

Radivoje Kulić
Filozofski fakultet, Kosovska mitrovica
Učiteljski fakultet, Leposavić

¹OBRAZOVANJE ODRASLIH U TRANZICIJI U CENTRALNOJ I ISTOČNOJ EVROPI²

- Sažetak -

Autor u radu sagledava i problematizuje uticaj nekih strukturnih promena u centralnoj i istočnoj Evropi na obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih. U tekstu je učinjen pokušaj da se pojasne pojmovi „tranzicija“ i „centralna i istočna Evropa“, zbog izvesnih kontraverzi, koje su često neizbežne prilikom njihove operacionalizacije, na šta se ukazuje u savremenoj profesionalnoj literaturi. Kroz ceo tekst, provejava ideja da su tranzicija i obrazovanje procesi koji teku uporedo i istovremeno, međusobno se nadopunjujući i prožimajući, uz izvestan naglasak na mogući uticaj obrazovanja odraslih na razvoj ljudskih potencijala i konkurentnost moderne ekonomije.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, razvoj, tranzicija, centralna i istočna Evropa.

Zemlje centralne i istočne Evrope u poslednjih nekoliko godina privlače pažnju stručnjaka različitih profila. Mnogi od njih analiziraju fenomen tranzicije, osvetljavajući ga iz različitih aspekata, uključujući i problematizaciju odnosa tranzicije i obrazovanja, odnosno obrazovanja odraslih. Stoga se u poslednje vreme pojavilo više studija koje se bave međuzavisnošću obrazovanja i tranzicije. (Muckle, J., Morgan, J. (ed), 2001., Polyzoi, Fullan, Anchan, 2003.; i dr), dok je, takođe, objavljeno više tekstova u svetskim časo-

¹ Uz saglasnost autora, tekst je preuzet iz Zbornika radova s naučnog skupa „Andragogija na početku trećeg milenijuma“, održanog 2. juna 2006. godine u Beogradu, izdavač: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2007. godine.

² Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavka evropskih integracija“, (broj:149015), koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

pisima iz oblasti obrazovanja (European Journal of Education, Int. J. Educational Development, J. Education Policy i dr.). Ne bi valjalo zanemariti ni brojne izvore na ruskom jeziku, koji se bave prožimanjem obrazovanja i tranzicije (Zmeev, 1999., Tonkonogoja (prema: Sitarov, 2004.), Lomakina, 2005.), kao i radove o tom problemu objavljene u bližem okruženju (Pastuović, 2004., Vujić, 2004.).

U ovim radovima otvaraju se brojna pitanja - od operacionalizacije pojma «tranzicija» i njegovih karakterističnih modela, do sadržajne analize pojma «centralna i istočna Evropa», što je u funkciji boljeg razumevanja uticaja nekih strukturnih promena na tom području na obrazovanje. Tranzicija je posebno zanimljiva tema u mnogim izvorima (Švob-Đokić, 2000.; Šlaus et al, 1999. i dr), utoliko pre, što je reč o «neizvesnom procesu» usmerenom na kreiranje demokratskih društava u kojima će se ljudska prava - ekonomska, socijalna i kulturna, poštovati i istovremeno biti učinjen pomak u ekonomskoj organizaciji od planirane ka tržišnoj ekonomiji. Bez obzira na izvesne kontraverze u tumačenju pojma «tranzicija» u savremenoj stručnoj literaturi prevladava stanovište da ovaj termin označava prelaz iz jednog sistema društvene organizacije i proizvodnje u neki drugi, odnosno iz jedne, prividno stabilne faze društvenog razvoja u drugu, potencijalno stabilnu. Stoga se tranzicija najčešće shvata i interpretira kao sistematski prelaz, tj. kao zamena sistema (Švob-Đokić, 2000., str. 12.). Švob-Đokić posebno naglašava globalnu dimenziju tranziciono-transformacijskih procesa koja podrazumeva «problem integracije postsocijalističkih zemalja u globalni razvoj», što u dobroj meri označava «kraj nacionalne ekonomije i nacionalne države kao primarnog izraza političke lojalnosti reprezentacije i kontrole» (Green, 1999., p. 55), što nije bez uticaja na nove koncepcije obrazovanja u zemljama u tranziciji.

