je posvećena pažnja onim zemljama koje se graniče sa EU ili planiraju da joj se pridruže.

- Leonardo da Vinči. Ovaj program ima za cilj stvaranje obučene radne snage, dakle radi se o profesionalnom obrazovanju.
- Erasmus. Ovim programom se pruža podrška mobilnosti studenata i kooperaciji univerziteta. Oko 150 000 studenata godišnje studira uz pomoć ovog programa. Postoji i program Erasmus Mundus, predviđen na godišnjem nivou za oko 2 000 studenata i akademika koji žele da dobiju diplomu mastera pohađajući kurseve na najmanje tri univerziteta u Evropi.
- Grundtvig. Pruža podršku programima za obrazovanje odraslih, pogotovo onima koji se odnose na transnacionalna partnerstva, mobilnost i stvaranje mreža. Cilj je da se podstiče i finansira mobilnost oko 7 000 ljudi godišnje sve do 2013. godine.
- Comenius. Ovim programom se finansira kooperacija između škola i njihovih nastavnika. Nastojanje je da se tri miliona učenika uključi u ovaj program u periodu od 2007. do 2013. godine.

Program „Evropa za građane“

Desetog maja 2007. godine Evropska komisija je zvanično pokrenula program „Evropa za građane“, za koji je predviđen period realizacije od šest godina, tačnije od 2007. do 2013. godine. Ovim programom se pruža podrška organizacijama koje promovišu *aktivno evropsko građanstvo*. U centru pažnje su naravno građani, kojima se nudi mogućnost da u potpunosti preuzmu na sebe odgovornost kao građani Evrope. Program teži da poveća participaciju građana i ohrabri kooperaciju među njima i njihovim organizacijama, a sve u

cilju zajedničkog delovanja i razvoja ideja u evropskom okruženju koje prevazilazi nacionalne vizije, uz poštovanje različitosti. Četiri akcije programa su:

1. Akcija 1: „Aktivni građani za Evropu“ – uključuje građane direktno, kroz aktivnosti bratimljenja gradova ili kroz druge vrste građanskih projekata.
2. Akcija 2: „Aktivno civilno društvo za Evropu“ – usmerena na organizacije civilnog društva, bilo kroz strukturalnu podršku, bilo kroz podršku njihovim projektima.
3. Akcija 3: „Zajedno za Evropu“ – uključuje organizaciju događaja, širenje informacija, studije...
4. Akcija 4: „Aktivno pamćenje u Evropi“ – cilj je očuvanje podataka vezanih za deportaciju, kao i odavanje počasti žrtvama nacizma i staljinizma.

Opšti ciljevi programa „Evropa za građane“ su: dati građanima mogućnost da se angažuju i učestvuju u formiranju demokratske Evrope koja je obogaćena kulturnom raznolikošću svojih građana; razviti osećaj evropskog identiteta, baziran na zajedničkim vrednostima, istoriji i kulturi; negovati osećaj pripadnosti Evropskoj Uniji među njenim građanima; razvijati toleranciju i uzajamno razumevanje uz poštovanje kulturnih i jezičkih razlika i time davati doprinos interkulturnom dijalogu. Ovaj program daje prioritet određenim temama koje su od značaja za razvoj aktivnog evropskog građanstva: budućnost Evropske unije i njenih osnovnih vrednosti, aktivno evropsko građanstvo, interkulturni dijalog, uticaj evropskih politika na društva. Promoteri projekata moraju uzeti u obzir osnovna obeležja programa Evropa za građane: evropske vrednosti, informalno učenje, volonterski rad, transnacionalnost i lokalni nivo, kulturna i lingvistička raznolikost, transparentnost. Učesnici u programu, tj. direktni korisnici zajmova, mogu biti: lokalne vlasti i organizacije, grupe građana, organizacije građanskog društva, nevladine organizacije, sindikati, obrazovne institucije i organizacije aktivne na polju volonterskog rada.

Projekat Saveta Evrope „Obrazovanje za demokratsko građanstvo“

Projekat „Obrazovanje za demokratsko građanstvo“ (ODG) pokrenut je 1997. godine, sa ciljem da se utvrdi koje su vrednosti i veštine potrebne pojedincima da bi postali aktivni građani, kako mogu da steknu te veštine i kako mogu naučiti da ih prenose drugima. Projekat ODG je naravno otvoren za sve pojedince, zajednice i organizacije zainteresovane za građansko obrazovanje. I pored toga, izdvojile su se neke ciljne grupe:

- a) politički lideri i nosioci odlučivanja: članovi Parlamenta, političari, vladini eksperti, predstavnici Ministarstava prosvete. Na ovom nivou, cilj je da se razviju referentni okviri (zakonska regulativa, politička podrška, dokumenta o politici obrazovanja) i olakša donošenje odluka koje idu u prilog ODG.
- b) praktičari na terenu: nastavnici i prosvetno osoblje, lideri u školama, direktori škola, omladina, ljudi uključeni kako u formalno, tako i neformalno obrazovanje odraslih, stručnjaci za medije, aktivisti za ljudska prava, poslodavci, sindikati, nevladine organizacije itd. Na ovom nivou, akcenat se stavlja na dobru praksu, podršku i umrežavanje.

Projekat ODG je obuhvatio niz aktivnosti: konceptualni rad na osnovnim terminima (građanstvo, obrazovanje za demokratsko građanstvo, centri građanstva, osnaživanje, ključne kompetencije za građansko obrazovanje); istraživačke aktivnosti; obuku; podizanje svesti; širenje informacija. Prva faza projekta (1997-2000) bila je zamišljena kao istraživački projekat iz perspektive globalnog i doživotnog učenja, tj. proučavani su pojmovi i praksa obrazovanja za demokratsko građanstvo putem istraživanja, konferencija i podrške mestima građanskog društva. U drugoj fazi projekta akcenat je bio na a) razvoju politike i načela, b) formiranju mreža, c) komunikaciji i diseminaciji ishoda prve faze. Glavni cilj je bio da se premosti jaz između teorije i prakse. Akcenat je bio pre svega na školama. Postavljena je mreža koordinatora obrazovanja za demokratsko građanstvo, napravljene su studije koje beleže stanje obrazovanja za demokratsko građanstvo u državama članicama i razvijena je intersektorska i interinstitucionalna saradnja. Program treće faze (2006-2009) bazira se na iskustvima dobijenim iz prve i druge faze, kao i Godine evropskog građanstva. Ova faza se može predstaviti kroz tri glavne linije razvoja, a pod naslovom *Learning and living democracy for all* (2006-2009): 1) razvoj i implementacija obrazovne politike za demokratsko građanstvo i socijalnu inkluziju; 2) nove uloge i kompetencije nastavnika i drugih uključenih u ODG i 3) demokratsko upravljanje obrazovnim institucijama.

U središtu projekta ODG nalazi se veza između razvoja politike, učenja, obuke i razvoja projekta na nivou baze („grass-root” projekti). Ono što se zna i saznaje o obrazovanju za demokratsko građanstvo u velikoj meri se odnosi na dešavanja u lokalnoj zajednici ili projekte u bazi, tzv. Centre građanstva. Šta su Centri građanstva? Centar ne predstavlja mesto – može postojati u okviru neke institucije (škole, na primer), kvarta, lokalne zajednice, grada ili regiona. Može da obuhvati niz sličnih aktivnosti u izvesnom broju geografskih

područja, ili čak u čitavoj zemlji ili regionu. Centar je način da se ispituju ili otkriju uslovi i okolnosti, strukture i procesi koji ohrabruju ili obeshrabruju demokratske građanske aktivnosti. Može ga činiti labavo organizovana grupa ljudi koja se okupila oko određenog pitanja. On može takođe biti i partnerstvo između ljudi u mesnoj zajednici, lokalnih vlasti i ministarstva prosvete. Kako obrazovanje za demokratsko građanstvo daleko prevazilazi školsku sredinu, Centri građanstva su pravi primer promene prilaza, koja proizilazi iz svesti da je ova vrsta obrazovanja potreba koja se oseća tokom celog života i u raznim sferama ljudske egzistencije. Bez obzira na različitosti, svi centri imaju izvestan broj zajedničkih karakteristika, koje se ogledaju u aktivnostima: oslobođene su spoljne kontrole i imaju korena u građanskom društvu; angažuju niz različitih grupa i partnera u razvoju demokratske prakse; usmerene su u pravcu društvenih promena; usmerene su na jedan ili više aspekta političke vlasti koji oblikuju odnos građana i države; bave se identifikovanjem i borbom protiv izopštenosti i uklanjanjem barijera za participaciju.

Većina centara na zapadu postojala je i pre projekta Saveta Evrope, dok su istočni u velikoj meri formirani kao rezultat projekta i kao reakcija na njega. Dosadašnji rad centara je obezbedio „... vrednu i bogatu zbirku izvesnih nagoveštaja, sugestija i ilustracija koji se odnose na demokratsko građanstvo. Mada takva zbirka sprečava sistematsku, rigoroznu i autoritativnu analizu aktivnosti centra, ona ipak omogućava i podstiče identifikovanje tačaka rasprave o kojima se govori u izveštajima, aktivnostima i posetama centra” (Carey, 2000; 37).

Da zaključimo: obrazovanje za demokratsko građanstvo u okviru delovanja Saveta Evrope obuhvata učešće građana u institucijama pravne države i za državu znači lojalnost, participaciju i rad za dobrobit društva u celini. U užem smislu, ono se odnosi na integraciju pojedinca u politički okvir jedne zemlje, i za pojedince znači slobodu, nezavisnost i političku kontrolu nad organima vlasti. U jednom savremenijem smislu, znači veće učešće, društvenu koheziju, pristup, jednakost, odgovornost i solidarnost.

Aktivnosti i kampanje

Doživotno učenje je prioritet za Evropsku Uniju. Unapređenje zapošljivosti, prilagodljivosti i mobilnosti radne snage sada u najvećoj meri zavisi od pristupa najnovijim informacijama i znanju. Tu je i pitanje sve kompleksnijeg socijalnog i političkog života Evropljana, od kojih se očekuje da aktivno doprinose razvoju društva. Evropska Unija veliku pažnju posvećuje obrazovanju za demokratsko građanstvo, bilo da to čini preko svojih organa, bilo direktno. U

prilog činjenici o konstantnoj brizi Evrope o demokratskom kapacitetu građanstva govore i aktuelne kampanje Saveta Evrope: „Dosta! Oslobodimo se predrasuda i upoznajmo Rome!” – kampanja za podizanje svesti o Romima, „Zaustavite nasilje nad ženama” – kampanja za borbu protiv nasilja u porodici i nad ženama, „Ljudsko biće nije za prodaju” – kampanja za borbu protiv trgovine ljudima, „Svi različiti, svi jednaki” – kampanja za borbu protiv rasizma, antisemitizma, netolerancije i ksenofobije, „Gradimo Evropu sa decom i za decu” – program Saveta Evrope kojim se promovišu dečija prava i zaštita dece od nasilja.

Prošla godina je proglašena *Evropskom godinom jednakih mogućnosti za sve*. Uvidelo se da samo pozivanje na ljudska prava i donošenje zakona koji ih garantuju nije dovoljno u smislu garancije jednakih mogućnosti za sve u praksi. Mora se stimulisati promena u ponašanju i mentalitetu. Takođe se moraju preduzeti koraci ka razrešavanju kompleksnih shema diskriminacija koje pogađaju određene grupe. Takođe, naša društva se menjaju. Evropska Unija se uvećava, što postavlja nove izazove na koje se mora odgovoriti što efikasnije. Ciljevi Evropske godine jednakih mogućnosti bili su: osvestiti ljude o njihovim pravima koja im omogućuju da uživaju jednak tretman i život bez diskriminacije, promocija jednakih mogućnosti za sve, forsiranje debate o koristima raznovrsnosti za evropska društva i pojedince. Aktivnosti tokom godine su organizovane oko četiri glavna pitanja: prava (osveščivanje prava na jednakost), reprezentacija (stimulisanje debate o načinima kojima se može povećati participacija u društvu onih grupa koje su diskriminisane i postizanje balansirane participacije muškaraca i žena), priznavanje (javnost se mora upoznati sa vrednostima diverziteta) i poštovanje (promovisanje kohezivnijeg društva). Jedan od ključnih principa ove godine bio je: *Svi za decentralizaciju*, te se većina aktivnosti odvijala na lokalnom nivou, podjednako kao i na nacionalnom i regionalnom. Ključni partneri čitave inicijative bile su organizacije civilnog društva, socijalni partneri, Evropski parlament, Komitet regiona, Evropski ekonomski i socijalni komitet i Agencija Evropske Unije za fundamentalna prava. Tekuća, 2008. godina je proglašena *Evropskom godinom interkulturnog dijaloga*. Naime, proširenje Evropske Unije, zajedno sa povećanom mobilnošću, promenama u procesu obrazovanja i slobodnog vremena i globalizacijom, dovelo je do učestalijih kontakata između kultura, religija i etničkih grupa. U ovom kontekstu, od ključne je važnosti razvoj kompetencija koje omogućavaju interkulturno obrazovanje i promovisanje interkulturnog dijaloga. Cilj je promovisanje interkulturnog dijaloga kao instrumenta koji će koristiti građanima Evrope u usvajanju znanja i sposobnosti, kako bi uspešno odgovarali na sve

kompleksnije zahteve okoline i kako bi se razvilo evropsko građanstvo koje je otvoreno i koje poštuje kulturni diverzitet i osnovne vrednosti Evropske Unije. U toku su razne aktivnosti, projekti, akcije i kampanje kojima se pokriva širok spektar tema vezanih za kulturu, mlade, religiju, migraciju i manjine.

Naredna, 2009. godina proglašena je *Evropskom godinom kreativnosti i inovacije*. Zamišljena je kao inicijativa, ne samo u oblastima kulture i obrazovanja, već i preduzetništva, medija, regionalne politike i ruralnog razvoja. Planiraju se različite kampanje, debate i promocije projekata na nacionalnom, regionalnom i evropskom nivou. Podrška kreativnosti i inovaciji pruža se iz ekonomskih i socijalnih razloga.

Zaključak

Brojni su naponi koji se čine širom Evrope prilikom organizovanja kampanja, donošenja zakona i u procesu obrazovanja, a sve sa ciljem jačanja demokratske svesti, svesti o multikulturalnosti i ljudskim pravima. Veliki broj primera dobre prakse u obrazovanju za demokratsko građanstvo rezultat je upravo ovakvih napora.

Na ovom stupnju razvoja oblasti obrazovanja za demokratsko građanstvo, možemo primetiti da postoji bogatstvo iskustava, ali sa njim i nesistematizovanost. Naime, obrazovanje za demokratsko građanstvo javlja se kao *krovni pojam* kojim se pokriva niz inovativnih pristupa, čiji je zajednički cilj razvoj odgovornosti za održavanje demokratije koja počiva na poštovanju ljudskih prava, vladavine prava i načelima pluralizma. Analizirajući aktuelnu situaciju, možemo sa pravom zaključiti da Evropska Unija prepoznaje obrazovanje, doživotno učenje i obuku kao vitalne elemente prosperiteta Evrope.

Prikazujući u kratkim crtama neke od institucija/organizacija u Evropi, njihove aktivnosti i ciljeve, možemo zaključiti da su te aktivnosti raznovrsne i gotovo sve se odnose na ljudska prava, demokratiju, mir, zaštitu marginalizovanih i osnaživanje građanstva. Prepoznaje se značaj neformalnog i informalnog učenja, kao i rada nevladinog sektora.

Obrazovanje za demokratsko građanstvo već izvesno vreme predstavlja jedno do osnovnih područja obrazovanja odraslih, kao i jedan od stubova doživotnog učenja. Sve se više prepoznaje njegov značaj, pa se često definiše kao jedna od bazičnih veština neophodnih za aktivnu participaciju u Društvu znanja. Ono uključuje osnovna znanja o principima demokratskog funkcionisanja, kao i razvoj demokratskih vrednosti i stavova, a time i podsticanje ljudi

na aktivnu participaciju u lokalnoj zajednici, na nacionalnom i regionalnom nivou. Sam koncept nije garancija demokratskih odnosa, pa se insistira na ispunjavanju određenih uslova. Iskustva sakupljena kroz razne aktivnosti na polju obrazovanja za demokratsko građanstvo govore da su teškoće sledeće: neadekvatni društveno-ekonomski uslovi, izvesna uverenja i predrasude, birokratizacija ustanova, ograničavanje obrazovanja za demokratsko građanstvo na teške situacije, neobučenos nastavnika...

Na kraju, izrazićemo slaganje sa tumačenjem Saveta Evrope da obrazovanje za demokratsko građanstvo: ima niz značenja koja zavise od političkog, društvenog i kulturnog konteksta; obuhvata učešće građana u institucijama pravne države; u užem smislu se odnosi na integraciju pojedinca u politički okvir jedne zemlje i za pojedince znači slobodu, nezavisnost i političku kontrolu nad organima vlasti; u širem smislu znači veće učešće, društvenu koheziju, pristup, jednakost, odgovornost i solidarnost. Pitanja poput održivog razvoja, bezbednosti, društvene pravde, budućnosti rada i očuvanja okoline okružuju obrazovanje za demokratsko građanstvo kao jedno od aktuelnih pitanja današnjice, a koje na svojoj aktuelnosti neće izgubiti ni u budućnosti, jer se ono prepoznaje kao jedan od ključnih instrumenata društvenog, političkog i kulturnog razvoja.

Reference

- Andragoške studije (Beograd), 1995, Vol. 2., br. 2
- Andragoške studije (Beograd), 1997, Vol. 4, br. 2
- Andragoške studije (Beograd), 1998, Vol. 5, br. 2
- Andragoške studije (Beograd), 1998, Vol. 8, br. 1-2
- Audigier, F., *Projekat „Obrazovanje za demokratsko građanstvo”, Osnovni pojmovi i ključne kompetencije za obrazovanje za demokratsko građanstvo*, Savet za kulturnu saradnju, Savet Evrope, Strazbur, 2000.
- Avramović, Z., *Demokratija u školskim udžbenicima*, IPI, Beograd, 2000.
- Birzea, C., *Projekat „Obrazovanje za demokratsko građanstvo”, Obrazovanje za demokratsko građanstvo: Perspektiva doživotnog učenja*, Savet za kulturnu saradnju, Savet Evrope, Strazbur, 2000.
- Carey, L., Forrester, K., *Projekat „Obrazovanje za demokratsko građanstvo”, Centri građanstva: osnaživanje, participacija i partnerstvo*, Savet za kulturnu saradnju, Savet Evrope, Strazbur, 2000.

- *Citizenship, democracy, and lifelong learning*, The Unesco Institute for Education, Hamburg, 2003
- *DARE in action – Vision and practice for democracy and human rights education in Europe*, DARE Network, Berlin, 2006
- Durr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martins, I., *Učenje za demokratsko građanstvo u Evropi*, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2002.
- *Education and Peace – International Experiences and Approaches*, Proceedings of the International Conference Education and Peace, IIZ/DVV, Belgrade, 2004
- *Evropska konvencija o ljudskim pravima*, Savet Evrope, kancelarija u Beogradu, Beograd, 2004.
- *Glossary of Adult Learning in Europe*, EAEA, The Unesco Institute for Education, Hamburg, 1999
- Grupa autora, *Adult learning for civil society*, IIZ/DVV, Bon, 2005
- Grupa autora, *Compass – A manual on human rights education with young people*, Council of Europe, Strasbourg, 2003
- Grupa autora, *Demokratija i ljudska prava*, CIVITAS Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 2002.
- Grupa autora, *Izazovi demokratije i škola*, IPI, Beograd, 2002.
- Grupa autora, *Vaspitanje mladih za demokratiju*, IPI, Beograd, 2005.
- Lafontaine-Schwarz, M., *Peace education in SouthEastern Europe: The Enhanced Graz Process*, The Graduate Institute of International Studies, Geneva, 2004/2005
- Miljković, J., „Nosioci ideje o doživotnom učenju u Evropi – dokumenti, inicijative, programi, Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoleće”, *Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu BiH* (Sarajevo), Vol V, br. 3, 2005.
- O’Shea, K., *Pojmovnik za demokratiju i građansko društvo*, Savet Evrope, kancelarija u Beogradu, Beograd, 2005.
- *The Council of Europe – Activities and Achievements*, Documents and Publications Department, Council of Europe, Strasbourg, 2001
- *Why DARE? Networking for democracy and human rights education in Europe*, DARE Network, Berlin, 2004
- www.coe.int
- www.dare-network.org

- www.eacea.ec.europa.eu
- www.eaea.org
- www.ec.europa.eu
- www.europa.eu
- www.grundtvig.euproject.net
- www.iiz-dvv.de/english
- www.interculturaldialogue2008.eu

Jelena Djordjevic and Katarina Popovic
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN EUROPE

Abstract: *The article analyzes the examples of good practice in the field of education for democratic citizenship in Europe. The social and political life of Europeans is increasingly complex. Intensive political changes shape specific social circumstances and the old models of behavior are no longer adequate. Consequently, it is necessary to acquire new knowledge in order to understand new political processes and take active part in them. In this context, the adult education assumes broader sense and meaning. A need for new fields of education arises, such as education for democratic citizenship which has as its goal to contribute to developing of critical thinking and citizen responsibility among adults and to encourage them to participate in solving of the problems in their community and broader environment.*

Key words: *education, democracy, citizenship, participation*

ANDRAGOŠKI RAD ĆIRILA I METODIJA

Rezime: U članku su rasvetljeni andragoški aspekti rada Ćirila i Metodija i analizirane okolnosti i načini širenja slovenskog pisma. Takođe, predstavljena je prosvetiteljska delatnost Ćirila i Metodija i njen značaj za razvoj slovenske pismenosti.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, opismenjavanje.

Tokom konstituisanja kao nauke andragogija je težila da dokaže svoj legitimitet, ukazujući između ostalog, i na svoje istorijsko utemeljenje u bivstvovanju čovečanstva kroz sve epohe njegovog razvoja. Razotkrivajući istorijsko-filozofske korene andragogije istraživači su dosta vremena i truda poklonili određenim istorijskim periodima, kao npr. antičkom i rimskom periodu, dok su drugi periodi, kao što je srednji vek, ostali još uvek, velikim delom pod velom tajne. Srednji vek, koji većina laika i određeni broj stručnjaka naziva neopravdano „mračnim“, kolevka je slovenske pismenosti i prosvetljenja. Slažemo se sa Savićevićem (Savićević, 2000; 85) da bi bilo „istorijski naivno misliti da se u ovom dugom periodu života civilizacije ništa značajno nije dešavalo, da je to bio period ‘mraka’ ljudske istorije“. Naprotiv, ovo je period rađanja slovenskog pisma, konstituisanja slovenskih država i priznavanja slovenskog jezika za jezik dostojan širenja reči Božije, ravnopravan latinskom, grčkom i jevrejskom jeziku. Period u kome Sloveni izranjaju iz tame neznanja i nezadrživo staju na put civilizacije, postajući ravnopravni igrači na pozornici svetske istorije, ne može se nazvati mračnim. A iskra koja je zapalila plamen pisane reči bili su upravo učena braća Ćirilo i Metodije.

Vredi podsetiti se, da su u vreme velikih seoba naroda, u VI veku, Sloveni naselili Balkansko poluostrvo, stigavši do Jadranskog i Egejskog mora. U vreme delatnosti Ćirila i Metodija, Sloveni su pod mnogim imenima naseljavali prostore „od Tatri do Peloponeza i od Jadranskog do Crnog Mora i Dona“ (Panić-Surep, 1964; 10). Imali su zemlju, ali ne i državu. „Gospodarima se smatraju drugi: nemačko carstvo na severozapadu, vizantijsko na jugu“ (ibid., strana). To ne znači da Sloveni nisu imali nikakve vlasti niti vođa. Postojalo je nekoliko

slovenskih kneževina, ali one su sve bile u vazalnom odnosu prema jednoj od dve spomenute imperije. Kao slovenske vođe toga perioda ističu se kneževi Rastislav (moravski), Mutimir (srpski), Kocelj (slovenački) i Branimir (hrvatski) i bugarski kneza Boris. Ovako kompleksni politički uslovi nisu bili bez značaja za rađanje i širenje slovenske pismenosti, jer su nemačko i vizantijsko carstvo imali različite vizije o teritorijima naseljenim Slovenima. To političko „zamešateljstvo“ usložnjava i naziruća šizma hrišćanstva koja uveliko nagriza još uvek koliko toliko monolitno telo Crkve.

Konstantin (u monaštvu Ćiril) i Metodije bili su Grci, rođeni u Solunu, od oca Leona (Lava), koji je imao čin „drugardija pod strategom“¹ (Nepoznati pisac, 1964; 46), vojnog zapovednika grada Soluna. Konstantin je rođen 826. ili 827. godine, dok o datumu Metodijevog rođenja nema tačnih podataka, ali se pretpostavlja da je to 815. ili 820. godina (Ljubenić, 1991; 3). Osnovno obrazovanje Konstantin je stekao u rodnom gradu, a kasnije školovanje nastavlja u Carigradu. Mladi Konstantin bio je vrlo talentovan učenik, što se može videti i iz njegovog žitija: „Kada ga dadoše na učenje uspevaše u knjigama više od svih učenika razumom, tako da je bilo čudo“ (Nepoznati autor, 1968; 28). U Carigradu je dobio vrlo široko obrazovanje iz geometrije, aritmetike, astronomije, muzike, gramatike, književnosti, retorike, dijalektike i filozofije. Studira zajedno da maloletni vizantijski car Mihajlo III (842-867), a jedan od profesora bio mu Fotije, budući carigradski patrijarh (857-867 i 877-886). Svoje znanje mogao je da iskaže na 7 jezika, govorio je grčki, slovenski, jevrejski, hazarski, arapski, samarićanski i gotski (nemački) jezik. Znanja ovih jezika i njegova ogromna erudicija, zbog koje će ga kasnije prozvati „Filozof“, učinili su ga podobnim za diplomatsko-religijske i prosvetiteljske misije.

Nakon školovanja Konstantin prima sveštenički čin, postaje sekretar Patrijaršije, a nakon toga i profesor velike škole u kojoj je predavao filozofiju. Ubrzo potom poverena mu je prva od tri velike misije kojom će se proslaviti. Poznat kao dobar orator i polemičar u borbi protiv ikonoklasta Konstantin je poslat u državnu misiju na Bliski istok, a kasnije i arapskom kalifu u Samari, kod Bagdada. Tokom svoje misije Konstantin uspešno polemše sa predstavnicima muhamedanstva. Za ovo vreme ne nalazimo previše podataka o školovanju, životu i radu Konstantinovog brata Metodija. Nepoznati pisac žitija Svetog Metodija (najverovatnije Kliment Ohridski) kaže da mu car „saznavši za njegovo oštroumlje, dade na upravu kneževinu slovensku /.../“ (Nepoznati autor, 1968; 32), a sličnog je mišljenja i Krsta B. Ljubenić (Ljubenić, 1991;

¹ Vizantijski vojni zapovednik neposredno potčinjen zapovedniku vojne oblasti – „teme“

4), koji iznosi podatak da je Metodije bio vizantijski upravnik na području reke Strumice.

Nakon ovog perioda svetovne vlasti Metodije se odriče svoje službe i zamonašuje u jednom manastiru u anadolskom Olimpu. U ovom manastiru braća ponovo se susreću, kada se Konstantin, obavivši svoju misiju na Bliskom istoku vraća u Vizantiju u nameri da provede život u osami i molitvi. Međutim, njihovo „tihovanje“ prekinuto je drugom dužom političko-religioznom misijom, oko 860. godine, misijom na koju ih šalje vizantijski car Mihajlo III. Braća odlaze hazarskom kanu Kaganu da među njegovim narodom koji je živio na obali Crnog mora, između reke Don i planine Kavkaza, šire hrišćanstvo. Hazari su u to vreme bili pod uticajem Jevreja. U ovoj misiji naročito se istakao Konstantin Filozof kao vešt polemičar, a raspravu koju je vodio sa Jevrejima obradiće pismeno i prevesti na slovenski jezik. Nakon uspešne misije, u kojoj su mnogi Hazari primili hrišćanstvo, a njihov kan sklopio prijateljstvo sa vizantijskim carem, solunska braća vratili su se u Vizantiju. U povratku, u grčkoj naseobini Herson, pronalaze mošti svetog Klimenta i nose ih sa sobom.

Po povratku u Vizantiju, braću je čekala najteža i za andragogiju najvažnija misija. Slovenski knez Rastislav (846 – 870), koji je vladao Velikom Moravskom (u nekim izvorima Moravijom), poslao je vizantijskom caru poslanstvo koje ga je molilo da u njegovu kneževinu pošalje misionare koji bi hrišćanstvo širili na slovenskom jeziku. Ova „misija je imala političku pozadinu i trebalo je da osigura vizantijski uticaj u tom delu Evrope“ (Mala enciklopedija Prosveta, 1986; 658). U prilog ovakve tvrdnje govori i činjenica da je narod kojim je upravljao knez Rastislav pre Solunske braće „primio hrišćanstvo od german-skih misionara na latinskom jeziku“ (Panić-Surep, 1964; 12). U trenucima kada je Rastislav pokušavao da se odupre pritisku nemačke aristokratije, Crkva koju je prihvatio u vidu nemačkog sveštenstva i propovedi i službi na latinskom jeziku sigurno mu u tome nije pomagala, jer „pokrštavanje je značilo istovremeno podvrgavanje političkoj vlasti one države koja je izvršila prevođenje u Hrišćanstvo“ (Bilbija, 2000; 86). Zbog toga je oslanjanje na snažnu, ali u isto vreme daleku, pa samim tim po sebe i bezopasnu Vizantiju, moglo u tom trenutku izgledati kao solomonsko rešenje. Zvanični razlozi kneževe molbe bili su etničke prirode. „Ni on ni njegov hristoljubivi narod, govorio je, ne mogu da shvate pravu jevanđelsku istinu, jer im se predaje na nerazumljivim jezicima, nemačkom i latinskom. Zna da vasilus ima učenih ljudi koji govore slovenski, pa neka mu ih pošalje – boga radi“ (Panić-Surep, 1964; 12).

Postoje autori koji smatraju da su Sloveni pre Ćirila i Metodija imali svoje pismo. Tako Svetislav S. Bilbija (Bilbija, 2000; 87) iznosi sledeće tvrdnje:

„Konstantin Filozof i njegov brat Metodije bili su makedonski Srbi, nikakvi Grci ili pogrčeni Srbi“, da nisu oni prvi sastavili pismo za Slovence, da je glagoljica postojala i ranije, da je Ćirilo sreo jednu vrstu slovenskog pisma u Hersonu na Krimu i da mu je ono služilo za sastavljanje ćirilice. Takođe, isti autor tvrdi, pozivajući se na američke slaviste Droben i Kuhareka, da je Ćirilo, odnosno Konstantin, našao u Hersonu Jevanđelje i Psaltir „napisane na ros (roš) jeziku“ (Bilbija, 2000; 88), čime se otvara pitanje pisma na koje se Ćirilo ugledao, jer se do skoro verovalo da je to bilo grčko pismo. U „Žitiju Ćirilovom“ kaže se da je u Hersonu „našao Jevanđelje i Psaltir ruskim slovima pisano“ (prema Trifunović, 1964; 26), što nam se čini neverovatnim jer je hrišćanstvo u Rusiji postalo zvanična vera tek 988. godine, a „/.../ najstariji ruski poznati pisani spomenici potiču iz sredine XI veka (Ostromirovo jevanđelje 1057 – 1058, Svjatoslavov izbornik 1073. godine i dr.)“ (Trifunović, 2001; 72). Ovde bi se složili sa Trifunovićem da „iza ovih zagonetnih ruskih (rosaskih, ruških) pismena ne krije se ruski jezik, već neki drugi, verovatno, gotski“ (Trifunović, 1964; 26). Sloveni su pre glagoljice verovatno imali neku vrstu slikovnog pisma. O tome svedoče i reči Crnorisca Hrabra, autora prve slovenske filološke rasprave *Slovo o pismenima*, odnosno *O pismenah*, koji početkom X veka kaže: „Pređe Sloveni ne imadahu knjiga, nego po crtama i rezama čitahu i gatahu, budući pagani. Krstivši se, rimskim i grčkim pismenima mučahu se pisati slovensku reč bez pravila.“ (prema: Trifunović, 1968; 102) Ljubenović govoreći o „crtama i rezama po kojima Sloveni čitahu i gatahu“ kaže sledeće: „Raboš, a to je komad drveta na kome se zarezima i crtama beleže dugovanja i potraživanja kod nepismenih u vodenicama, vunovlačarama, pekarama i trgovinama, predstavlja ostatak takvog pisma. To znači da su Sloveni, dok su bili pagani, imali neku vrstu primitivnog pisma“ (Ljubenović, 1991; 6). Vredi pomenuti, da kada govorimo o nastanku slovenskog pisma, da izuzetak u korišćenju slikovnog pisama uslovno čine Bugari², koji su se, po Ibn al – Nadimu, „služili pismom Kineza i manijehaca“ (prema: Stojanov, 2003; 118).

Da bi mogao da propoveda hrišćanstvo na slovenskom jeziku, Konstantin je morao da prevede sa grčkog na slovenski jezik najpotrebnije liturgijske knjige. Da bi to uradio, morao je da sastavi i prvu slovensku azbuku – glagoljicu (prema glagolu „glagolati“, što znači brzo govoriti). Ovu azbuku, koja je imala 38 slova, sastavio je 863. godine. Najveći broj grafema preuzeo je

² Uslovno kažemo Bugari iz dva razloga. Prvi razlog je to što se radi o bugarskom ogranku, Povolškim Bugarima (najsevernijoj muslimanskoj civilizaciji, čije je poslednje tragove zatro Ivan Grozni 1552. godine), a ne celokupnom bugarskom narodu. Drugi razlog je taj što su Bugari u stvari hunsko – ugarskog porekla, a mi u ovom radu govorimo o počecima slovenske pismenosti. Bugari su pokorili Slovence 679. godine, koji su ih u naredna dva veka u potpunosti asimilovali, pa „malobrojni Bugari pretopili su se u Slovence, a ostalo im je samo ime Bugari“ (Grupa autora: „Mala enciklopedija Prosveta“, tom I, četvrto izdanje, Prosveta, Beograd, 1986. str. 330).

iz grčkog pisma, manji broj iz kopskog i samarićanskog, dok je za specifične slovenske palatale i nazale sam izmislio posebne znake. „Postoje dva osnovna tipa glagoljice: obla i uglasta“ (Milošević, 2003; 146). Obla glagoljica se upotrebljavala u Bugarskoj, Makedoniji, Duklji, Zahumlju i istočnoj Bosni do XII veka kada je zamenjuje ćirilica. U isto vreme (XII v.) javlja se uglasta glagoljica u Hrvatskoj i Bosni. Najveći procvat doživljava u Hrvatskoj u XIV i XV veku, uprkos činjenici da je konstantno bila proganjana od strane katoličkih crkvenih vlasti, a održala se u upotrebi sve do XIX veka. Najpoznatiji spomenici pisani glagoljicom su *Zoografsko jevanđelje* (Makedonija, kraj X veka), *Asemanovo jevanđelje* (Makedonija, XI vek), *Klocov zbornik propovedi* (čakavska oblast, XI vek) i *Kijevski misal* (Češka, XI vek).

Vredno je napomenuti da je slovenski jezik makedonskih Slovena iz okoline Soluna, na koji su prve knjige prevedene, postao prvi književni jezik svih Slovena – staroslovenski jezik (u slavistici nazvan i crkvenoslovenski jezik). Naime, u tom periodu svi Sloveni govorili su gotovo identičnim jezikom, iz koga će se vremenom recenzijama (redakcijam) izdiferencirati srpski, ruski, bugarski, itd. Staroslovenski jezik će biti književni jezik Južnih i Istočnih Slovena sve do XVIII veka, dok su ga Moravski Sloveni i Česi odbacili još u XII veku. Činjenica da su Ćirilo i Metodije stvorili prvo pismo svih Slovena svrstava ih u rodonačelnike pismenosti brojne porodice slovenskih naroda.

Nakon ovih neophodnih priprema od „godinu i nešto dana“ (Panić-Su-rep, 1964; 12), Konstantin i Metodije sa *grupom učenika* s proleća 863. godine kreću iz Carigrada u velikomoravsku kneževinu (okolina Brna, Slovačka). Tu su se zadržali oko 3 godine obavljajući svoju prosvetiteljsku misiju. Oni su dalje pokrštavali preostale paganske Slovence, vršili bogoslužjenje na narodnom jeziku i stvorili prvu književnost na slovenskom jeziku. Bilo bi nerazumno misliti da su oni tako veliku misiju mogli da ostvare sami. Za očekivati je da su morali da imaju grupu saradnika – učenika. Da bi mogli da vrše bogoslužjenje i čitaju crkvene knjige, saradnici Metodija i Konstantina morali su predhodno da se *opismene*. U tome se između ostalog i ogleda andragoška delatnost Ćirlila i Metodija u užem smislu. Ovde bi se slobodno moglo govoriti i o funkcionalnoj pismenosti, naravno, u kontekstu onoga vremena. Jer „smisao funkcionalne pismenosti leži u određenoj funkciji, u određenoj primenljivosti, praktičnoj upotrebljivosti u svim sferama života čoveka i društva“ (Alibabić, 1994; 4). Nesumnjivo je da su učenici Konstantina Filozofa i Metodija svoju pismenost sticali iz hrišćanskih knjiga, što znači na sadržaju relevantnom za njihovu kasniju svešteničku profesiju. Takođe, njihov profesionalni život je bio neodvojiv od njihovog privatnog života, jer su u slučaju sveštenika lično i profesionalno jed-

no (ili bi trebalo da jesu), što čini usvojeni sadržaj primenljivim u svim sferama njihovog života. Etika koju propovedaju treba da je ista ona etika koju svedoče u svom svakodnevnom životu.

Dalje širenje hrišćanstva i propovedanje na narodnom jeziku rađalo je nove kadrovske i obrazovne potrebe – javila se potreba za većim brojem slovenskih sveštenika. S obzirom na to da braća nisu imali pravo da rukopolažu sveštenike, oni su odabrali jedan broj svojih učenika i 867. godine krenuli u Rim u nameri da reše pitanje kadrova. Put ih je vodio preko Panonije, slovenske kneževine kojom je kao nemački vazal upravljao knez Kocelj (861-876). Knez Kocelj se zainteresovao za rad Solunske braće i iskreno ga podržava, opismenjuje se slovenskim pismom i daje da se *opismeni* još 50 njegovih ljudi. Nastavljajući put ka Rimu, braća su se neko vreme zadržali u Veneciji. U to vreme vode oštru raspravu sa romanskim sveštenstvom koje je, kao i nemačko, smataralo da se bogosluženje može vršiti samo na tri jezika, latinskom, grčkom i jevrejskom i otvoreno se suprotstavljaju ideji da se na slovenskom jeziku šire pismenost i hrišćanstvo. Kako su braća ostala verna svojoj ideji, papa Nikola I (858-867) ih poziva da hitno dođu u Rim i opravdaju se. Zajedno sa učenicima, noseći mošti svetog Klimenta koje su našli u Hersonu, braća dolaze u Rim, ali tu ne zatiču papu Nikolu I u životu. Mesto njega već je bio ustoličen papa Hadrijan II (867-872) koji ih je dočekaao sa najvećim počastima i blagoslovio slovenske liturgijske knjige, čime je odobrio korišćenje slovenskog jezika u crkvi i pisma glagoljice. Takođe, on je svečano rukopoložio za sveštenike učenike Solunske braće. Nakon ovog velikog uspeha Konstantin Filozof se po treći put povlači u manastir, zamonašuje se i dobija ime Ćirilo. Ćirilo umire nekoliko nedelja nakon zamonašenja, 14. februara 869. godine, a sahranjen je uz velike počasti u Crkvi svetog Klimenta.