U brojnim tekstovima u evropskoj i svetskoj pedagoško-andragoškoj periodici, koji se u osnovi bave odnosom obrazovanja i tranzicije, prilično pažnje posvećuje se opisu tako «neobičnog pojma», kakav je centralna i istočna Evropa, uzimajući u obzir istoriju i savremenost. Tako se u pojedinim relevantnim izvorima (Cerych, 1997.) naglašava da zemlje centralne i istočne Evrope ne predstavljaju «homogen blok» - ni istorijski, ni kulturni, ni politički, odnosno da su razlike među njima mnogo veće od razlika između zemalja zapadne Evrope. Uzimajući u obzir istorijsko-političke i kulturne okolnosti ovaj autor zemlje centralne i istočne Evrope svrstava u četiri grupe:

1. «Višegradaska grupa», kojoj pripadaju Mađarska, Poljska, Češka i Slovačka, kao i Slovenija i Hrvatska, kao zemlje sa katoličkom tradicijom, u nekadašnjim delovima Austro-Ugarske u kojima nemački sistem obrazovanja još uvek ima određeni uticaj.

2. Zemlje jugoistočne Evrope - Rumunija, Bugarska, Albanija i «bivše jugoslovenske republike», izuzev Slovenije i Hrvatske, koje su uzimajući «izvestan islamski uticaj», prevashodno deo pravoslavne hrišćanske tradicije, za koje je karakterističan nešto kasniji ekonomski i kulturno-obrazovni razvoj.
3. Baltičke republike, kao veoma homogena grupa, u prošlosti pod uticajem Nemačke ili Rusije, dok njihovi današnji obrazovni sistemi predstavljaju sintezu sistema u nordijskim zemljama i zemljama centralne Evrope.
4. Zemlje bivšeg SSSR - Ruska Federacija, Ukrajina, Belorusija i Moldavija, koje zbog duge «komunističke prošlosti» imaju najviše teškoća u transformaciji.

Sličnu klasifikaciju zemalja centralne i istočne Evrope nalazimo i kod drugih autora (Kotasek, 1996.), uz napomenu da heterogenost zemalja centralne i istočne Evrope proizilazi iz njihove geopolitičke, ekonomske i kulturne istorije. Reč je o tome da su postojale i postoje prilične razlike u njihovom društveno-ekonomskom razvoju, kao i «kvalitetu njihovih obrazovnih sistema», naročito krajem 19. veka i u međuratnom periodu.

Nesporno je, isto tako, da se obrazovni sistemi u zemljama centralne i istočne Evrope danas suočavaju sa brojnim «ekonomskim imperativima», kao i raznovrsnim izazovima civilnog društva. Na tu novu realnost u tranzicionim zemljama centralne i istočne Evrope ukazuje više autora (Koucki, 1996.; Berryman, 2000.; Kozma, Polony, 2004.) uzimajući u obzir kvalitativno drugačije obrazovne potrebe tržišnih ekonomija i otvorenog društva. U takvim analizama političke opservacije su skoro neizbežne, jer se reformski procesi u centralnoj i istočnoj Evropi često povezuju sa afirmacijom nacionalne samosvesti i slobode izbora i odlučivanja o sopstvenoj sudbini. Tri su ocene posebno karakteristične u pojedinim izvorima:

1. Koncept «centralna i istočna Evropa» i obrazovanje reflektuje borbu za politički uticaj i samoidentitet.
2. Tranzicija na ovim prostorima otvara «treći politički put» između kapitalizma i socijalizma.
3. Razlike između zapadne Evrope i centralne i istočne Evrope prisutne su, ne samo u sferi modernizacije obrazovanja, u čemu zemlje u tranziciji osetno zaostaju, nego i u oblasti kulture, što podrazumeva «komparativnu kulturološku analizu» (Kozma, Polony, 2004.).

Neki autori (Koucki, 1996.) okvirno definišu «tri ključne promene» u društvima u tranziciji, od značaja za reformu obrazovanja:

1. U političkom smislu, promene podrazumevaju relaksaciju ranijeg državnog upravljanja i ideološke kontrole svih oblasti društvenog života, odnosno demokratizaciju i pluralizaciju političke scene.
2. U ekonomskom smislu, promene podrazumevaju masovnu privatizaciju, uključujući i sektore koji su dominantno bili pod državnom kontrolom, kao i liberalizaciju poslovnih aktivnosti, cena, trgovine i tržišta radne snage.
3. U socijalnoj sferi, fundamentalna promena je u novim odnosima između države i građana (individua), kojima se otvara prostor za različite aktivnosti i izazove, bez paternalizma države.

Ima autora (Berryman, 2000.) koji u svojim analizama naročito ukazuju na to da «ekonomski i građanski imperativi» u zemljama centralne i istočne Evrope ubrzavaju promene u svim ključnim socijalnim institucijama, uključujući i obrazovanje. Oni napominju da zemlje centralne i istočne Evrope posle nekoliko godina različitim koracima napreduju prema tržišnoj ekonomiji i otvorenom društvu, što je u izvesnom smislu, povezano i sa ostvarivanjem tri «ekonomska imperativa», od velikog uticaja i na obrazovanje:

1. Kako je tekao i koliko je efikasan bio prelazak sa «centralno-planirane ekonomije» na tržišnu ekonomiju.
2. Kakve je rezultate postigla ekonomija napuštajući poslovanje i razmenu zasnovanu na politici (i zaštiti) i uključujući se u «globalno-ekonomsko poslovanje», s komparativnim prednostima.
3. Koliko je uspešan bio prelazak sa masovne proizvodnje na fleksibilnu proizvodnju dobara i usluga.

Podaci i analize Svetske banke pokazuju da «prvi ekonomski imperativ» ispunjava u manjoj ili većoj meri dve trećine zemalja u tranziciji, dok su dva druga «ekonomska izazova» u zemljama u tranziciji manje jasna, ali nedvosmisleno podrazumevaju bolje i kvalitativno drugačije obučenu radnu snagu, što mnogima u centralnoj i istočnoj Evropi nije dovoljno jasno, jer smatraju «da oni još uvek imaju dobre obrazovne sisteme» (p. 9). Takvo uverenje osporava jedno međunarodno istraživanje pismenosti odraslih u organizaciji OECD, kojim su obuhvaćene 4 zemlje iz ove organizacije (Nemačka, Švedska, Velika Britanija i SAD) i 4 zemlje sa prostora centralne Evrope (Češka Republika, Mađarska, Poljska i Slovenija) koje pokazuju da odrasli (radnici) uzrasta od 16 do 65 godina u zemljama u tranziciji zaostaju u po-

gledu pismenosti za svojim kolegama iz OECD država. U istraživanju je korišćena IALS skala (International Adult Literacy Survey) za merenje „individualnih kapaciteta u opismenjavanju i interpretiranju značenja verbalnih i kvantitativnih tekstova" (prema: Berryman, 2000., p. 10.), odnosno razumevanju teksta, korišćenju dokumenata i rešavanju matematičkih zadataka koji se pojavljuju u radnom okruženju, kod kuće i u komunalnoj (društvenoj) zajednici. Zanimljivo je da su samo radnici u Češkoj Republici po uspešnosti na testu pismenosti bili na nivou proseka ispitanika u zemljama OECD, pa je jedan od zaključaka istraživanja da obrazovni sistemi u Mađarskoj, Poljskoj i Sloveniji ne omogućuju sticanje veština potrebnih modernoj proizvodnji i tržišnoj ekonomiji.

Sasvim je izvesno, također, da je zemljama centralne i istočne Evrope neophodan «atribut civilnog društva», koji bi lakše privukao strane investitore, svesne razlika u «predvidivosti i transparentnosti» svake tranzicione države, često opterećene i pomanjkanjem socijalne kohezije, što je potencijalni izvor političke i svake druge nestabilnosti. Iz toga proizilazi potreba da obrazovni sistemi u zemljama u tranziciji iskažu i ovu realnost «komplementarnim socijaliziranjem ljudi putem edukacije. Obrazovanjem za ljudska prava, za demokratsko građanstvo doprinosi se pounutrenju zajedničkih vrednosti demokratskog društva. U tom sklopu posebno je važna politika obrazovanja manjina» (Pastuović, 2004., str. 139).