Nakon Ćirilove smrti papa Hadrijan II postavlja Metodija za vladiku panonske eparhije, koju je prethodo odvojio od salcburške nadbiskupije, čime Metodije dobija veliku autonomiju u radu (između ostalog, imao je pravo i da sam rukopolaže nove sveštenike). Pri tom, izdaje papsku bulu u kojoj odobrava da se crkvena služba vrši na staroslovenskom jeziku i baca anatemu na „trojezičnike“ koji se protive upotrebi staroslovenskog jezika u bogosluženju. Kao episkop panonski Metodije odlazi u Sirmium, današnju Sremsku Mitrovicu, gde je po predanju još sveti Pavle uspostavio episkopsku stolicu. Tu je nastavio prosvetiteljsku delatnost, završivši uz pomoć svojih učenika prevod *Svetog pisma*, osim knjiga *Makabejaca*, zatim *Nomokanon*, zbirku iz dela svetih Otaca i još neke crkvene knjige.

Međutim, njegov rad prekinut je političkim prevratom. Moravski knez Rastislav 870. godine zbačen je sa vlasti od strane Svetopluka, osvedočenog germanofila, a zatim oslepljen i zatvoren u manastir u kome je i umro. Tada je i Metodije uhapšene i izveden pred crkveni sud arhiepiskopa salcburškog i osuđen kao jeretik na tešku tamnicu. U tamnici, najverovatnije u Regensburgu (Trifunović, 1964; 31) proveo je dve i po godine, tokom kojih je podnosio razna mučenja, „izvođen je na ljutu zimu nag i tučen pesnicama i bičevima“ (Trifunović, 1964; 32). Nove političke prilike lišavaju Metodija ropstva. Godine 872. Svetopluk se odvaja od svojih nemačkih gospodara, a papa Hadrijan II umire. Naslednik papske stolice, Jovan VIII energično deluje protiv nemačkih episkopa, oslobađa Metodija i vraća mu panonsku episkopiju na upravljanje, ali mu uskraćuje pravo crkvene službe na staroslovenskom jeziku, dozvolivši da može samo da propoveda veru na narodnom jeziku. Metodije se oglašuje o ovu naredbu i nastavlja da radi kako je i radio do tada. Knez Svetopluk ga optužuje za jeres i Metodije mora ponovo u Rim da se pravda. Na opšte iznenađenje papa blagosilja Metodijev rad i ponovo mu daje pravo da drži službu na staroslovenskom, 880. godine.

Papa Jovan VIII otrovan je 882. godine, a njegovi naslednici zabranjuju dalju službu na slovenskom jeziku. Metodije umire 6. aprila 885. godine u Velegradu, gde je i sahranjen. Njegovi najistaknutiji učenici Gorazd, Sava, Anđelar, Kliment i Naum proterani su od strane nemačkog sveštenstva. Oni beže u Beograd kojim su u to vreme upravljali Bugari, odakle ih bugarski načelnik Boritakan šalje knezu Borisu u tadašnju prestonicu Preslav. „Gorazdu i Savi se izgubio svaki trag još pre dolaska u Preslav“ (Milošević, 2003;140), dok je Anđelar preminuo u Preslavu, tako da su rad Solunske braće nastavili njihovi učenici Kliment i Naum. Njih bugarski dvor šalje u tek osvojene predele oko Ohridskog i Prespanskog jezera, gde oni nastavljaju rad započet u Moravskoj i Panoniji. „Okupljaju oko sebe množinu, a legenda kaže tri i po hiljade, učenika. Predaju im veštinu pisanja i upućuju u tajne zamršenih bogoslovskih tekstova“ (Panić-Surep, 1964; 12). Što se tiče metodike obrazovnog rada ostaje nam samo da nagađamo. Naime, autor napominje da je rad bio danonoćan, „razdeljen na ljudske grupe i vremenske jedinice“ (ibid). Tek dolaskom na bugarski kneževski presto Simeona, koji će se kasnije proglasiti carem, u Bugarskoj odomaćeno grčko pismo se zamenjuje adekvatnijim pismom. Obzirom da grupa grčkih slova nije mogla da zadovolji karakteristike slovenskog govora, jer su nedostajali znaci za više glasova, stvorila se potreba za novim pismom. Tako je u ondašnjoj Bugarskoj, na teritoriji današnje Makedonije, krajem IX veka, nastalo i drugo slovensko pismo – ćirilica, čiji je autor učenik Solunske braće, Kliment

Ohridski. Ćirilica, koja je imala ukupno 38 slova, nastala je na osnovu grčkog ustavnog pisma, iz koga su uzeta 24 slova, a za one staroslovenske glasove kojih nije bilo u grčkom jeziku, načinjena su posebna slova, uglavnom prema glagoljici. Na narodnom saboru 893. godine istaknut je stav bugarskog suverena naredbom: „zamena grčkih knjiga slavenskim, zamena glagoljice ćirilicom“ (Panić-Surep, 1964; 18). Najstariji spomenici pisani ćirilicom su *Samuilov natpis* (Makedonija, 993. godine), *Temnički natpis* (Srbija, XI vek), *Ostromirovo jevanđelje* (Rusija, XI vek) i *Miroslavljevo jevanđelje* (Srbija, XII vek).

Smatramo da je vredno pomenuti i stanje u Srbiji onoga vremena. Dakle, u vreme kada su delovali Ćirilo i Metodije, Srbija je bila pod vlašću kneza Mutimira, za čije su vladavine Srbi primili hrišćanstvo. Srbi su pokršteni između 867. i 874. godine (Trifunović, 1994; 327), što otvara prostor opismenjavanja u cilju bogoslužjenja. Da li je ta geneza srpske pismenosti nastala pod direktnim uticajem Metodija ili je došla posredno od strane njegovih učenika ostaje otvoreno pitanje. Postoji mogućnost da je Metodije, koji je pismom pape Jovana VIII postavljen za arhiepiskopa svih slovenskih zemalja (Trifunović, 1964; 235), prosvetno delovao u ovom delu svoje arhiepiskopije. Jurij Stojanov je drugačijeg mišljenja. On kategorički zastupa mišljenje da je preko Bugarskog carstva, za vreme vladavine cara Samuila, čiju vladavinu ovaj autor opisuje kao „Zlatno doba slovenske pismenosti i procvata nove slovensko – vizantijske civilizacije“ (Stojanov, 2003; 132), došlo do prenošenja vizantijske kulturne tradicije do Srbije i Rusije. Jedno je sigurno, a to je „/.../ da je dobijanjem autokefalnosti srpske crkve, 1219. godine Sveti Sava zemlju podelio na 8 episkopija, a za episkope postavio samo Srbe“ (Milošević, 2003; 155), što znači da je tri veka nakon Metodijeve smrti, klica pismenosti pustila jake i mnogostruke korene.

Možemo konstatovati da je pojava Ćirila i Metodija na istorijskoj sceni bila od nemerljivog značaja za sve slovenske narode, a time i za celokupnu svetsku baštinu. Njihov doprinos se može posmatrati u različitim oblastima – u politici, teologiji, književnosti, kulturi i naravno, andragogiji. Sa užeg andragoškog stanovišta njihova delatnost se ogleda u okupljanju (odraslih) učenika, kreiranju obrazovnog plana i programa, organizaciji i izvođenju opismenjavanja stanovništva, osmišljavanju, izradi i prevodu knjiga, postavljanju standarda „pismenosti“ za one koji treba da budu rukopoloženi za sveštena lica). Ali, šire posmatrano, osmišljavanjem glagoljice kao simboličkog sistema kojim bi se znanja mogla prenositi, oni neosporno prevazilaze granice ove kategorije. Ako tome dodamo savesno, moralno i posvećeno obavljanje dužnosti, ali i celoživotno učenje i usavršavanje, ova dva (pro)svetitelja bi se

mogla svrstati u preteče obrazovanja odraslih svih slovenskih naroda. Plamen je zapaljen ...

Reference

- Alibabić, Š.: *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, 1994.
- Bilbija, S.: *Staroevropski jezik i pismo Etruraca*, Miroslav, Beograd, 2000.
- Grupa autora: *Mala enciklopedija Prosveta*, tom III, četvrto izdanje, Prosveta, Beograd, 1986.
- Crnorizac Hrabar: „Slovo o pismenima“, u D. Pavlović, R. Marinković, *Iz naše književnosti feudalnog doba*, Prosveta, Beograd, 1968.
- Ljubenović, K.: *Prvi slovenski prosvetitelji Ćirilo i Metodije i njihovi učenici*, SRZ Atrium, Beograd, 1991.
- Milošević, M.: *Od Gilgameša do Molijera*, Zmaj, Novi Sad, 2003.
- Nepoznati autor: „Život svetog Metodija“, u D. Pavlović, R. Marinković, *Iz naše književnosti feudalnog doba*, Prosveta, Beograd, 1968.
- Nepoznati autor: „Život svetog Ćirila“, u D. Pavlović, R. Marinković, *Iz naše književnosti feudalnog doba*, Prosveta, Beograd, 1968.
- Panić-Surep, M.: „Dar veći i skupoceniji od svakog zlata i srebra i kamenja dragog i bogatstva prolaznog“ u Đ. Trifunović, *Ćirilo i Metodije*, SKZ, Beograd, 1964.
- Savićević, D.: *Koreni i razvoj andragoških ideja*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2000.
- Stojanov, J.: „Skrivena tradicija u Evropi“, Gradac, Beograd, 2003.
- Trifunović, Đ.: „Solunska braća“ u Đ. Trifunović, *Ćirilo i Metodije*, SKZ, Beograd, 1964.
- Trifunović, Đ.: *Stara srpska književnost*, Filip Višnjić, Beograd, 1994.
- Trifunović, Đ.: *Ka počecima srpske pismenosti*, Otkrovenje, Beograd, 2001.

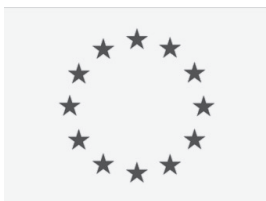
Jovan Miljkovic
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

ANDRAGOGICAL WORK OF CYRIL AND METHOD

Resume: *The article sheds light on andragogical aspects of Cyril and Method's work and analyzes circumstances and ways in which the Slav alphabet was spread. It also presents the educational work of Cyril and Method and its importance for the development of literacy among Slavs.*

Key words: *adult education, literacy*

DOKUMENTI



KOMISIJA EVROPSKE ZAJEDNICE

Brisel, 27. 9. 2007.
Komunikacija Komisije

AKCIONI PLAN ZA UČENJE ODRASLIH: UVEK JE DOBRO VREME ZA UČENJE

1. UVOD

Šefovi država i vlada su 1997. godine, u preambuli Amsterdamskog ugovora, potvrdili svoju posvećenost „promociji razvoja znanja na najvećem mogućem nivou za svoje građane kroz sveobuhvatni pristup obrazovanju i kroz kontinuirano usavršavanje“.¹ Evropski Savet je 2000. godine u Lisabonu postavio strateški cilj za Evropu, a to je da do 2010. godine postane najkompetitivnije i najdinamičnije društvo bazirano na znanju. Ključni element predloženog plana u Lisabonu jeste promocija zaposlenja i socijalne inkluzije kroz investiranje u znanje i kompetencije građana u svim fazama njihovog života.

Komisija je u strategiji *Stvaranje realnog evropskog prostora za doživotno obrazovanje*² iz 2001. godine ponovo naglasila važnost doživotnog učenja za sve građane Evrope. Jedna od ključnih poruka je da *tradicionalni sistemi obrazovanja moraju da postanu otvoreniji i fleksibilniji kako bi oni koji uče imali individualizovani put učenja, prilagođen njihovim potrebama i intere-*

¹ The Treaty establishing the European Community,
http://europa.eu/eurlex/en/treaties/dat/C_2002325EN.003301.html

² European Commission Communication: Making a European Area of Lifelong Learning a reality,
http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf

sovanjima, u cilju stvarnog korišćenja prednosti koje pružaju prilike tokom njihovog života.

Zajednički izveštaj iz 2006. godine, „Obrazovanje i trening 2010“, naglašava da svi građani treba da steknu i usavrše svoje veštine tokom života i da treba posebno obratiti pažnju na specifične potrebe onih koji se nalaze na socijalnoj margini. Obrazovanje odraslih u pogledu kvaliteta i kvantiteta takođe je bitno za adekvatan razvoj srednje i visoko stručnih ljudi.³

Komisija je u komunikaciji o učenju odraslih⁴ *Nikada nije kasno za učenje*⁵ iz 2006. godine naglasila važnost učenja odraslih kao vitalnu komponentu doživotnog učenja. Učenje odraslih ima ključnu ulogu u razvoju građanstva i kompetencija. Ovaj Akcioni plan se fokusira na one koji su obespravljani zbog niskog nivoa pismenosti, neadekvatnih radnih veština i/ili veština neophodnih za uspešnu integraciju u društvo. Zavisno od države članice, pomenuto uključuje migrante, starije osobe, žene ili osobe sa invaliditetom. Akcioni plan započinje premisom da potreba za visoko kvalitetnim i pristupačnim sistemom obrazovanja odraslih nije više tema rasprave, uzimajući u obzir izazove sa kojima se susreće Evropa u nadolazećem periodu, a to su:

- Redukovanje nedostatka radne snage usled demografskih promena podizanjem nivoa veština celokupne radne snage i usavršavanjem nisko stručnih radnika (80 miliona u 2006 godini). Učenje odraslih može doprineti u oba slučaja, i to brzo i efektivno;
- Aktualizovanje problema perzistentno visokog broja onih koji napuštaju školu u ranoj fazi⁶ (blizu 7 miliona u 2006. godini), pružanjem druge prilike onima koji su ušli u odraslo doba bez neophodnih kvalifikacija;
- Redukovanje perzistentnog problema siromaštva i socijalnog odbacivanja marginalizovanih grupa. Učenje odraslih može da unapredi veštine ljudi i pomogne im u realizovanju ideje aktivnog građanstva i lične autonomije;
- Podizanje nivoa integracije migranata u društvo i tržište radne snage. Učenje odraslih nudi prilagođene kurseve, uključujući i učenje

³ Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security, http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_en.pdf

⁴ European Commission Communication: It is never too late to learn; defines adult learning as all forms of learning undertaken by adults after having left initial education and training.

⁵ European Commission Communication: It is never too late to learn, COM (2006) 614, 3.10.2006, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf

⁶ 6 million in 2005: Commission Staff Working Paper "Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Report based on indicators and benchmarks – Report 2006", SEC (2006) 639

jezika, što bi doprinelo njihovoj integraciji. Učešće u procesu učenja odraslih u zemlji može doprineti validaciji i priznavanju kvalifikacija koje poseduju;

- Podizanje nivoa participacije u doživotnom učenju, sa posebnim naglaskom na činjenicu da ona opada nakon 34 godine, i to u vreme kada se beleži porast prosečnih godina radne snage širom Evrope. Neophodno je da ih paralelno prati i podizanje nivoa učenja odraslih radnika.

Potreba da se podigne nivo ulaganja u učenje odraslih ojačana je poslednjim rezultatima indikatora, koji pokazuju da odrasli (između 25 i 64 godine) više ne učestvuju u doživotnom učenju, već u 2006. godini pokazuju blagi pad na 9,6%.⁷ Akcioni plan će doprineti jačanju sektora učenja odraslih kako bismo bili u mogućnosti da iskoristimo sve njegove kapacitete. Ovo je kompleksan sektor, sa velikim brojem različitih provajdera koji imaju različite ciljne grupe. Neophodna je za međusektorska saradnja.

Opšti cilj Akcionog plana je da implementira svih pet ključnih poruka koje su ustanovljene u komunikaciji *Nikada nije kasno za učenje*, a to su: da se uklone barijere participaciji, da se podigne kvalitet i efikasnost ovog sektora, da se ubrza proces validacije i priznavanja kompetencija, da se osiguraju dovoljna finansijska sredstva i praćenje ovog sektora.

1.1. Proces konsultacija

Ova komunikacija je rezultat konsultacija koje su usledile nakon komunikacije iz 2006. godine. U prvoj polovini 2007. godine Komisija je konsultovala zemlje članice kroz četiri regionalna sastanka (u Finskoj, Nemačkoj, Sloveniji i Portugalu) na nivou predstavnika ministara obrazovanja i zapošljavanja, društvenih partnera i NVO koji se bave učenjem odraslih. Na svakom regionalnom sastanku, baziranom na pet ključnih poruka komunikacije iz 2006. godine, zemlja domaćin je prezentovala kvalitetne primere iz prakse, demonstrirajući:

- rezultate integrisanog pristupa stejkholdera;
- kako stvoriti osnovne veštine kod nisko stručnih radnika;
- kako se mogu razviti predlozi praktične politike i aktivnosti za podizanje nivoa participacije u učenju odraslih;
- kako se mogu razviti i koji su putevi implementacije sistema validacije i priznavanja neformalnog obrazovanja.

⁷ Draft 2007 Progress Report.

Prvim pozitivnim ishodom ovih sastanaka može se smatrati distribucija ovakvih iskustava. Komisija je iskoristila neformalna nacionalna veća u zemljama članicama kako bi dobila dodatnu povratnu informaciju o Akcionom planu od predlagača praktične politike, socijalnih partnera i NVO uključenih u formalno i neformalno učenje odraslih.⁸ Komisiju su u pisanju predloga Akcionog plana podržale i grupe eksperata sačinjene od predstavnika zemalja članica, socijalnih partnera i međunarodnih tela kao što je UNESCO.

2. EFIKASAN SEKTOR UČENJA ODRASLIH PREDSTAVLJA OSNOVU AKCIONOG PLANA

Doprinos sektora učenja odraslih ostvarivanju ciljeva postavljenih u Lisabonu i celoživotnom i doživotnom učenju može biti unapređen izradom efikasnijih sistema u koje bi bili uključeni relevantni stejkholderi. Ostvarenje rezultata Akcionog plana takođe zavisi i od efikasnosti ovih sistema.

Primećeno je da svaka zemlja članica počinje sa različitim nivoa razvoja u smislu participacije, kvaliteta, finansija i razvoja ovog sektora. Postoji dosta primera kvalitetnih inicijativa koje su razvijene u zemljama članicama, potpomognute Evropskom unijom, koje ostale zemlje članice mogu iskoristiti⁹.

Proces konsultacija i pokazatelji studija i istraživanja na ovom polju pokazuju da se jak i efikasan sektor učenja odraslih sastoji od sledećeg seta ključnih elemenata, koji su blisko isprepletani:

- *predlog praktične politike* radi zadovoljenja potreba i zahteva društva i ekonomije;
- strukture *rukovođenja*, koje uključuju kvalitet, efikasnost i pouzdanost sistema učenja odraslih;
- sistemi *isporuke*, koji uključuju aktivnosti učenja, podršku učenju i prepoznavanje ishoda učenja koji ciljaju na motivaciju i potrebe onih koji uče radi zadovoljenja potreba i zahteva društva i ekonomije.

Neophodno je partnerstvo na evropskom, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou radi veće efikasnosti sektora učenja odraslih, radi proširenja i olakšavanja pristupa sektoru i radi adekvatne finansijske podrške.¹⁰

⁸ In the consultation process 27 Member States, the 3 EEA countries and Turkey have been included.

⁹ ESF060603-ESF Support to Education and Training Background Document.

¹⁰ Promoting adult learning. OECD, 2005, ISBN: 9264010939.

2.1. Predlog praktične politike

U konsultacijama je ponovo istaknuta potreba za javnim autoritetom u saradnji sa ostalim stejkholderima koji će intervenisati u cilju garantovanja prilika za učenje onima koji su u rizičnoj grupi za sticanje ključnih kompetencija.¹¹ Ova intervencija je neophodna kako bi se osiguralo da odrasli koji su napustili školu bez adekvatnih formalnih kvalifikacija, kao i oni koji bi da započnu ponovo ili nastave osnovno obrazovanje u bilo kom trenutku života, budu podržani adekvatnim i inovativnim načinima učenja i mogućnošću da steknu kompetencije kroz treninge zasnovane na radu. Potreba za ovakvom intervencijom dolazi do izražaja uzimajući u obzir kontekst, tempo brzih promena na radnom mestu i veštine neophodne za uspeh na radnom mestu.

Stejkholderi su uočili da, u poređenju sa drugim oblastima učenja, doprinosi i koristi sektora učenja odraslih nisu adekvatno istraženi, diskutovani i objavljeni. Štaviše, razvoj prilika za učenje odraslih nije usklađen sa potrebama individua i društva. Da bi se podigao nivo participacije i ohrabrilo investiranje, ključno je da kvalitet, relevantnost, efikasnost¹² i efektivnost učenja odraslih budu jasno vidljivi. Vlade i ostali stejkholderi treba da, u skladu sa svojim interesnim sferama, olakšaju pristup, obezbede savetovanje i procenu i ubrzaju proces validacije i priznavanja ishoda učenja postignutih u neformalnom i informalnom procesu učenja.

2.2. Rukovođenje

Učesnici konsultacija bili su izričiti da kvalitetno rukovođenje od strane provajdera učenja odraslih doprinosi efektivnim ishodima učenja odraslih. Zauzvrat, ovo rezultuje kvalitetnim ishodima učenja onih koji uče i povratkom investicija svih stejkholdera. Dobro rukovođenje provajdera učenja odraslih karakteriše se:

- fokusom na odraslu osobu koja uči;
- inovativnim pristupom u učenju;
- efektivnom analizom potreba;
- efikasnim administrativnim sistemom i adekvatnim raspoređivanjem resursa;
- profesionalnim osobljem;

¹¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, (2006/962/EC), OJ L 394/10, 30.12.2006.

¹² Communication from the Commission „Efficiency and equity in European education and training systems”, COM (2006) 481 final, 8.09.2006.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf

- mehanizmima provjere kvaliteta za provajdere;
- praćenjem, koje je zasnovano na jakim dokazima i evaluacionim sistemima na nacionalnom nivou;
- bliskim vezama sa ostalim obrazovnim područjima i telima, kao što su organizacije za učenje odraslih, predstavništva, udruženja i ustanove odeljenskog tipa. Uzimajući u obzir da su poslodavci u najvećem obimu provajderi treninga i učenja odraslih zasnovanih na radu i da pružaju okolinu punu podrške, uključivanje poslodavaca u lokalno i regionalno planiranje je od vitalne važnosti.

Postoji potreba za planiranim i sistematskim pristupom na svim nivoima i u okviru svih elemenata učenja, formalnog i neformalnog,¹³ da bi se podigao nivo transparentnosti i pouzdanosti i pružilo adekvatno poverenje da će učenje odraslih izaći u susret zahtevima svih stakeholdera, a posebno odraslih koji uče.

2.3. Sistem isporuke

Konsultacije su pokazale da je ključni izazov učenja odraslih isporuka usluga koje istovremeno zadovoljavaju potrebe odraslih koji uče, obezbeđuju adekvatan odgovor na potrebe tržišta rada i društva i stimulišu potražnju. Potrebna je široka mreža međusobno povezanih mera kako bi se prevazišle multidimenzionalne barijere participacije. One uključuju:

- Savetovanje i približavanje visoko kvalitetnih informacija onima koji uče. Ovo se može postići putem rada u zajednici ili na poslu. Postoji konsenzus da se ova usluga ne treba naplaćivati za ciljne grupe obuhvaćene ovim Akcionim planom.
- Približavanje učenja onima koji uče u njihovim zajednicama ili na poslu. Ovo se može ostvariti putem lokalnih centara za učenje, NVO, učenjem na poslu, e-učenjem. Moraju se ponuditi različite prilike za učenje, i to one koje odgovaraju individualnim potrebama.
- Potrebno je omogućiti fleksibilniji pristup proceni, validaciji i priznavanju ishoda učenja, koji će voditi sertifikatu i kvalifikaciji. Ručovođenje treba da podrži ovu meru.

¹³ For definitions see „Memorandum on Lifelong Learning” (SEC 2000) 1832, 30.10.2000 and further work as the Classification of Learning Activities by Eurostat.

- Proširiti pristup visokom obrazovanju¹⁴ kako bi se olakšale kvalifikacije na višem nivou. Staviti na pravo mesto finansijske mehanizme vođene potražnjom (individualni računi, javne poreske olakšice i zajmovi) kako bi se olakšalo i motivisalo redovno ili povremeno učenje.
- Ohrabriti one koji uče da investiraju u sopstveno učenje zbog ličnih razloga i lakšeg zaposlenja. U tom smislu, učenje odraslih je moćan mehanizam za učenje jezika, kao što je istaknuto u Akcionom planu za učenje jezika i jezičke raznovrsnosti¹⁵ u strategiji Komisije iz 2004/06 godine. Rukovođenje ima ključnu ulogu u pomoći onima koji uče da iskoriste prednosti koje nude kompanije, socijalni servisi i druge institucije.

3. AKCIONI PLAN

U cilju implementacije ključnih poruka Komunikacije iz 2006. godine, i na osnovu mišljenja prikupljenih sa nedavnih konsultacija, Komisija je pozvala zemlje članice da učestvuju u Evropskom akcionom planu za sektor učenja odraslih, koji se sastoji iz aktivnosti podeljenih u sledeće oblasti:

- Analiza efekata reformi u svim sektorima obrazovanja i treninga u zemljama članicama po pitanju učenja odraslih.
- Poboljšati kvalitet snabdevanja u sektoru učenja odraslih.
- Stvoriti više mogućnosti za odrasle da idu korak napred – da ostvare kvalifikaciju koja je za bar jedan nivo iznad prethodne.
- Ubrzati proces procene veština i socijalnih kompetencija, validacije i priznavanja u smislu ishoda učenja.
- Poboljšati kvalitet praćenja sektora učenja odraslih.

Implementaciju pomenutih aktivnosti mogu finansijski podržati Evropski socijalni fond i Program doživotnog učenja.

¹⁴ Flash Eurobarometer 192: 87% of teaching professionals working in universities in the EU agree that universities should open up for adult learners.

¹⁵ Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006, http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

3.1. Analiza efekata reformi u svim sektorima obrazovanja i treninga u zemljama članicama po pitanju učenja odraslih

Sektor učenja odraslih je u bliskoj vezi sa svim ostalim sektorima obrazovanja. Stoga je neophodno analizirati efekte razvoja u ostalim oblastima obrazovanja, formalnog i neformalnog, i njihove interakcije sa razvojem u sektoru učenja odraslih. Većina zemalja članica razvija *Nacionalni kvalifikacioni okvir*, koji je u bliskoj vezi sa *Evropskim kvalifikacionim okvirom*, a diskusija o prenosu bodova je u toku. Ovaj razvoj je usmeren ka pronalaženju načina za lakši pristup, napredak i transfer, i zbog toga je potencijalno važan za otvaranje kvalifikacionih sistema za odrasle. Kvalitet je izuzetno bitan deo reformi u obrazovanju i treningu. Razvoji u sektoru učenja odraslih moraju se usaglasiti sa tekućim procesima modernizacije u obrazovanju i treningu. U nekim zemljama članicama učenje odraslih je sastavni deo reformi.

2008. godine

Biće izdat nalog da se izvrši analiza implikacija nacionalnih reformi sektora učenja odraslih zasnovanih na postojećim mehanizmima prikupljanja podataka. Ona će uključiti i analizu troškova/koristi ovih nacionalnih reformi kako bi se zaista procenile kvalitetne prakse. Ukoliko bude neophodno, biće započeta i komplementarna studija.

2009. godine

Rezultati analize će pokazati trendove, postignuća i propuste na evropskom i nacionalnom nivou. Ove informacije će ući u razvoj Programa doživotnog učenja i drugih relevantnih programa EU.

2010. godine

Komisija će podneti izveštaj i nastaviti da ih podnosi svake dve godine.

3.2. Poboljšati kvalitet snabdevanja u sektoru učenja odraslih

Na kvalitet snabdevanja utiču predlozi praktične politike, sredstva i prilagođavanja i puno drugih faktora, ali je ključni faktor kvalitet osoblja. Do sada se, u zemljama članicama, vrlo malo pažnje poklanjalo treninzima (inicijalnim i kontinuiranim), statusu i finansijskim naknadama osoblja zaduženog za učenje odraslih. U pomenutom kontekstu, osoblje obuhvata, pored nastavnika i trenera, i menadžere, savetnike, mentore i administraciju. Oni moraju

biti sposobni da se prilagode različitim potrebama specifičnih grupa. Kvalitet osoblja je ključan u motivaciji odraslih da uče.

2008. godine

Biće objavljeni rezultati studije *Profesije učenja odraslih u Evropi*. Studija će ukazati na postojeće kvalitetne prakse u zemljama članicama i formulisati preporuke. Kvalitetne prakse će biti proširene kroz program *Obrazovanje i Trening 2010*. i *Program doživotnog učenja* (npr. vršnjačko obrazovanje i uvođenje u posao).

2009. godine

Razvoj standarda za profesionalce u oblasti učenja odraslih, koji će uključiti i savetovanje zasnovano na pozitivnim praktičnim iskustvima.

2010. godine

Nastavak istraživanja na razvoju standarda kvaliteta za provajdere i njihovu akreditaciju. Ovo će doprineti praćenju sektora učenja odraslih.

3.3. Stvoriti više mogućnosti za odrasle da idu korak napred – da ostvare kvalifikaciju koja je za bar jedan nivo iznad prethodne

Demografske projekcije za Evropu sugerišu da je ulaganje u ljudski i socijalni kapital određenih ciljnih grupa vitalno, usled redukcije radne snage koja ima za posledicu manjak radnika na tržištu radne snage. Informisanje i savetovanje ima ključnu ulogu u obaveštavanju i motivisanju ovih grupa. Takođe, ne treba isključiti doprinos i ulogu medija i njihov kapacitet da dopru do onih do kojih informacije teško dolaze, kao i glas onih koji uče. Međutim, nije dovoljno privući ljude obrazovanju i treningu, već im treba ponuditi realne prilike da napreduju i podignu nivo svoje kvalifikacije i omogućiti im bolju integraciju u sve sfere života. Zemlje članice treba da istraže mogućnosti za postavljanje nacionalnih ciljeva za podizanje nivoa veština ciljnih grupa.

2008. godine

Izrada kataloga kvalitetnih praksi i projekata za identifikovane ciljne grupe u cilju njihovog napretka i uspeha, sa akcentom na pronalaženju ključnih faktora za reintegraciju u tržište rada, obrazovanje i trening i društvo (volonterski rad). Moraju se uzeti u obzir i rezultati *Programa za doživotno učenje*, posebno *programa Gruntvig*.

2009. godine

Na osnovu kataloga iz 2008. godine biće raspisan konkurs za pilot projekte namenjene ciljnim grupama i nastavljanju istraživanja u okviru Programa za doživotno učenje radi ostvarenja cilja – a to je da ostvare kvalifikaciju koja je za bar jedan nivo iznad prethodne.

2010. godine

Realizacija projekata i praćenje rezultata započeće u isto vreme. Zemlje članice moraju izveštavati o napretku u podizanju nivoa veština ciljnih grupa u Zajedničkom izveštaju o obrazovanju i treningu.

3.4. Ubrzati proces procene veština i priznavanja neformalnog i informalnog učenja kod obespravljenih grupa

Priznavanje i validacija neformalnog i informalnog učenja predstavlja osnovu strategije doživotnog učenja. Mnoge zemlje članice poseduju zakonske okvire i imaju pilot programe koji su u toku. Procena i priznavanje veština i socijalnih kompetencija, bez obzira gde i na koji način su stečene, od izuzetne su važnosti za one koji nemaju osnovne kvalifikacije, a u cilju lakše integracije u društvo. Oni poseduju veštine koje nisu lako prepoznatljive. Važno je da svi stejkholderi (poslodavci, vlada, individue itd.) imaju to u vidu, jer postoje pokazatelji da priznavanje veština koje su ovako stečene vodi ka znatnoj uštedi vremena i novca. Zbog toga je bitno da vlade usvoje pozitivan pristup priznavanju neformalnog i informalnog učenja. Posebna pažnja se mora obratiti na validaciju i priznavanje kompetencija kod migranata i to bez predrasuda na zakon EU o priznavanju profesionalnih kvalifikacija.¹⁶

2008. godine

Identifikacija kvalitetnih praksi priznavanja i validacije neformalnog i informalnog učenja, sa posebnim osvrtom na socijalne kompetencije koje su uglavnom stečene van okvira formalnog sistema učenja.

2009. godine

Vršnjačko obrazovanje na evropskom nivou, razmena kvalitetnih praksi i prekogranična razmena osoblja. Finansijska sredstva će biti izdvojena iz Programa za doživotno učenje.

¹⁶ 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.

2010. godine

Biće prezentovani prvi rezultati, koji će biti razmatrani na seminaru i podeljeni svim stejkholderima.

3.5. Poboljšati kvalitet praćenja sektora učenja odraslih

Kao što je naglašeno u Komunikaciji *Nikada nije kasno za učenje*, neuspeh da se prikažu koristi učenja odraslih predstavlja najveću slabost u ovom polju. Postoji hitna potreba za zajedničkim jezikom i međusobnim razumevanjem kako bi se prevazišli nespornosti u ovom sektoru i nedostatak podataka koji se mogu upoređivati. Da bi se dobili relevantni podaci (bazirani na dvogodišnjem praćenju) razvoja ovog sektora, neophodno je imati osnovni set suštinskih podataka. Ova aktivnost će biti u bliskoj vezi sa razvojem i radom na indikatorima i referentnim polazištima¹⁷, uključujući i rezultate ostvarene u *Grupi za referentna polazišta i indikatore*.

2008. godine

Na osnovu studije koju je pokrenula Komisija, biće dat predlog konzistentne terminologije koji će biti usaglašen sa svim zemljama članicama i stejkholderima. Cilj studije je i da pruži predlog osnovnog seta suštinskih podataka kako bi olakšala dvogodišnje praćenje ovog sektora.

2009. godine

Biće razvijen i izrađen rečnik usaglašene terminologije. Sakupljanje osnovnog seta suštinskih podataka započeće u zemljama članicama koje žele da učestvuju.

2010. godine

Rezultati će biti objavljeni u *Zajedničkom izveštaju o obrazovanju i treningu 2010.*

¹⁷ A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training. COM (2007) 61 final.

4. NASTAVAK AKTIVNOSTI AKCIONOG PLANA UČENJA ODRASLIH

Došlo je vreme kada se mora obezbediti mesto učenju odraslih u doživotnom učenju i tako osigurati njegova uloga na svim nivoima odlučivanja, kako bi se sagledao njegov potpuni doprinos u susretu evropskim izazovima. Potrebno je oformiti radnu grupu krajem 2007. godine koja bi podržala Komisiju i zemlje članice da izlistaju aktivnosti i projekte u okviru ovog Akcionog plana i nastave da se brinu za njihovu implementaciju. U drugoj polovini 2009. godine, biće organizovana konferencija na kojoj bi se prezentovali postignuti rezultati i raspravljalo o sledećim potezima.

ANEKS: PLAN PROCESA KONSULTACIJA

1. Četiri sastanka ekspertske grupe u Briselu sa učešćem predstavnika i servisa Evropske komisije, socijalnih partnera, međunarodnih organizacija (OEBS, UNESCO), stejkholdera i eksperata koji predstavljaju „četiri regiona“ i predstavnika Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih.
2. Četiri internacionalna konsultantska sastanka sa učešćem svih zemalja članica, zemalja članica Evropske ekonomske zajednice i Turske, sa učešćem predstavnika ministarstava obrazovanja i rada, socijalnih partnera i drugih stejkholdera.
 - Helsinki, 22-23. februar 2007. godine. Pozvane su: Danska, Estonija, Finska, Island, Letonija, Litvanija, Norveška i Švedska.
 - Bon, 12-13. mart 2007. godine. Pozvane su: Belgija, Francuska, Nemačka, Irska, Lihtenštajn, Luksemburg, Holandija i Velika Britanija.
 - Ljubljana, 26-27. mart 2007. godine. Pozvane su: Austrija, Bugarska, Češka, Mađarska, Poljska, Rumunija, Slovačka i Slovenija.
 - Lisabon, 3-4. april 2007. godine. Pozvane su: Kipar, Grčka, Italija, Malta, Portugal, Španija i Turska,
3. Konsultacije na visokom nivou predstavnika zemalja članica
 - Hajdelberg, 1-2. mart 2007. godine. Neformalni ministarski sastanak.

- Hamburg, 22-23. maj 2007. godine. Sastanak direktora za profesionalni trening.
 - Brisel, 14-15. jun 2007. godine. Sastanak savetodavnog komiteta za profesionalni trening.
4. Neformalne konsultacije sa zemljama članicama i ostalim stejkholderima
- (a) Neformalne konsultacije. Nacionalni autoriteti zemalja članica, zemlje članice Evropske ekonomske zajednice i Turska pozvani su da organizuju nacionalne konsultacije sa relevantnim stejkholderima u periodu od 26.4. do 22.5.2007. godine.
 - (b) Buduće neformalne konsultacije o raznim pitanjima (sastanci socijalnih partnera, konferencije, seminari i okrugli stolovi na temu učenja odraslih).

ANDRAGOGIJA U SVETU

EVROPSKO DRUŠTVO ZA ISTRAŽIVANJA U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (ESREA)

Evropsko društvo za istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih (European Society for Research on the Education of Adults – ESREA) promoviše i širi teorijska i empirijska istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih u Evropi preko mreža istraživača, konferencija i publikacija. Sedište ESREA (sekretarijat) nalazi se na univerzitetu Linkoping u Švedskoj (Departman za bihejvioralne nauke i učenje). Predsednik društva je Hening Saling Olsen, profesor Univerziteta Roskild u Danskoj.

ESREA je posvećena razvoju i podizanju kvaliteta istraživanja obrazovanja odraslih u evropskim zemljama, saradnji u oblasti komparativnih istraživanja u evropskom kontekstu, objavljivanju rezultata istraživanja obrazovanja odraslih i doživotnog učenja, uspostavljanju saradnje sa ostalim evropskim i nacionalnim organizacijama i preduzimanju aktivnosti u cilju obrazovanja mladih istraživača i kontinuiranog obrazovanja istraživača u oblasti obrazovanja odraslih.