Problem je, međutim, u tome što obrazovni sistemi u znatnom broju zemalja u tranziciji još uvek funkcionišu po «pravilima» netržišne ekonomije, što protivreći oblikovanju jedinstvene evropske obrazovne politike, koju svaka od ovih zemalja u načelu prihvata. Tako neki autori (Heyneman, 1998.) skreću pažnju na neke konkretne poteškoće sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji. Oni primećuju da su obrazovni sistemi u centralnoj i istočnoj Evropi u principu decentralizovani, «ali implikacije ove tendencije nisu dovoljno jasne» (p. 27). S druge strane, lokalni autoriteti koji su preuzeli odgovornost u oblasti obrazovanja, a naročito njegovo finansiranje, na primer, u Rusiji nemaju snagu da sprovedu svoje odluke i zahteve, naročito u pogledu naplaćivanja. Poseban problem je česta suprotstavljenost zakonske regulative - lokalne, državne ili i jedne i druge sa «posebnim aktima i dekretima», na primer, u Rusiji i drugim državama ZND.

Posebnu poteškoću predstavlja nedostatak želje u mnogim zemljama u tranziciji da se podstakne privatna inicijativa u oblasti obrazovanja. Iako privatne škole postoje u skoro svim zemljama centralne i istočne Evrope, one još nisu „opšteprihvaćene". Novina je i da crkva u pojedinim zemljama u tranziciji - u Poljskoj, Rusiji i druge, konstituiše svoje sisteme obrazovanja,

ali je još prisutnija tendencija konstituisanja škola na temeljima „nacionalnog etosa i jezika“ (Heyneman, 1998.), što je karakteristično za Baltičke države, Jermeniju, Gruziju i Moldaviju. Istovremeno, bez obzira na izvesnu krizu državnih sistema visokog obrazovanja u zemljama centralne i istočne Evrope, alternativni sistemi obrazovanja, koji podrazumevaju privatnu inicijativu sporo se razvijaju. Tako je na primer u Rusiji 1993./94. na 548 visokoškolskih institucija studiralo 2,5 miliona studenata (1,625.000 redovnih), koji su 86% svojih troškova pokrivali iz državnog budžeta (Hare, Lubachev, 1999.), dok je broj studenata na privatnim univerzitetima, od kojih je prvi - Moskovski međunarodni univerzitet osnovan 1991. (Rossijskaja pedagogičeskaja enciklopedija, 2, 1999.) u odnosu na državne zanemarljiv.

Postoji opšta saglasnost u profesionalnoj literaturi (Zajda, 1999.; Pastuović, 2004.; Lomakina, 2005., i dr.) da je za uspešnu tranziciju izuzetno važan dobro strukturiran i organizovan sistem obrazovanja, odnosno obrazovanja odraslih. No i pored toga, obrazovanje odraslih u zemljama centralne i istočne Evrope susreće se sa različitim poteškoćama (Kulić, 2001.), utoliko pre što u mnogima od njih ne postoji ni društvena klima, ni infrastruktura koja bi pogodovala razvoju ove značajne društvene delatnosti. Indikativno je da u najvećem broju ovih zemalja postoji veliki broj nezaposlenih među omladinom i odraslima, između ostalog, i kao posledica restrukturiranja privrede - 11% u Mađarskoj, 15% u Slovačkoj, 17% u Poljskoj (Koucki, 1996.), do 30% u Hrvatskoj (Vujić, 2006.) i Srbiji (Kulić, Despotović, 2005.) a da ni jedna od ovih zemalja suštinski nije započela transformaciju preduzeća shodno dobro poznatom konceptu «organizacije koja uči». Slična je ili je još teža situacija u nekim zemljama ZND, dok su u Rusiji mladi ljudi činili 40% od ukupnog broja nezaposlenih (Čuprov, Zubok, 2000.), što je posledica „rapidnog ekonomskog opadanja i teškoća povezanih sa prelaskom na tržišnu ekonomiju“ (p. 174).

Iako se u najvećem broju zemalja u tranziciji shvata značaj i vrednost obrazovanja odraslih, malo je zemalja u kojima su konstituisani moderno koncipirani sistemi obrazovanja odraslih. Izvestan pomak na tom području učinjen je u Estoniji, Mađarskoj, Poljskoj i Sloveniji (Kulić, 2000.), pa i u Rumuniji gde je kontinuirano obrazovanje priznato kao ključni element „ljudskog resursa zemlje“ i njene razvojne strategije (Berryman, 2000.). Prema nekim autorima (Gromkova, 2005.), Slovenija je jedina od zemalja u istočnoj Evropi koja je centralizovani sistem obrazovanja odraslih protkan „ideološkom propagandom“ zamenila fleksibilnijim organizacionim rešenjem - Centrom za obrazovanje odraslih. Centar za obrazovanje odraslih, koji država finansira iz budžeta sa 60% (ostatak pokrivaju ugovorima), kao „nekomercijalna organizacija“ ima nekoliko zadataka:

- širi informacije o obrazovanju odraslih,
- organizuje pripremu rukovodilaca za rad u području obrazovanja odraslih,
- organizuje istraživanja,
- podstiče inovacionu delatnost, i
- podržava i organizuje međunarodnu saradnju.