Članovi ESREA su pojedinci i institucije iz cele Evrope koji su uključeni ili zainteresovani za obrazovanje odraslih, uključujući i Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Naročita pažnja u okviru ESREA posvećena je radu sa mladim istraživačima. Doktorandi se ohrabruju da učestvuju u svim aktivnostima društva, seminarima, konferencijama i radnim grupama. Naučni odbor društva ustanovio je nagradu za najbolji doktorski rad prezentovan na konferenciji ESREA.

ESREA mreže istraživača

U okviru ESREA deluje sedam mreža istraživača obrazovanja odraslih:

- Dostupnost obrazovanja, školovanje i identitet
- Građansko obrazovanje
- Obrazovanje odraslih i tržište rada
- Kroskulturalna i istorijska istraživanja obrazovanja odraslih

- Istraživanje odnosa rodnog pitanja i obrazovanja odraslih
- Istraživanje lične istorije i biografska istraživanja
- Odnos globalnog i lokalnog – obrazovanje odraslih i razvoj
- Migracije, enticitet, rasizam i ksenofobija
- Učenje u trećem dobu.

Dostupnost obrazovanja, školovanje i identitet

Prva ESREA mreža istraživača „Dostupnost obrazovanja, školovanje i identitet” fokusirana je na pitanja dostupnosti obrazovanja i na iskustva obrazovanja u različitim kontekstima, u lokalnoj zajednici, javnom sektoru, u oblasti profesionalnog i visokog obrazovanja. Takođe, ova mreža istražuje uticaj obrazovanja na karijeru i identitet i razmatra uticaj socioekonomskih faktora na obrazovanje kao doživotan proces. Ovu mrežu istraživača konstituisali su 1996. godine Kris Djuk, Etjen Burgos i Barbara Meril. Konferencije mreže održavaju se na svake dve godine: prva je održana u Kitsu (Velika Britanija) 1996. godine, sledeće dve na Univerzitetu u Barseloni (Španija), 2003. godine na Univerzitetu u Edinburgu (Škotska), a poslednja konferencija mreže organizovana je 2006. godine na Univerzitetu u Leuvenu (Belgija).

Građansko obrazovanje

ESREA mreža istraživača „Građansko obrazovanje” ustanovljena je 1990. godine kao podrška za saradnju zemalja Zapadne i Istočne Evrope i jedna je od najaktivnijih i najproduktivnijih mreža. Građansko obrazovanje ima dugu tradiciju u evropskim zemljama: od borbe za slobodu štampe, preko otvaranja javnih biblioteka i muzeja i osnivanja lokalnih i dobrovoljnih društava, do narodnih i radničkih univerziteta. U današnje vreme, koje karakteriše individualizam i fragmentiranost, odnos između obrazovanja odraslih i građanskog društva postao je manje vidljiv, ali je potreba za građanskim obrazovanjem veća nego ikada. Prva konferencija mreže organizovana je 1994. godine u Vroclavu, u Poljskoj, potom 1997. godine u Stroblu (Austrija), 1999. godine u Poznanju (Poljska), 2001. godine u Bohumu (Nemačka), 2003. godine u Leuvenu (Belgija), 2005. godine u Talinu (Portugal) i 2007. godine u Bragi (Portugal). Poslednja konferencija imala je temu „Država, građansko društvo i građanin: implikacije za obrazovanje i učenje odraslih”. Koordinator mreže je dr Majkl Bron (Koledž Suderturn, Stokholm).

Obrazovanje odraslih i tržište rada

Mreža istraživača „Obrazovanje odraslih i tržište rada” posvećena je razvijanju ovog novog interdisciplinarnog istraživačkog polja. Problemski okvir razmatranja odnosa tržišta rada i obrazovanja odraslih definisan je kao „Socijalna ekskluzija – alternativno tržište rada i kooperativna ekonomija”. Socijalna ekskluzija je jedno od najvažnijih pitanja u zemljama EU. Da li postoje alternative za integraciju u tržište rada onih koji su u hijerarhiji na tržištu rada na najnižem mestu? Gde su alternative? U sistemu socijalne pomoći, kooperativnoj ekonomiji? Prva konferencija mreže organizovana je 1995. godine u Saveznom institutu za obrazovanje odraslih (Austrija), a sledeće konferencije održane su: 1996. godine na Univerzitetu Lids, 1998. i 1999. godine na IUC u Dubrovniku, 2000. godine u Sevilji i 2002. godine na Univerzitetu Roskild u Danskoj. Poslednja konferencija mreže održana je u Lidsu, 26-28. juna, 2007. godine. Koordinator mreže su Kejt Forester (Škola za kontinuirano obrazovanje, Univerzitet Lids) i prof. Hening Saling Olesen (Univerzitet Roskild).

Kroskulturalna i istorijska istraživanja obrazovanja odraslih

Mrežu istraživača „Kroskulturalna i istorijska istraživanja obrazovanja odraslih” organizovali su 1991. godine Marta Friedental-Hase (Univerzitet u Lajpcigu), Stjuart Meriot (Univerzitet Lids) i Beri J. Hejk (Univerzitet u Lejdenu). Mreža uključuje andragoge i istoričare iz zemalja EU koji su istovremeno aktivni u Internacionalnoj konferenciji u oblasti istorije obrazovanja odraslih. Ova grupa istraživača bavi se istraživanjem obrazovanja odraslih u Evropi u periodu od 1880-1930. godine, kada je zapravo konstituisan sistem obrazovanja odraslih u okviru radničkog pokreta. Neke od aktuelnih tema su sledeće: univerzitetska ekstenza, narodne visoke škole, radničko obrazovanje, obrazovanje žena, kampovi za radnike, „Hrišćanski socijalizam”, „Slobodni misionari”, Anarho-sindikalizam i Treća internacionala i dr. Primarno, mreža je organizovana u vidu istraživačkih seminara koji okupljaju do 25 istraživača i studenata doktorskih studija. Konferencije mreže održavaju se svake godine u različitim gradovima: Lejden (Holandija), Jorku (Velika Britanija), Stroblu (Austrija), Salamanki (Španija), Frankfurtu (Nemačka). Koordinator mreže je dr Beri J. Hejk (Univerzitet u Lejdenu, Holandija).

Istraživanje odnosa rodnog pitanja i obrazovanja odraslih

Rodno pitanje je sve prisutnije u andragoškim istraživanjima, mada su ona još uvek uglavnom fokusirana na formalno obrazovanje i obrazovanje dece. Cilj ESREA mreže istraživača „Istraživanje odnosa rodnog pitanja i obrazovanja odraslih” jeste da dublje rasvetli ovo pitanje, razmatrajući sledeće teme: učenje i pol, pol u visokom obrazovanju, pol u obrazovanju odraslih, feminizacija obrazovanja. Mreža je konstituisana 1991. godine, ali je tek od 1996. godine aktivna. To je godina kada su na internacionalnoj konferenciji o obrazovanju u Švedskoj Agnieška Bron (Univerzitet u Stokholmu), Barbara Meril (Univerzitet Varvik) i Edmi Olagni (Univerzitet u Ženevi) pokrenule njen rad. Do sada su organizovane sledeće konferencije: 1999. godine na Univerzitetu Bohum (Nemačka), 2001. godine na Univerzitetu u Ženevi, 2005. godine na Univerzitetu Vroclav (Poljska), 2005. na Univerzitetu u Ženevi i 2007. u Olžinu, u Poljskoj. Koordinator mreže je Ivana Ostrouč, Univerzitet Varmia (Poljska).

Istraživanje lične istorije i biografska istraživanja

ESREA mreža „Istraživanje lične istorije i biografska istraživanja” ustanovljena je 1990. godine i okuplja istraživače iz različitih disciplinarnih polja koji primenjuju biografski metod u istraživanju obrazovanja odraslih. Mreža omogućava zainteresovanima da razmenjuju iskustva i na taj način uče jedni od drugih. Do sada, ova mreža realizovala je više naučnoistraživačkih projekata koje finansira EU. Prva konferencija mreže organizovana je u Ženevi 1993. godine, a poslednja, peta po redu, na Univerzitetu Roskild u Danskoj na temu „Konceptije učenja”, u martu 2007. godine. Koordinator mreže je dr Linden Vest (Centar za internacionalna istraživanja participacije i različitosti, Departman za istraživanja u obrazovanju, Univerzitet Kanterberi, UK).

Odnos globalnog i lokalnog – obrazovanje odraslih i razvoj

Mreža „Odnos globalnog i lokalnog – obrazovanje odraslih i razvoj” konstituisana je 2006. godine u cilju okupljanja evropskih istraživača zainteresovanih za oblast odnosa razvoja i obrazovanja odraslih u lokalnom i globalnom kontekstu. Koordinator mreže su Antonio Fragoso (ESE, Univerzitet Algarve, Portugal), Emilio Lucio-Vilegas (Univerzitet u Sevilji, Španija) i Eva Kurantović (Univerzitet Donje Šlezije, Poljska).

Konferencije i seminari ESREA

Samo u toku 2007. godine, ESREA je organizovala sledeće konferencije i seminare: Petu ESREA konferenciju „Izazovi socijalnih i kulturnih različitosti u obrazovanju odraslih – razlike u životnom stilu, kulturi, obrazovanju i pismenosti” (20-23. septembra, Sevilja, Španija), seminar ESREA mreže „Preispitivanje rodnog pitanja u obrazovanju odraslih” (9-11. juna, Olžin, Poljska), seminar ESREA mreže „Obrazovanje odraslih i tržište rada” (26-28. juna, Northern koledž, Barnslej, Engleska), seminar ESREA mreže „Građansko obrazovanje” (14-16. juna, 2007, Univerzitet Minho, Portugal) i seminar mreže ESREA „Istraživanje lične istorije i biografska istraživanja”, pod nazivom „Konceptija učenja” (1-4. marta, Univerzitet Roskild, Danska).

U 2008. godini, ESREA mreža istraživača „Odnos globalnog i lokalnog – obrazovanje odraslih i razvoj” organizuje konferenciju „Lokalno u globalnom – obrazovanje odraslih i razvoj zajednice” (Vroclav, Univerzitet Donja Šlezija, Poljska, 29-31. maja). Prva konferencija ove mreže istraživača održana je 2006. godine u Faru (Portugal). Druga konferencija fokusirana je na iznalaženje onoga što je lokalno u globalnom i ova izmena perspektiva treba da pomogne da se sagleda uloga obrazovanja u njihovom konstruisanju. Teme konferencije su sledeće: Posledice globalizacije na lokalni život i rad, Identitet i obrazovanje odraslih, Forme učešća u životu zajednice i obrazovanje u zajednici, Istraživanje lokalnih zajednica obrazovanja, Metode obrazovanja odraslih za obrazovanje u zajednici, Uloga andragoga i istraživača u unapređivanju kritičkog preispitivanja lokalnog, Kontekst učenja kao način da se suprotstavimo ekskluziji i socijalnoj nejednakosti.

„Emocionalna dimenzija istraživanja i učenja o životu drugih – zapostavljeni prostor” jeste konferencija koju je organizovala ESREA mreža za „Istraživanje lične istorije i biografska istraživanja” na Univerzitetu Kanterberi u Engleskoj od 6. do 9. marta 2008. godine. Ova konferencija je imala za cilj da reaktualizuje pitanje emocionalnog aspekta obrazovanja i istraživanja. Iako su istraživači iz feminističkih krugova odavno problematizovali kartezijansko podvajanje uma i tela, intelekta i emocija, ukazivanje na emocionalnost, uključujući i emocionalnost samog istraživača, često se percipira kao narcističko preuveličavanje. Jedno od pitanja, u ovom kontekstu, odnosi se na granice između istraživanja i terapije, naročito kada se primenjuje metodologija autobiografskog i biografskog istraživanja. Istraživanje emocionalne dimenzije učenja i istraživanja pokreće mnoga epistemološka, metodološka, hermeneutička i etička pitanja, kao što su: na koji način treba predstavljati i do kog nivoa uop-

štavati emocionalni aspekt istraživanja i učenja u formalnim i neformalnim uslovima, uključujući i nesvesne dimenzije, i koji interdisciplinarni okvir može da obezbedi razumevanje emocionalne dimenzije procesa učenja i istraživanja. U okviru konferencije razmotriće se sledeće teme: Emocije u obrazovanju odraslih u različitim kontekstima, Upotreba umetnosti i biografija u preispitivanju emocionalnog aspekta života, Autobiografska istraživanja i emocionalnost, Uloga emocija u biografskim istraživanjima, Etika i emocionalnost u istraživanju, Granice istraživanja i terapije, Emocije i saznanje, Ljubav, mržnja i anksioznost u učenju, Teorijski okviri razumevanja emocionalnosti u biografskim istraživanjima.

Publikacije ESREA

Edicija „Evropska istraživanja doživotnog učenja i obrazovanja odraslih”

1. Linden West, Peter Alheit, Anders Siig Andersen, Barbara Merrill (eds.) (2007) *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
2. Wildemeersch, Danny, Stroobants, Veerle, Bron Jr., Michal (eds.) (2005) *Active Citizenship and Multiple Identities: A learning outlook*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Edicija „Aktivno demokratsko građansko društvo”

1. Michael Schemmann and Michal Bron (Eds.) (2001) *Adult Education and Democratic Citizenship IV*, Krakow: Impuls Publisher.
2. Bron Jr, M. & Field, J. (Eds.) (2001) *Adult Education and Democratic Citizenship III*, Wroclaw: Lower Silesian University College of Education.
3. Agnieszka Bron, John Field & Ewa Kurantowicz (Eds.) (1998) *Adult Education and Democratic Citizenship II*. Krakow: Impuls publisher.
4. M. Bron & M. Malewski (Eds.) (1995) *Adult Education and Democratic Citizenship I*. Wroclaw: Torun.

Edicija „Tržište rada i obrazovanje odraslih”

1. Christian Helms Jørgensen & Niels Warring (Eds.) Volume A (2002) *Adult Education and the Labour Market VII*. Roskilde May 2002. Roskilde: Roskilde University Press.

2. Christian Helms Jørgensen & Niels Warring (Eds.) Volume B (2002) *Adult Education and the Labour Market VII* presented at the 7th Seminar of the ESREA Research Network, Roskilde May 2002. Roskilde: Roskilde University Press.
3. Manuel Collado Broncano, Henning Salling Olesen, Alexia Puch Cisneros (Eds.) (2001) *Educación y formación de personas adultas y trabajo. Adult Education and the Labour Market VI*. Xàtiva.
4. H. S. Olesen & K. Forrester (Eds.) (1999) *Adult education and the Labour Market V*. Roskilde: Roskilde university press.
5. H. S. Olesen (Ed.) (1998) *Adult Education and Labour Market IV*. Roskilde: Adult education group.
6. H. S. Olesen (Ed.) (1997) *Adult Education and Labour Market III*. Roskilde: Adult education group.
7. H. S. Olesen (Ed.) (1996) *Adult Education and Labour Market II*. Roskilde: Adult education group.
8. T. V. Klenovsek & H. S. Olesen (Eds.) (1994) *Adult Education and Labour Market I*. Ljubljana: Slovene Adult Education Centre

Edicija „Kroskulturalna istraživanja i obrazovanje odraslih”

1. M. Friedenthal-Hasse, B. J. Hake & S. Marriott (Eds.) (1991) No 1: *British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880-1930: Studies in the theory and history of cross-cultural communication in adult education*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
2. B. J. Hake & S. Marriott (Eds.) (1992) No 2: *Adult Education between Cultures: Encounters and identities in European adult education since 1890*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
3. S. Marriott & B. J. Hake (Eds.) (1994) No 3: *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education: Essays on popular and higher education since 1890*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
4. B. J. Hake, T. Steele & A. Tiana (Eds.) (1996) No 4: *Masters, Missionaries and Militants: Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.

Katarina Popović

EVROPSKI MASTER U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (EMAE)

Evropski master u oblasti obrazovanja odraslih (European Master in Adult Education – EMAE) jeste program koji zajedno realizuje osam evropskih univerziteta:

- Univerzitet Ostravska (Ostravská Univerzita), Češka Republika
- Danski pedagoški univerzitet (Danmarks Pædagogiske Universitet), Danska
- Helsinški univerzitet (Helsingin Yliopisto), Finska
- Tehnički univerzitet Kajzerslautern (Technische Universität Kaiserslautern), Nemačka
- Univerzitet Duizburg-Esen (Universität Duisburg-Essen), Nemačka
- Univerzitet u Firenci (Università degli Studi di Firenze), Italija
- Univerzitet Zapadni Temišvar (Universitatea de Vest din Timisoara), Rumunija
- Univerzitet u Barseloni (Universitat de Barcelona), Španija.

Ciljevi programa

Cilj programa je da osposobi studente za profesionalnu delatnost u oblasti obrazovanja odraslih u evropskom kontekstu. Studenti će steći teorijska znanja i praktične veštine koji će im omogućiti uspešan profesionalni rad u oblasti obrazovanja odraslih, kao i neophodna znanja i veštine za rad u interkulturnom kontekstu; takođe, razviće svest o mogućnostima koje nudi evropsko tržište rada i biće osposobljeni da ih iskoriste. Diplomirani studenti moći će da rade različite poslove koji su usmereni na osnaživanje obrazovanja odraslih u Evropi. Profesionalnu karijeru ostvariće kao istraživači, analitičari, savetnici, instruktori, planeri...

Uslovi upisa

Evropski master u oblasti obrazovanja odraslih mogu da upišu oni koji već imaju diplomu B. A. i bazična znanja iz oblasti obrazovanja koja su stekli na studijama, kroz profesionalni rad ili kroz dodatno obrazovanje. Kandidati moraju imati odlično znanje engleskog jezika i ICT tehnologije.

Diploma

Oni koji uspešno ovladaju programom dobijaju diplomu „Master of Arts” jednog od osam univerziteta koji učestvuju u realizaciji programa. U Dodatku diplomi je dokumentovano da je ovaj program zasnovan na standardima mreže EMAE i da diploma odgovara zvanju „European Master in Adult Education”.

Struktura programa

Program EMAE nosi 120 ECTS i sastoji se od sledećih delova:

- A) Jezgrovna polja obrazovanja odraslih (25 ECTS)
- B) Istraživanje obrazovanja odraslih u Evropi (5 ECTS)
- C) Suplementarni kursevi (50 ECTS)
- D) Rad na transnacionalnom projektu (10 ECTS)
- E) Master rad (30 ECTS).

A) U delu programa pod nazivom „Jezgrovna polja obrazovanja odraslih” studenti imaju kurseve iz pet ključnih oblasti u obrazovanju odraslih koje su relevantne u evropskom kontekstu i to:

- Teorijski okvir (A1)
- Učenje i nastava (A2)
- Menadžment/Marketing (A3)
- Politika (A4)
- Ekonomija (A5)

Studenti će se upoznati sa zajedničkim evropskim osnovama u svakoj od navedenih pet oblasti i osposobiti se za uočavanje razlika u pristupima u različitim zemljama.

B) U delu programa Istraživanje obrazovanja odraslih u Evropi studenti će se upoznati sa na najrelevantnijim temama i trendovima u istraživanjima u

oblasti obrazovanja odraslih. U ovom delu ovladaće procesom izrade projekta istraživanja koji će biti osnova za njihov master rad.

Deo A i B su identični na svim univerzitetima koji učestvuju u realizaciji projekta: kursevi koji se nude su u formi transnacionalnih seminara putem Interneta ili u formi seminara na pojedinačnim univerzitetima i njihovim kampusima.

C) Deo programa pod nazivom Suplementarni kursevi razlikuje se od univerziteta do univerziteta i reflektuje posebnosti samih univerziteta u smislu istraživačkog polja interesovanja. Studenti biraju kurseve prema svojim interesovanjima i prema pravilima matičnih univerziteta na kojima studiraju. Tipični za ovaj deo programa jesu kursevi koji nude dublja saznanja odabranih tema koje su obrađene na bazičnim kursovima iz A grupe ili je reč o kursovima koji se odnose na teme koje su relevantne u jednoj zemlji.

D) Rad na transnacionalnom projektu realizuje se putem Interneta i odnosi se na jednu od tema iz dela A (Jezgrovna polja u obrazovanju odraslih). Grupe studenata iz različitih zemalja zajedno rade na planiranju, realizaciji i evaluaciji jednog transnacionalnog projekta. U ovom delu programa studenti će razviti neophodne kompetencije za rad u interkulturalnom timu, planiranje, vođenje, evaluaciju projekta i primenu teorijskog znanja u praksi. Studenti koji provedu semestar u inostranstvu na drugom univerzitetu mreže EMAE, mogu da realizuju individualni projekat, ili da umesto projekta steknu praktično profesionalno iskustvo u nekoj relevantnoj instituciji u drugoj zemlji.

E) Master rad student piše pod mentorstvom profesora sa svog matičnog fakulteta ili sa nekog drugog univerziteta mreže EMAE. Master rad (iz oblasti komparativnih istraživanja ili iz oblasti obrazovanja odraslih u evropskom kontekstu) treba da ima 80 strana.

Evropski master u oblasti obrazovanja odraslih

Zajednički kursevi (kursevi koji se nude na svim univerzitetima mreže EMAE)	Individualni kursevi (razlikuju se od univerziteta do univerziteta mreže EMAE)
A) Jezgrovna polja obrazovanja odraslih	C) Suplementarni kursevi
Teorijski okvir (A1)	C1 Supl. kurs (za A1)
Učenje i nastava (A2)	C2 Supl. kurs (za A2)
Menadžment/Marketing (A3)	C3 Supl. kurs (za A3)
Politika (A4)	C4 Supl. kurs (za A4)
Ekonomija (A5)	C5 Supl. kurs (za A5)
B) Istraživanje obrazovanja odraslih u Evropi	C6 Supl. kurs (za B)
E) Master rad	

Kurikulum

- **A1 Teorijski okvir.** Ovo polje se odnosi na obrazovanje odraslih kao oblast istraživanja u Evropi. Studenti će steći znanja o sistemu obrazovanja odraslih i sistemu kontinuiranog obrazovanja u Evropi i upoznaće se sa teorijskim osnovama obrazovanja odraslih. Ovaj deo programa obuhvata dva obavezna kursa: *Osnove obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja u Evropi* (3 ECTS) i *Teorije obrazovanja odraslih* (2 ECTS).
- **A2 Učenje i nastava.** Ovo polje se odnosi na sve specifičnosti obrazovanja odraslih i uloge nastavnika koji radi sa odraslima. Studenti će na bazi temeljnog teorijskog znanja učiti da planiraju i analiziraju programe i aktivnosti u oblasti obrazovanja odraslih u različitim kontekstima. Ovaj deo programa obuhvata dva obavezna kursa: *Evropske teorije nastave* (3 ECTS) i *Kompetencije i razvoj kompetencija* (2 ECTS).
- **A3 Menadžment/Marketing.** Ovo polje se odnosi na menadžment i marketing u oblasti obrazovanja odraslih, koji zahtevaju da se uvek uzmu u obzir i ekonomska i andragoška perspektiva. Razmatranje teorijskog i praktičnog aspekta menadžmenta i marketinga realizuje se u kontekstu različitih pristupa u EU. Ovaj deo programa obuhvata dva obavezna kursa: *Menadžment u obrazovanju odraslih* (3 ECTS) i *Analiza potreba, planiranje i programiranje* (2 ECTS).
- **A4 Politika.** Ovo polje se odnosi na politički kontekst u kome je smešteno obrazovanje odraslih na nacionalnom i evropskom nivou. Bavi se različitim akterima, metodama i sredstvima intervencije, evaluacije i analize efekata. Ovaj deo programa obuhvata sledeće obavezne kurseve: *Zahtevi politike* (3 ECTS) i *Evropske strategije doživotnog obrazovanja* (2 ECTS).
- **A5 Ekonomija:** Ovo polje pokriva odnos obrazovanja odraslih i ekonomije. Pitanje finansiranja obrazovanja odraslih i doživotnog obrazovanja veliki je izazov za evropske zemlje. Ovaj deo programa obuhvata sledeće obavezne kurseve: *Obrazovanje odraslih i konzumiranje obrazovnih dobara* (3 ECTS) i *Država i tržište u doživotnom obrazovanju u evropskom kontekstu* (2 ECTS).
- U svakom od jezgrovnih polja obavezni kursevi se povezuju sa suplementarnim kursevima prema specifičnoj tematici.

Jezik

Delovi programa pod A, B i D realizuju se na engleskom jeziku, a delovi C i E mogu se realizovati i na engleskom i na nekom drugom jeziku.

Način realizacije

Iako se mnogi kursevi (pre svega iz dela A i B) realizuju putem Interneta, EMAE nije program koji pripada kategoriji studija na daljinu, budući da je neophodan i određen minimum rada na univerzitetima mreže EMAE.

Mobilnost studenata

Program EMAE se može u potpunosti studirati na jednom fakultetu, ali se studentima preporučuje da najmanje jedan semestar provedu na nekom drugom univerzitetu mreže EMAE.

Katarina Popović

NACIONALNI ISTITUT ZA KONTINUIRANO OBRAZOVANJE ODRASLIH U ENGLESKOJ I VELSU (NIACE)

Nacionalni institut za kontinuirano obrazovanje odraslih (National Institute of Adult Continuing Education NIACE) najveća je organizacija ove vrste u Engleskoj i Velju koja ima za cilj da promovise istraživanje i podstakne napredak u oblasti kontinuiranog obrazovanja odraslih. Istorija NIACE je duga i plodna i seže u 1921. godinu, kada je osnovan Britanski institut za obrazovanje odraslih. Članice NIACE su brojne organizacije – od univerziteta, preko koledža, mreža za obrazovanje odraslih, otvorenih univerziteta i istraživačkih organizacija, do britanske nacionalne medijske kompanije BBC, Nacionalne federacije instituta za žene i dr. Pored grupnih, NIACE okuplja preko 100 individualnih članova – nastavnika, socijalnih radnika i volontera. U okviru NIACE deluju i Britanski filmski institut, Umetničko savetovalište i Agencija za bazično obrazovanje (Basic Skills Agency – BSA). Sedište NIACE je u Lejčesteru i Kardifu.

Misija NIACE definisana je statutom organizacije: „Putem obrazovanja odraslih možemo da razvijemo radnu snagu koja ima više znanja i veće sposobnosti i na taj način obezbedimo veći entuzijizam i aktivnost radnih ljudi. Mada ne postoje čvrsti dokazi, mnoge činjenice ukazuju na to da je učenje dobro za vaše zdravlje i samopoštovanje i da povećava mogućnost da se zaposlite. Svaki pojedinac ima strast za učenjem koja se brzo, kada se jednom otključa, širi među druge. Mnogi su isključeni iz obrazovanja i učenja, a mi se borimo za jednako pravo na obrazovanje za sve odrasle”.

Nacionalni institut za kontinuirano obrazovanje odraslih ima za cilj da:

- 1) ohrabri odrasle, naročito one koji imaju niske obrazovne kvalifikacije, koji su nezaposleni ili rade na nisko plaćenim poslovima, da počnu da uče i da formiraju pozitivan odnos prema obrazovanju;
- 2) ohrabri one koji su najviše izolovani, kao što su zatvorenici, bolesnici, ljudi sa problemima u učenju, izbeglice, pripadnici manjinskih etničkih grupa i stari ljudi, da razviju socijalne veštine, dobiju obrazovanje i tako steknu veću samouverenost i ambicije;
- 3) pomogne andragozima u razvijanju visoko kvalitetnih programa obrazovanja odraslih.

NIACE ima za cilj da obezbedi uticaj na one koji donose odluke i koji su odgovorni za politiku obrazovanja odraslih i da deluje u polju posleobaveznog obrazovanja odraslih, i to nacionalnom i internacionalnom nivou, saradjući sa Evropskim društvom za obrazovanje odraslih (European Association for the Education of Adults – EAEA) i Internacionalnim većem za obrazovanje odraslih (International Council for Adult Education – ICAE).

Nacionalni institut za kontinuirano obrazovanje odraslih, između ostalog:

- zagovara pravo na obrazovanje odraslih u najširem smislu,
- nudi pomoć i podršku u obrazovanju za posao,
- organizuje istraživačke i razvojne projekte,
- nudi posebna informatički servis,
- organizuje kampanje kao što su Nedelja obrazovanja odraslih – najveći festival obrazovanja odraslih u Ujedinjenom kraljevstvu,
- obezbeđuje objavljivanje studija i časopisa u oblasti obrazovanja odraslih,
- obezbeđuje saradnju i povezivanje zainteresovanih u oblasti obrazovanja odraslih – tokom jedne godine sajt NIACE poseti preko milion korisnika.

Kao vodeća nevladina organizacija u Engleskoj i Velsu u oblasti obrazovanja odraslih, NIACE promovise pravo na obrazovanje za sve kroz različite forme obrazovanja namenjene najrazličitijim socijalnim grupama. Politika „jednakih šansi za sve” istovremeno je i politika socijalne pravde, inkluzije, poštovanja različitosti, a naročito po pitanju pola, sposobnosti, godina, nacionalnosti, konfesije, ekonomskog i društvenog statusa, porodičnih uslova, političkih stavova, jezika i kulture. Delatnost NIACE prevazilazi granice koje postavlja javni sistem posleobaveznog obrazovanja i uključuje srednjoškolsko i visoko obrazovanje, obrazovanje uz rad, obrazovanje u volonterskom i humanitarnom radu i putem medija. U okviru Instituta naročito su razvijene sledeće oblasti:

- Pismenost, jezik i matematičke veštine,
- Obrazovanje u trećem dobu,
- Učenje putem savremenih informacionih tehnologija,
- Učenici pripadnici crnačke i drugih manjinskih zajednica,
- Obrazovanje bolesnih i onih sa problemima u učenju,
- Volonterski rad,
- Obrazovanje mladih,

- Obrazovanje žena.

Politika i strategija delovanja NIACE za period od 2003-2008. godine definisana je u sedam tačaka:

- Jačanje uticaja Instituta u oblasti politike obrazovanja, promovisanjem i popularizovanjem obrazovanja odraslih.
- Održavanje i jačanje posvećenosti aktivnostima koje obuhvataju veći broj različitih korisnika i fokusiranje na one koji su najmanje obuhvaćeni obrazovanjem.
- Dalje razvijanje saradnje sa članicama, finansijerima, drugim nacionalnim, regionalnim i lokalnim partnerima.
- Održavanje specifične ponude Instituta u oblasti obrazovanja odraslih.
- Jačanje uloge NIACE u promovisanju „glasa odraslih koji uče” u koncipiranju politike obrazovanja.
- Obezbeđivanje fiskalne discipline i finansijske sigurnosti za delatnost NIACE.
- Razvijanje dijaloga i razmene putem publikacija, konferencija, seminara, mreža, informacionih servisa i Interneta.
- Podizanje kvaliteta i nivoa programa obrazovanja odraslih.

U oblasti visokog obrazovanja, NIACE je uspostavio saradnju sa Udruženjem univerziteta za doživotno obrazovanje (Universities Association for Lifelong Learning – UALL). Istraživački projekti NIACE usmereni su na: praćenje uključivanja odraslih u obrazovanje i efekata koji se postižu, inovativnu delatnost u polju obrazovanja odraslih, kao i informisanje i razmenu iskustava dobre prakse. U saradnji sa Škotskim društvom za saradnju u oblasti učenja odraslih, Udruženjem univerziteta za doživotno obrazovanje, Forumom za unapređivanje kontinuiranog obrazovanja, Škotskom unijom za dalje obrazovanje i Evropskom mrežom za kontinuirano obrazovanje NIACE, izdaje *Časopis za kontinuirano obrazovanje odraslih* (The Journal of Adult and Continuing Education).

Samo u prvoj polovini 2008. godine, NIACE je planirala da realizuje devet seminara sa tematikom iz oblasti obrazovanja odraslih, kao što su: Učenje u funkciji zapošljavanja – nezaposlenost i odrasli sa smanjenim sposobnostima, Da li menjati vreme ili klimu?, Internet vodič za 2008. godinu, Obrazovanje osuđenika, Pismenost, jezik i matematičke veštine su srce dobre organizacije, Učenje u trećem dobu...

Među brojnim projektima u oblasti obrazovanja odraslih koje NIACE realizuje jesu i sledeći: „Kontinuirani profesionalni razvoj lidera i radnika”, „Hajde da razgovaramo o novcu”, „Komisija za doživotno obrazovanje lica sa smanjenim sposobnostima”, „Kurikulum za različitost”, „Koraci do uspeha” (namenjen kao pomoć pripadnicima crnačke i ostalih manjinskih zajednica da se zaposle), „Progres GB” (namenjen zapošljavanju izbeglica i emigranata), „Mreža zatvorenika” (dizajniran da pruži efikasne forme obrazovanja zatvorenika putem Interneta), „Evropska saradnja i partnerstvo”, „Obrazovanje za održivi razvoj”, „Reci šta voliš?” (projekat koji ima za cilj da se istraži kako odrasli uče i koji su njihovi motivi da se obrazuju), „Numeracy Enrfriser Website” – namenjen onima koji predaju matematiku odraslima, „Računovodstvo”, „Veštine obrazovanja za kvalitet života”, „Učenje iz iskustva” (projekat koji ima za cilj da volonterskim i opštinskim organizacijama pruži podršku i informacije o organizaciji obrazovanja odraslih), „Program regionalnog rasta”, „Prepoznavanje progressa u obrazovanju koje nije obuhvaćeno sistemom ESPB”, „SKIES” (program pružanja pomoći u primeni efikasnog upravljanja informacionim sistemima), „Obrazovanje za mir”, „Kako realizovati potencijale”, „Prevazilaženje socijalne ekskluzije putem učenja na daljinu”, „Obezbeđivanje prava na obrazovanje”, „Podrška postizanju uspeha”, „Učenje u globalnom društvu”, „Razvojni program zapošljavanja”, „Obrazovanje radnika na poslovima sa nepunim radnim vremenom”, „Gradovi koji uče”.

Ključni istraživački programi NIACE su: Izbeglice i drugi novi emigranti, Mreža učenja u crnačkoj i drugim manjinskim zajednicama, Projekat ICT, Porodično učenje, Jednakost u obrazovanju za bolesne i manje sposobne, Visoko obrazovanje, Pismenost, jezik i matematičke veštine, Učešće u mreži obrazovanja odraslih, Podrška lokalnim vlastima, Nauka i obrazovanje odraslih, Volonterski sektor, Obrazovanje mladih.

Miomir Despotović

PETA INTERNACIONALNA KONFERENCIJA PASCAL

Opservatorija PASCAL je internacionalno istraživačko udruženje koje deluje u polju razvoja i širenja novih ideja o upravljanju, socijalnom kapitalu i obrazovanju. Sedište društva je na Kraljevskom Institutu za tehnologiju u Melburnu. U periodu od 24-25. septembra 2007. godine održana je Peta internacionalna konferencija PASCAL na temu „Doživotno učenje u gradskim uslovima”. Cilj konferencije bio je da preispita pitanja doživotnog obrazovanja na regionalnom i gradskom nivou.

Domaćin konferencije bio je Univerzitet u Pečuju u Mađarskoj. Pečuj je izabran za evropski grad kulture za 2010. godinu. Ovaj grad ima dvehiljadegodišnju istoriju, od prvih rimskih naseobina; bio je sedište katoličkog episkopata na početku XI veka; u njemu je kralj Anžu osnovao jedan od najstarijih univerziteta u Mađarskoj 1367. godine. Univerzitet u Pečuju ima u svom sastavu deset fakulteta, među kojima i Fakultet za obrazovanje odraslih i razvoj ljudskih resursa, u okviru koga deluje Regionalni centar za istraživanja u oblasti doživotnog obrazovanja, kao koordinator istraživačkih projekata u ovoj oblasti finansiranih od strane EU u okviru programa Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinči i Tempus.

Konferenciju su otvorili Katalin Bogaji, državni sekretar za međunarodnu saradnju Ministarstva za prosvetu i kulturu, Peter Tašnadi, gradonačelnik Pečuja i Deneš Koltai, dekan Fakulteta za obrazovanje odraslih i razvoj ljudskih resursa Univerziteta u Pečuju. Predsedavajući konferencije bio je profesor Majkl Osborn, potpredsednik PASCAL, a uvodne referate podneli su profesor Dejvid Čarls, direktor Instituta za politiku i praksu (GB), „Univerzitet i njegovi spoljašnji partneri”, Katalin Bugej, „Kreativni gradovi i uloga kreativnih univerziteta – novi imperativ globalne ekonomije znanja”, i profesor Hans Šutce, Univerzitet Britanska Kolumbija (Vankuver). Rad konferencije odvijao se u nekoliko paralelnih grupnih i plenarnih sesija.

ODABRANE ANDRAGOŠKE KONFERENCIJE U 2008. GODINI

1. 10th Intern. LlinE Conf.: New Partnerships and Lifelong Learning. Helsinki (Finland) 17-19 Jan '08.
2. INAP Intern. conf.: Designing conditions for competence development through innovative apprenticeships. Vienna (Austria) 1-2 Feb '08.
3. Conf. ECVET – Practical Approaches and Experiences. Vienna (Austria) 7 Feb '08.
4. Intern. Seminar: Competencies for Professionals Working in Learning Environments, Barcelona (Spain) 13 March '08.
5. Intern. Workshop on Gender and the Labour Market. Mannheim (Germany) 28-29 March '08.
6. 8th EURAM Conf.: Managing Diversity. Ljubljana & Bled Slovenia, 14-17 May '08.
7. 15th Intern. ECLO conf.: Never Stop Asking – The Age of Lifelong Learning. Budapest (Hungary) 15-16 May '08.
8. UFHRD/AHRD 9th Inter. Conf.: Developing Leaders and Managers. Lille (France) 21-23 May '08.
9. 6th PASCAL Observatory conf.: Learning Regions' Role in Regional Development and Regeneration, Limerick (Ireland) 28-30 May '08.
10. ESREA Seminar: ADULT LEARNING AND COMMUNITY DEVELOPMENT, Wroclaw (Poland) 29-31 May '08.
11. 15th EDiNEB Conf.: Advances in Business Education and Training. Malaga (Spain) June 11-13 June '08.
12. EDEN Conf.: New learning cultures. Lisbon (Portugal) 11-14 June '08.
13. 1st Austrian conf. for Berufsbildungsforschung: Migration – Mobilität – Integration. Steyr (Austria) 3-4 July '08.
14. 24th EGOS Colloquium: Upsetting Organizations (incl. competences, knowledge, work). Amsterdam (Netherlands) 10-12 July '08.
15. 4th EARLI SIG Learning and Professional Development Conference. Jyväskylä (Finland) 27-29 Aug '08.

16. ECER – European Conference on Educational Research. Göteborg (Sweden) 10 to 12 Sept '08.
17. 4th VET and Culture network meeting. Arvidsjaur (Sweden) 17-21 Sept '08.
18. Fifth EDEN Research Workshop: Access to education and training: the role of distance education and e-learning, Paris 20-22 Oct '08.

PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA

Adult Education Quarterly, May 2008, Vol. 58 Issue 3

Transformational learning in Botswana: how culture shapes the process. By: Merriam, Sharan B.; Ntseane, Gabo. p183-197, 15p; overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult english language learners. By: Mathews-Aydinli, Julie. p198-213, 16p; first- versus continuing-generation adult students on college perceptions: are differences actually because of demographic variance? By: Giancola, Jennifer Kohler; Munz, David C.; Trares, Shawn. p214-228, 15p; from autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. By: Eneau, Jerome. p229-248, 20p; book review essay: using narratives in research and practice. By: Wiessner, Colleen Aalsburg; Pfahl, Nancy Lloyd. p249-252, 4p; Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling. By: Rowland, Michael L. p253-254, 2p; Democratic Practices as Learning Opportunities. By: Brookfield, Stephen. p254-256, 3p; Social Science Theories in Adult Education Research. By: Remtulla, Karim A. p256-260, 5p.,

Adult Basic Education & Literacy Journal, Spring 2008, Vol. 2 Issue 1

Evaluation of the Advancing Young Adult Learning Project. By: Boulden, Walter T. p3-12, 10p; Written Conversations with Hispanic Adults Developing English Literacy. By: Larrotta, Clarena. p13-23, 11p; Exploring the Experiences and Challenges of Adults from War-Affected Backgrounds: New Directions for Literacy Educators. By: Magro, Karen. p24-33, 10p; The Forgotten Player in Adult Literacy: The Impact of a State Literacy Resource Center. By: Chlup, Dominique; Tomaszewski, Lesley. p34-43, 10p; Nontraditional Volunteers Share Expertise through Small-Group Instruction. By: Young, Deborah. p44-48, 5p; (Math and Science. p49-50, 2p; (research digest. p51-55, 5p; (Supporting the Work of Partnership Building: The C-PAL Web Site. By: Silver-Pacuilla, Heidi.

p56-58, 3p; Reading Biographies Can Stimulate Discussion. By: Gentz, Mary Lou. p59-60, 2p.

Adults Learning, May 2008, Vol. 19 Issue 9

Editorial. By: Stanistreet, Paul. p3-3, 3/4p; Participation figures challenge government. p4-4, 1/2p; Employers pessimistic about plugging skills gaps. p4-4, 1/3p; News. p4-6, 3p; vocational learning has its day. p5-5, 1/6p; Reading towns. p5-5, 1/6p; Reader meets writer. p5-5, 1/8p; Spanish with thrills. p6-6, 1/6p: Firms to fund university places. p6-6, 1/6p; In brief. p6-6, 1/3p.

International Journal of Lifelong Education, Mar/Apr 2008, Vol. 27 Issue 9

Women, war, and learning. By: Mojab, Shahrzad; Dobson, Stephan. p119-127, 9p; The pitfalls of a 'democracy promotion' project for women of Iraq. By: El-Kassem, Nadeen. p129-151, 23p; Women and learning in the Iraqi war zone. By: Zangana, Haifa. p153-168, 16p; A progress report on women's education in post-Taliban Afghanistan. By: Alvi-Aziz, Hayat. p169-178, 10p; The gendered nature of education under siege: a Palestinian feminist perspective. By: Shalhoub-Kevorkian, Nadera. p179-200, 22p; State terror and violence as a process of lifelong teaching-learning: the case of Guatemala. By: Salazar, Eglá Martínez. p201-216, 16p; Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. By: Sadeghi, Shiva. p217-234, 18p.

Journal of Adult Development, Dec 2007, Vol. 14 Issue 3/4

Introduction to the Special Issue on Terrorism. By: Commons, Michael Lamport. 65-65, 1p; Impact of Terrorism, Insurgency, and Other Human-caused Catastrophes on Pivotal National Leaders' Vision Statements. By: Oliver, Carl R. p66-79, 14p; The Case for Developmental Methodologies in Democratization. By: Ross, Sara N. p80-90, 11p; Consider Stages of Development in Preventing Terrorism: Does Government Building Fail and Terrorism Result when Developmental Stages of Governance are Skipped? By: Commons, Michael Lamport; Goodheart, Eric Andrew. p91-111, 21p; The Blood Brotherhoods. By: Harris, Ray. p112-121, 10p; Speciation of Superions from Humans: Is

Species Cleansing the Ultimate Form of Terror and Genocide? By: Commons-Miller, Lucas Alexander Haley; Commons, Michael Lamport. p122-125, 4p.

New Directions for Adult & Continuing Education, April 2008, Issue 117

Editor's notes. By: Ritchey, Jeffrey A. p1-3, 3p; Rural adult education: Current status. By: Ritchey, Jeffrey A. p5-12, 8p; Extension and community: The practice of popular and progressive education. By: Zacharakis, Jeff. p13-23, 11p; Rural adult literacy in a community context: From the margin to the mainstream. By: Ziegler, Mary E.; Davis, Dent C. p25-35, 11p; University and community collaborations in migrant ESL. By: McLaughlin, John; Rodriguez, Maria; Madden, Carolyn. p37-46, 10p; Rural education for older adults. By: Mott, Vivian W. p47-57, 11p; Information, communication, and educational technologies in rural Alaska. By: Page, G. Andrew; Hill, Melissa. p59-70, 12p; Workplace learning in rural contexts. By: Reardon, Robert E.; Brooks, Ann K. p71-82, 12p; Defining rural community(ies): Future considerations for informal and nonformal adult education in rural communities. By: Bracken, Susan J. p83-92, 10p.

Studies in Continuing Education, Mar 2008, Vol. 30 Issue 1

Theories and methods for research on informal learning and work: towards cross-fertilization. By: Sawchuk, Peter H. p1-16, 16p; Adults' motives for returning to study: the role of self-authoring. By: Scanlon, Lesley. p17-32, 16p; Student perspectives on the dissertation process in a masters degree concerned with professional practice. By: Anderson, Charles; Day, Kate; McLaughlin, Pat. p33-49, 17p; Developing alternative models of doctoral supervision with online formative assessment. By: Crossouard, Barbara. p51-67, 17p; Transformative learning in managerial role transitions. By: Isopahkala-Bouret, Ulpukka. p69-84, 16p.

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

Going out with the frogs. p625-627, 3p; Reading in Spanish and English: A comparative study of processing strategies. p630-638, 9p,

Targeting adolescents' literacy skills using one-to-one instruction with research-based practices. p640-650, 11p, Using scaffolding techniques to teach a social studies lesson about Buddha to sixth graders. p652-658, 7p, "There ain't no accounting for what folks see in their own mirrors": Considering colorism within a Sharon Flake narrative. p660-669, 10p; (Relay writing in an adolescent online community. p670-680, 11p, "Tomorrow will not be like today": Literacy and identity in a world of multiliteracies. p682-686, 5p; Books for adolescents. p688-688, 2/3p; (The War of Knives. p688-689, 2p; Interview with broos campbell. p690-691, 2p.

***Comparative Education*, May, 2008, Vol. 44, Issue 2**

Comparative and international perspectives on education in small states. By: Mayo, Peter. p121-124, 4p; Mohammed Kazim Bacchus (1929-2007). By: Schugurensky, Daniel. p125-126, 2p; The education challenges facing small nation states in the increasingly competitive global economy of the twenty-first century. By: Bacchus, Mohammed Kazim. p127-145, 19p, The global education agenda and the delivery of aid to Pacific education. By: Coxon, Eve; Munce, Karen. p147-165, 19p; Strategies for post-primary education in small island developing states (SIDS): Lessons from Cape Verde. By: Atchoaréna, David; Da Graça, Patricia Dias; Marquez, José Manuel. p167-185, 19p, Entrepreneurship in smaller jurisdictions: Appraising a glocal elite. By: Baldacchino, Godfrey. p187-201, 15p, 7.. Rethinking education for the Caribbean: A radical approach. By: Jules, Didacus. p203-214, 12p; The impact of funding policies on higher education in Jamaica. By: Nkrumah-Young, Kofi K.; Huisman, Jeroen; Powell, Philip. p215-227, 13p; Adult education in small states: the case of Malta. By: Mayo, Peter; Pace, Paul J.; Zammit, Edward. p229-246, 18p;

DOMAĆA I REGIONALNA HRONIKA

PROMOVISANJE DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA U JUGOISTOČNOJ EVROPI (LLLA)

Ideja da se stvori evropsko polje doživotnog obrazovanja (*European Commission's Communication 2001*) još je daleko od ostvarenja. Potrebno je da se uloži još napora da bi se naglasila važnost doživotnog obrazovanja (i obrazovanja odraslih kao njegove ključne komponente) i postigla ne samo veća kompetitivnost i zapošljivost, već i podstakla socijalna inkluzija, razvilo građansko društvo, podstakao lični razvoj i na taj način ohrabрили oni koji donose odluke da sa retorike pređu na akciju.

Situacija u jugoistočnoj Evropi je možda još teža, uzimajući u obzir činjenicu da je u dve zemlje koje su nedavno postale članice EU, u Bugarskoj i Rumuniji, učešće odraslih u obrazovanju najniže u Evropi. Slično je stanje i u ostalim zemljama jugoistočne Evrope.

Da bi se ojačale već uspostvaljene strukture nacionalnih sistema obrazovanja odraslih, pokrenut je novi regionalni projekat *dvv international* – regionalne kancelarije za jugoistočnu Evropu. Ovaj projekat omogućiće kompetentnim stručnjacima u oblasti obrazovanja odraslih da postanu rukovodioci priprema u svojim zemalja za učešće na najvećoj međunarodnoj konferenciji CONFINTEA VI koja će se održati u Brazilu 2009. godine.

CONFINTEA VI ima za cilj da obezbedi međunarodni pristup obrazovanju odraslih i da otvori pitanje diskrapance između retorike, sa jedne strane, i odustva sistematske i efikasne politike i uslova za obrazovanje odraslih, sa druge strane. Proces pripreme CONFINTEA VI obuhvata izradu nacionalnih izveštaja o obrazovanju odraslih koji će poslužiti kao čvrsta osnova za najrelevantnija i ujedno najurgentnija politička, kulturna, socijalna i ekonomska pitanja u ovoj oblasti.

CONFINTEA VI će omogućiti da se sagleda obrazovanje odraslih u kontekstu aktuelnih projekata i inicijativa u EU i u svetu: Obrazovanje za sve (Education for All – EFA), Milenijumski razvojni ciljevi (Millennium Development Goals – MDGs), Dekada pismenosti UN (United Nations Literacy Decade – UNLD), Opismenjavanje u funkciji osnaživanja (Literacy Initiative for Empowerment – LIFE) i Dekada obrazovanja za održivi razvoj (United Nations Decade of Education for Sustainable Development – DESD).

Na kraju, u okviru CONFINTEA VI biće usvojena lista pokazatelja u oblasti obrazovanja odraslih i na taj način obezbeđeno efikasno sredstvo praćenja primene dogovorene politike u oblasti obrazovanja odraslih.

Uloga projekta Promovisanje doživotnog obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi (LLLA)

Promovisanje doživotnog obrazovanja u jugoistočnoj Evropi (Lifelong Learning Advocacy in South-Eastern Europe – LLLA) je projekat usmeren na osposobljavanje i obrazovanje andragoga (odabranih od strane Regionalne kancelarije *dvv international*) u oblasti promovisanja doživotnog obrazovanja na nacionalnom, regionalnom i internacionalnom nivou. Ovaj projekat obezbediće im teorijska znanja i praktične metode i sredstva koja su potrebna da bi se ojačale institucije građanskog društva.

Realizacija LLLA projekta osmišljena je u nekoliko koraka. Prvi seminar organizovaće se u Albaniji i na njemu će učestvovati po dva predstavnika zemalja jugoistočne Evrope. Na ovom seminaru preciziraće se dalji ciljevi LLLA projekta i uloga nacionalnih kancelarija *dvv international* u zemljama jugoistočne Evrope. Takođe, učenici seminara, stručnjaci iz oblasti obrazovanja odraslih, bliže će se upoznati sa idejom promovisanja doživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih – sa ulogama različitih aktera, njihovim položajem i međusobnim odnosima. Naročito će se naglasiti uloga civilnog sektora na Zapadnom Balkanu u procesu suočavanja sa procesom tranzicije, razvijanja stabilne demokratije, rešavanja problema manjinskih etničkih grupa, odnosa prema religijskim i kulturnim razlikama. Učesnici seminara će se upoznati sa konceptom promovisanja, metodama, pristupima i sredstvima da se on ostvari. Na ovoj osnovi dalje će razvijati nacionalne strategije promovisanja doživotnog obrazovanja. Cilj seminara je da se inicira razmatranje ove teme u pojedinačnim državama, podigne svest svih aktera i na taj način obezbedi efikasnija priprema za Evropski pripremi sastanak za CONFINTEA VI.

Teme seminara su sledeće: Uloga CONFINTEA VI u obrazovanju odraslih i projektu Promovisanje doživotnog obrazovanja, Identifikovanje ključnih problema u oblasti obrazovanja odraslih i realizacije projekta Promovisanje obrazovanje odraslih na nacionalnom nivou, Razmatranje akcionog plana, Šta je to promovisanje – koncept, sredstva, ključni akteri, dobra iskustva, Razmena iskustava i dobre prakse, Struktura CONFINTEA VI izveštaja, CONFINTEA VI ključne tačke i pokazatelji, Indikatori doživotnog obrazovanja, Odabir

i prikaz podataka, Statistički i kvalitativni pokazatelji u izveštaju, Tip i nivo interpretacije podataka i dr.

U drugom koraku treba formirati radne grupe od stručnjaka za obrazovanje odraslih i saradnika iz različitih institucija (ministarstava, institucija obrazovanja odraslih, udruženja, nevladinih organizacija, kompanija, agencija UN i drugih međunarodnih organizacija). Cilj ove saradnje jeste da obezbedi k pouzdane i uporedive podatke o obrazovanju odraslih i doživotnom obrazovanju u različitim oblastima (rad, zdravlje, poljoprivreda, socijalni rad, ekonomija....), udružujući zajednički napor države, nevladinog sektora, javnog i privatnog sektora, radničkih sindikata i drugih socijalnih partnera. Prikupljeni podaci analiziraće se i predstaviti u nacionalnom izveštaju, prema strukturi koju je ponudio UNESCO Institut za doživotno učenje iz Hambruga.

Nacionalni izveštaji biće prezentovani na drugom regionalnom seminaru koji će se održati u Crnoj Gori. Učesnici ovog seminara razmeniće svoja iskustva, rezultate do kojih su došli i probleme sa kojima su se suočavali u procesu zajedničkog rada. Takođe, na ovom seminaru će se odabrani predstavnici zemalja jugoistočne Evrope koji će učestvovati na Pripremnoj konferenciji za CONFINTEA VI koji će se održati u Mađarskoj 2008. godine. Radiće se i na pripremi zajedničkog, regionalnog izveštaja, koji će biti prezentovan na Pripremnoj konferenciji.

Sledeći koraci usmereni su na pripremu učešća na samoj CONFINTEA VI konferenciji u Brazilu 2009. godine. Nacionalni izveštaji biće objavljeni na posebnoj web-stranici UNESCO Instituta u Hamburgu, ali će biti nastavljen rad na njihovom ažuriranju i kompletiranju. Oni će biti objavljeni i kao publikacije u seriji *dvv international*.

Raspored aktivnosti u okviru LLLA¹/CONFINTEA VI projekta

Aktivnost	Mesto i vreme	Učesnici
1. LLLA regionalni trening i obuka za pisanje nacionalnih izveštaja o obrazovanju odraslih	Tirana, Albanija 17-20. april 2008.	Po 2-3 stručnjaka za obrazovanje odraslih iz svake od zemalja jugoistočne Evrope
Završavanje nacionalnih izveštaja o obrazovanju odraslih i promovisanje projekta	Maj – Septembar 2008.	Bugarska, Rumunija, Albanija, Srbija, Crna Gora, Bosna i Hercegovina, Kosovo
2. LLLA regionalni trening, priprema regionalnog izveštaja o obrazovanju odraslih u jugoistočnoj Evropi	Podgorica, Crna Gora 27-28. septembar 2008.	Po 1 stručnjak za obrazovanje odraslih iz svake od zemalja jugoistočne Evrope
Učešće odabranih stručnjaka za LLL na Pripremnom sastanku CONFINTEA VI	Mađarska 3-6. decembar 2008.	Po dva stručnjaka za obrazovanje odraslih iz svake od zemalja jugoistočne Evrope
Finalizacija nacionalnih izveštaja i izrada završne verzije regionalnog izveštaja. Priprema za učešće na međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih CONFINTEA – VI UNESCO u Brazilu	Januar – Maj 2009.	Bugarska, Rumunija, Albanija, Srbija, Crna Gora, Bosna i Hercegovina

U periodu 17-20. aprila 2008. godine održaće se Prvi LLLA seminar u Tirani.

Katarina Popović

¹ Lifelong learning advocacy

PRVI ANDRAGOŠKI DAN ILI „KAKO JE DOBRO VIDJETI TE OPET”

U organizaciji Katedre za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Društva za obrazovanje odraslih, na Zlatiboru je, od 21. do 23. decembra 2007. godine, po prvi put održan Andragoški dan. U ovako nazvan dan kao okvir, smestilo se trodnevno dešavanje, na kome su se okupila 62 diplomirana andragoga i 6 studenata andragogije. Među diplomiranima bili su svi oni sa kojima smo uspeli za kratko vreme da uspostavimo kontakt, a koji nisu bili sprečeni da pristignu.

Potrebu za međusobnim susretanjem, razmenom informacija, organizovanim usavršavanjem, profesionalnom asocijacijom, profesionalnom pomoći, kao i za mnogo toga sličnim osećali smo svi bez obzira u kom području obrazovanja odraslih bili, i u kojim institucijama i organizacijama radili. I eto, konačno je došao i taj naš, Andragoški, dan, kao dugo čekana prilika da se puno toga kaže, pita i dogovori.

Petak popodne, sa kojim je naš dan počeo, iskoristili smo da se prikupimo, na Zlatibor stignemo i udubno se smestimo. Veče je bilo pravo doba za neformalna druženja, ćaskanja, prisećanja, upoznavanja...

Mnogo toga, prethodno veče započetog, nešto formalnije, nastavljeno je sutradan, tokom prvog termina za rad, nazvanog „Upoznavanje i prepoznavanje”. Broj prisutnih učesnika dozvolio je da se svako predstavi imenom i prezimenom, kao i institucijom u kojoj radi. Nakon toga usledile su prezentacije uz diskusije, koje su bile organizovane u plenumu. Teme su bile sledeće: Bolonjski proces i promene na Katedri za andragogiju; Razvoj novih naučnih disciplina u andragogiji; Politika i strategija obrazovanja odraslih u Srbiji; Andragoški kadrovi i zapošljavanje u obrazovanju odraslih; i Međunarodne tendencije u obrazovanju odraslih (politika, projekti, profesionalizacija).

Učesnici su, uz obilje različitog materijala, dobili i jedan upitnik u kojem je trebalo da navedu grupe poslova i radnih zadataka koje obavljaju na svom radnom mestu; znanja i kompetencije stečene tokom studija, koje su im naročito koristile u radu; i andragoška znanja i veštine koje su im posebno potrebni za uspešno obavljanje posla (kao svojevrsna preporuka na šta obratiti pažnju

tokom pripremanja studenata andragogije). U Tabeli broj 1 prikazani su opisi koji su na ovaj način prikupljeni.

Tabela broj 1:
Grupe poslova i radnih zadataka, posedovana i potrebna znanja, veštine i kompetencije²

Grupe poslova i radnih zadataka	Znanja i kompetencije stečene tokom studija	Znanja i veštine potrebni za uspešno obavljanje posla
Marketing	Znanja iz psiholoških nauka, u cilju boljeg razumevanja međuljudskih odnosa i uopšte ljudi sa kojima saradujemo	Istraživački rad (projekti)
Kontakt sa srodnim institucijama	Metodologija istraživanja	Ocenjivanje polaznika
Formiranje grupa polaznika	Iskustva stečena tokom izrade diplomskog rada s obzirom da je u pitanju teorijsko-empirijsko istraživanje	Znanja i veštine koje se stiču interkulturalnom saradnjom
Saradnja sa realizatorima nastave	Pravila izrade standarda zanimanja i programa obrazovanja i obuke	Softverski paket SPSS
Učešće na tenderima	Izrada testova	Profesionalni engleski jezik
Izveštavanje	Metodika rada sa odraslima u oblasti elementarnog opismenjavanja	Istraživanje obrazovnih potreba različitih kategorija odraslih
Izrada uputstava i procedura	Istraživanja obrazovnih potreba odraslih	Pisanje programa obuke
Rad sa poslodavcima	Evaluacija obrazovnih aktivnosti i rezultata tih aktivnosti	Iskustva drugih zemalja
Rad sa nezaposlenima (informisanje, savetovanje, motivisanje, aktivacija)	Teorija profesionalnog obrazovanja, ali u domenu kompanijskog obrazovanja	Menadžment u obrazovanju odraslih
Organizacija i koordinacija svih aktivnosti vezanih za programe obrazovanja i obuke	Andragoška istraživanja i statistika	Izrada nastavnih planova i programa

² Na osnovu navoda učesnika formirane su opštije kategorije u koje je najčešće uvršćeno po više sličnih opisa

Grupe poslova i radnih zadataka	Znanja i kompetencije stečene tokom studija	Znanja i veštine potrebni za uspešno obavljanje posla
Administrativni poslovi	Organizacija rada	Profesionalno osposobljavanje kadra iz osnovnog obrazovanja odraslih
Pisanje programa obuke	Didaktička znanja	Komunikacija (komunikacijske veštine)
Organizacija i realizacija festivala obrazovanja odraslih	Brzo snalaženje pri izboru adekvatne literature za kratko vreme	Pravljenje kurikuluma
Realizacija projekata	Širina teorijskog znanja koja mi je omogućila da se snađem u konkretnoj oblasti koja nije andragoška	Metode aktivne nastave u radu sa odraslima
Realizacija ispita o stručnoj osposobljenosti	Planiranje i organizovanje kadrova	Sklonost za permanentno učenje
Rad sa nastavnicima	Organizatorske veštine	Didaktička znanja
Analiza i praćenje stanja u oblasti obrazovanja	Sistematičnost	Inovacije
Programiranje	Analitičnost	Kreativnost
Evaluacija (rada predavača, obavljenih aktivnosti...)	Usmerenost ka cilju	Analitičnost
Učešće u izradi predloga strateških dokumenata	Spremnost za individualni i timski rad	Timski rad
Planiranje (rada, različitih obrazovnih programa)	Realizacija i organizacija obuke	Postupci profesionalne selekcije
Realizacija programa obuke	Oblast motivacije	Savremena metodologija istraživanja potreba na tržištu radne snage
Analiza zanimanja	Prikupljanje i obrada različitih podataka	Aktivacija
Međunarodna saradnja	Aktivno slušanje	Evaluacija (samoevaluacija)
Praćenje realizacije obrazovne aktivnosti	Proces profesionalne selekcije	Procena potencijala osoba
Plasman programa organizacije	Planiranje obrazovanja	Informacije o potrebama posebnih kategorija lica
Karijerno praćenje (zaposlenih i nezaposlenih)	Veštine timskog rada	Postupci prikupljanja podataka
Praćenje kretanja na tržištu rada	Značaj neformalnih oblika obrazovanja	Uticaj na motivaciju

Grupe poslova i radnih zadataka	Znanja i kompetencije stečene tokom studija	Znanja i veštine potrebni za uspešno obavljanje posla
Posredovanje u zapošljavanju	Sve iz oblasti formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih	Izvođenje obuka
Sklapanje individualnih planova zapošljavanja i procena	Važnost permanentnog obrazovanja i podizanja nivoa svesti korisnika	Obuke za trenere
Saradnja sa lokalnom samoupravom	Savetodavni rad	Procena kvaliteta, potreba i korekcija zatečenih kompetencija nezaposlenih lica
Odabir i uključivanje lica u programe obrazovanja	Vođenje projekata	Prikupljanje informacija sa tržišta rada
Kadrovska administracija	Komunikacijske veštine	Kompetencije vezane za savetodavni rad
Oglašavanje	Prezentacijske veštine	Profilisanje korisnika
Prijem novih radnika	Fenomen slobodnog vremena odraslog čoveka	Opis radnog mesta, kreiranje programa obuke za radno mesto, praćenje pokazatelja uspešnosti na radnom mestu
Strateško planiranje i pozicioniranje brenda	Kontinuirano obrazovanje zaposlenih i nezaposlenih stručnjaka kao deo filozofije doživotnog obrazovanja	Ekonomika obrazovanja
Selekcija novih radnika	Sposobnost snalaženja u mnoštvu informacija	Organizacija i planiranje
Profesionalni razvoj kadrova	Znanja iz Psihologije zrelog doba i starenja	Prezentacijske veštine
Ocenjivanje radnih kompetencija zaposlenih	Kritičko mišljenje	Monitoring
Sertifikacija internih trenera	Način učenja odraslih	Novе metode u nastavi
Izrada baze provajdera	Oblici, metode i tehnike u obrazovanju odraslih	Veštine izveštavanja
Ispitivanje obrazovnih potreba	Znanja iz Andragogije rada	HRD i HRM
Izrada raznih statističkih izveštaja	Sposobnost i insistiranje na značaju samoobrazovanja	Projektni menadžment
Sprovođenje mera aktivne politike zapošljavanja	Iskustva drugih zemalja u obrazovanju odraslih	Andragogija rada

Grupe poslova i radnih zadataka	Znanja i kompetencije stečene tokom studija	Znanja i veštine potrebni za uspešno obavljanje posla
Akreditacija obrazovnih programa	Koncepcija doživotnog obrazovanja	Selekcija kandidata
Izrada procedura i uputstava	Znanja iz Psihologije rada	Svetski trendovi u oblasti obrazovanja odraslih
Upravljanje firmom ili organizacionom jedinicom (strategija, razvoj, finansije, plan i analiza)	Opšta pedagoško-andragoška znanja	Procenjivanje obrazovnih programa provajdera
Utvrdjivanje socijalne anamneze korisnika	Rad u manjim grupama	Veštine rada sa ljudima
Učestvovanje u radnoj terapiji	Psihologija učenja	Karijerno vođenje
Rad na zaštiti dece i omladine lišene roditeljskog staranja	Prisustvovanje časovima u nekoj instituciji za obrazovanje odraslih u okviru obavezne andragoške prakse	Veštine za pisanje projekata
Osposobljavanje mladih pod rizikom za samostalan život i rad po izlasku iz sistema socijalne zaštite	Nešto malo o analizi potreba za obukama	Procena rada nastavnika u obrazovanju odraslih
Koordinator aktivnosti dnevnog boravka za decu i omladinu sa smetnjama u razvoju	Principi grupne dinamike	Definisanje kriterijuma za uključivanje u obrazovne programe
Rad sa specifičnim kategorijama: stari, invalidi, osuđenici itd.	Metodika socijalno-vaspitnog rada	Rešavanje konfliktnih situacija
Naučna istraživanja	Znanja iz oblasti Socijalne andragogije	Odnos andragoga i polaznika
Rad na izradi standarda (zanimanja, ocenjivanja...)	Znanja iz oblasti Opšte psihologije	Odnos andragoga i spoljnih saradnika
Izrada kurikuluma	Znanja iz oblasti Porodične andragogije	Pet koraka (praktičnih) u TNA
Predstavljanje institucije	Znanja iz "Škole za roditelje,"	Sve o SNA
Uređivanje publikacija	Definisanje ciljeva, ishoda i sl. obrazovanja	Modularni pristup u izradi programa obuke
Prevođenje	Znanja iz oblasti Socijalne patologije	Praksa u HR odeljenjima ili određenim institucijama

Grupe poslova i radnih zadataka	Znanja i kompetencije stečene tokom studija	Znanja i veštine potrebni za uspešno obavljanje posla
Tehnička realizacija celokupnog putovanja	Znanja iz oblasti Penološke andragogije	Psihologija učenja
	Znanja iz oblasti pedagogije, sociologije...	Veštine prodaje
	Uočavanje problema iz kojeg se izvodi predmet istraživanja	Veštine u primeni metoda individualnog i grupnog rada
	Fundamentalna disciplinarna znanja	Logistička podrška u organizaciji programa
	Istorija andragoških ideja	Podrobnije snimanje i praćenje novonastalih potreba u oblastima kao što su gerontologija i socijalna zaštita starih
	Sva koja su formirala stavove u vezi sa značajem obrazovanja i doživotnim učenjem	Više stručne prakse u toku studija
	Moderacija, vođenje grupnog rada	Znanja iz oblasti Penološke andragogije
		Znanja iz oblasti Socijalne patologije
		Fleksibilnost
		Kooprativnost
		Rad u stresnim uslovima
		Rad sa konfliktnim ljudima
		Rad u kratkim rokovima
		Globalni i evropski tokovi u obrazovanju i značaj obrazovanja odraslih
		Promene u obrazovanju u Srbiji i uključivanje u evropske tokove
		Organizovanje sistema informisanja
		Kompjuterske veštine
		Strani jezici
		Strateško planiranje
		Soft skills

Kada se pogleda brojnost navoda u prvoj koloni Tabele, vidi se da andragozi obavljaju više grupa različitih poslova na svojim radnim mestima. Oni i upravljaju, načeaše koordiniraju i organizuju različite obrazovne aktivnosti, neke sami i realizuju, rade sa polaznicima različitih ciljnih grupa, evaluiraju, osmišljavaju i realizuju projekte, selektuju, prate, savetuju, izveštavaju itd. itd. Tvrde da su puno toga relevantnog za obavljanje svog posla naučili na Fakultetu, bilo da je reč o setovima znanja iz različitih naučnih i studijskih disciplina, izdvojenim znanjima i veštinama, kompetencijama, preko stavova, opštih veština, pa do razvijanja i nekih osobina ličnosti. Ipak, najviše navedenog našlo se u koloni koja sadrži znanja i veštine koje su potrebne za uspešno obavljanje poslova na kojima su učesnici ovog Dana angažovani. Izgleda da mnogo radimo, mnogo znamo, ali nam još mnogo više znanja i veština treba. Eto, šta i nama andragozima čine obrazovne potrebe.

Tokom najvećeg dela tog drugog poslepodneva odvijala se "Andragoška čajanka,.. Za organizovanje rada u malim grupama i pospešivanje diskusije na pojedine, za andragoge, veoma značajne teme, korišćena je tehnika "Speed networking-a,.. Svaka od tema za diskusiju "dobila,, je svoj sto (ukupno šest, a svaki sa ograničenim brojem stolica), koji je imao svog domaćina. Domaćin stola je svakoj od grupa koja bi na po pola sata dolazila za njegov sto pružao uvodne informacije i pitanja za diskusiju. Za svakim stolom postojala je i mogućnost da se ponešto zapiše na papirima velikog formata (koji su ovom prilikom bili u ulozi stolnjaka). Uz čaj, kafu i keksiće, tokom Čajanke, obavljene su ukupno četiri promene. To znači da je svako od učesnika imao mogućnost, da prema sopstvenom izboru, uz dovoljan nivo brzine da bi zauzeo mesto za željenim stolom, diskutuje o četiri teme. Ponuđene su bile sledeće: Obrazovanje odraslih – strategija, zakoni, akcioni plan; Popularizacija obrazovanja odraslih (festivali i dr); Međunarodna andragoška konferencija; Zapošljavanje, HRD, HRM i nove kompetencije andragoga; Andragoška praksa, provajderi, treninzi; i Profesionalna asocijacija andragoga.

Zavirićemo malo u ono o čemu se za stolovima diskutovalo.

Obrazovanje odraslih – strategija, zakoni, akcioni plan. Kada je reč o Strategiji razvoja obrazovanja odraslih ona treba da bude integralni deo Strategije razvoja obrazovanja. Dugo već je prisutna potreba za donošenjem Zakona o obrazovanju odraslih. Postoji više aspekata obrazovanja odraslih, koje bi nadalje bilo neophodno regulisati podzakonskim aktima (na primer: licenciranje organizatora obrazovanja odraslih, akreditacija itd). Akcioni plan bi trebalo

da obezbedi implementaciju Strategije razvoja obrazovanja odraslih u okviru čitavog obrazovnog sistema.

Popularizacija obrazovanja odraslih (festivali i dr). Konstatovano je da "svako od nas, kao pojedinac, može mnogo toga da uradi, zapravo, svako od nas, svakoga dana, ima svoj mali doprinos popularizaciji andragogije,,. Razmišljanje je nadalje išlo u dva pravca: neophodno je da se izradi dugoročna strategija – marketing plan, a takođe je predložen niz kratkoročnih promotivnih aktivnosti. Izradu dugoročne strategije bismo mogli da poverimo profesionalnoj agenciji, koja bi to uradila zajedno sa nama, ili da se pri profesionalnom udruženju formira sekcija za promociju. Na listi kratkotrajnih promotivnih aktivnosti našlo se više ideja: festivali, sajam, "Andragoški dan,,,"Mesto za obrazovanje,,," pružanje stručne pomoći andragozima, sajt, mediji, držati monopol nad nekim programima, pozitivne studije slučaja, promotivne aktivnosti za različite ciljne grupe, "Andrađo,, kafe...

Međunarodna andragoška konferencija. S obzirom da se 2009. godine navršava 30 godina od upisa prve generacije studena na Studijsku grupu za andragogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, planira se tim povodom organizovanje međunarodne konferencije. Ovo je bila prilika da se čuju predlozi tema kojima bi ona mogla da bude posvećena. Iskristalisale su se sledeće ideje: Profesionalni identitet andragoga; Društvo znanja – znanje, učenje, obrazovanje, rad, čovek, društvo; Obrazovanje odraslih – socijalni fenomeni i osetljive društvene grupe; Formalno i neformalno obrazovanje odraslih; Saglasnost evropskih i nacionalnih dimenzija obrazovanja odraslih; i Univerzitet, Bolonja, andragogija, andragog.

Zapošljavanje, HRD, HRM i nove kompetencije andragoga. Između brojnih istaknutih problema sa kojima se susreću andragozi obavljajući svoj posao, i potraga za rešenjima, izdvojena je lista andragozima nedostajućih kompetencija. To su: finansijski aspekt vezan za ljudske resurse, pravni aspekt takođe vezan za ljudske resurse, regrutovanje, selekcija, savetovanje, karijerno vođenje, strateško planiranje, upravljanje promenama, istraživanje, unapređivanje korporativne kulture, sve menadžment veštine. Jasno je istaknuta neophodnost preispitivanja profila diplomiranog andragoga.

Andragoška praksa, provajderi, treninzi. Brojni su segmenti koji se odnose na provajdere u oblasti obrazovanja odraslih, a koji zahtevaju intervencije u smislu poboljšanja. Istaknut je, na primer, nejednak položaj provajdera. Kada su u pitanju informatičke obuke finansijeri prednost daju privatnim provajderima, a kada su u pitanju klasične, uže stručne obuke, prednost je na strani državnih institucija. Kada je reč o određenim vrstama obuka prisutan je nedosta-

tak provajdera, što otvara brojne barijere. Dugo već opstaje urgentna potreba za uvođenjem stadarda i akreditacijom provajdera, koja ne bi bila obavezna za sve. Kada je reč o priznavanju sertifikata koje različite institucije i organizacije za obrazovanje odraslih izdaju, neophodno je uspostavljanje interministarske saradnje.

Profesionalna asocijacija andragoga. Misija profesionalne asocijacije bi trebalo da bude zastupanje profesionalnih interesa, informisanje, podrška i razmena. Zadaci: angažovanje na uvođenju sistema akreditacije, standardizacije, karijerno vođenje diplomiranih andragoga, usavršavanje kadrova, realizacija projekata i pružanje usluga. Članstvo treba da bude ekskluzivno, a rad asocijacije bi se finansirao iz članarina, donacija, Društva za obrazovanje odraslih, akreditacije i pružanja usluga. Ponuđene su četiri forme organizovanja: pri Katedri za andragogiju ili Institutu za pedagogiju i andragogiju, kao nova nevladina organizacija, u okviru Društva za obrazovanje odraslih i kao profesionalna asocijacija.

Očigledno je da je odabrana tehnika rada „Speed networking” omogućila da se za relativno kratak vremenski period razmeni puno informacija i dođe do obilja ideja, i sve to na prilično sistematizovan način.

Slobodno vreme, večera i druženje otpočeli su izložbom izdanja iz oblasti andragogije, uz mogućnost njihovog naručivanja, u „Andragoškom kafu”. Druženje je, kako to najčešće i biva, bilo lepo i do duboko u noć.

Sa nedeljom (23. decembar) se naš dan završavao. Vreme do ručka iskorišćeno je za rad, koji je otpočeo prezentacijom „Međunarodne aktivnosti u Srbiji u oblasti obrazovanja odraslih”. Nakon toga, usledile su poster prezentacije, uz pomoć kojih je sumirano sve ono što je prethodnog dana, tokom popodneva, diskutovano i inicirano, na „Čajanci”. Nakon prezentacija saglasili smo se da sve što smo planirali treba da odradimo zajedno, svako u odnosu na svoje pozicije, mogućnosti, afinitete ...

A šta nam dalje valja činiti? Izraditi funkcionalnu mapu andragoga, izvesti o dešavanjima tokom „Andragoškog dana” u institucijama i organizacijama gde svako od nas radi, otpočeti pripreme za međunarodnu konferenciju, formirati radnu grupu za Asocijaciju andragoga, međusobno se kontinuirano informisati o relevantnim dešavanjima, a takođe informisati i studenata, formirati sajt, organizovati jednom godišnje „Andragoški dan”.

Kako se skoro sva ovakva okupljanja završavaju evaluacijom, svima je na kraju pružena prilika da list papira ispune svojim dominantnim utiscima. Po-

zajmićemo neke od njih, da bismo, uz najčešće navođene utiske, dočarali kako je protekao „Andragoški dan”.

Organizacija

Sve pohvale i za organizaciju, i za teme i način kako smo ih obrađivali. Neko reče: „Šta sve može da se uradi za dva dana”. Apsolutno dobra organizacija.

Atmosfera

„Ponosna sam prvi put u životu što sam andragog!”

„Odlična atmosfera i prilika za sakupljanje ideja i otvranje novih pitanja.”

„Akcentat bih stavila na atmosferu, koja je odisala vedrim, prijateljskim duhom.”

Međusobni odnosi učesnika

„Volimo se i cenimo.”

O profesorima (organizatorima) – uz veliko hvala!”

„Tokom studija sam vas smatrala, pre svega, dobrim ljudima a tek posle izvanrednim profesorima koji su otvoreni i, koliko je bilo moguće, uvek dostupni za probleme i interesovanja studenata.”

Utisak diplomiranog andragoga

„Veliki doprinos profesionalnom samopouzdanju.”

Utisak studenta

„Veoma, veoma pozitivno iskustvo. S obzirom da sam student, dalo mi je ogroman podstrek za dalji rad, za još veće angažovanje, pružilo mi je još veću motivaciju za učenje.”

Očekivanja

„Nadamo se i radujemo sledećem susretu!”

„Drago mi je što je organizovan Andragoški dan i nadam se da će postati tradicionalan.”

„Utisci, ovi i još mnogi drugi, ostaju, čekajući sledeći, dogovoreni, Andragoški dan, dogodine u slično vreme. A do tada, svima nam valja dosta toga, na Zlatiboru planiranog, da uradimo. Svako dobro!”

Aleksandra Pejatović