U mnogo većem broju zemalja u tranziciji naglasak je na raznorodnim obrazovnim aktivnostima, najčešće izvan organizovanog sistema obrazovanja odraslih, kao na primer, u Bugarskoj. U Bugarskoj je jedan od ključnih problema u obrazovanju odraslih prekvalifikacija inženjera i drugih specijalista u nastavnike (Savova, 1996.), što je zaista „pozitivan fenomen“, naročito u okviru izraženih nastojanja u ovoj zemlji da se osmisli i inovira sistem profesionalnog obrazovanja, ali je to „kap u moru“ mogućih aktivnosti u oblasti obrazovanja odraslih.

U nekim drugim zemljama u tranziciji došlo je do proširivanja „obrazovne ponude“ kroz otvaranje privatnih srednjih škola, koledža i univerziteta, ponekad i pod okriljem crkve ili pojedinih zapadnih fondacija (Roberts, 2000.). Pojedine od ovih institucija omogućuju odraslima pohađanje kurseva zapadnih jezika, kao i kompjuterskih i biznis veština, što je u funkciji proširivanja skromne ponude u oblasti obrazovanja odraslih.

Iako ruski autori (Lomakina, 2005.) ističu da je na savremenoj etapi razvitka Rusije obrazovanje u tesnoj vezi s naukom i odlučujuća snaga ekonomskog rasta, povišenja efikasnosti i konkurentnosti ekonomije, stiče se utisak da u današnjim uslovima obrazovanje odraslih u Rusiji nije u dovoljnoj meri faktor političke i socijalne transformacije. Ovo utoliko pre što je obrazovanje odraslih u Rusiji zaista imalo «impresivnu 70-to godišnju istoriju» (Zajda, 1999.), naročito u oblasti opismenjavanja, komunalnog razvoja, profesionalnog obrazovanja za različite sektore ekonomije, kao i dopisnog obrazovanja, odnosno samoobrazovanja. Ruski autor Kalinkin (prema: Zajda, 1999.) napominje da u postkomunističkoj klimi nastupa svodenje obrazovanja odraslih samo na dve uloge:

1. da se obezbedi profesionalni trening uslovljen socijalnim potrebama, i
2. da se otkriju i razviju sposobne i darovite individue.

Neki autori (Zajda, 1999.) dodaju da je obrazovanje odraslih u Rusiji posle 1991. godine postalo profesionalnije orijentisano, odnosno koncentrisano na prevenciju strukturalne nezaposlenosti kroz obezbeđivanje programa pre-

kvalifikacije, odnosno pripremi kvalifikovanog personala za privredu u postkomunističkoj Rusiji. Iz toga se izvodi zaključak da je obrazovanje odraslih u Rusiji «postalo fleksibilnije i adaptibilnije, odgovarajući na izmenjene potrebe ekonomije» (p. 154). Ovaj optimizam ne dele mnogi savremeni ruski andragozi (Videti: Kulić, 2000.), koji smatraju da je obrazovanje odraslih u Rusiji u velikoj krizi, odnosno da se najveći deo aktivnosti na obrazovanju odraslih obavlja izvan okvira organizovanog andragoškog sistema.

Bez obzira na to što su se u Rusiji pojavile i neke nove andragoške institucije, kao što je otvoreni univerzitet (Zajda, 1999.), koji je 1992. imao 60.000 studenata, a nastoje se osavremeniti i večernje škole, koje bi prerasle u obrazovne centre, pojedini ruski autori ukazuju na izvesne pozitivne, ali i negativne aspekte razvoja obrazovanja odraslih u Rusiji.

Kada je reč o pozitivnim tendencijama razvoja obrazovanja odraslih u Rusiji poznati ruski autor Tonkonogoja (prema: Sitarov, 2004.) navodi sledeće:

- šira i raznovrsnija ponuda «obrazovnih usluga», uključujući i nova znanja (deficitarna), kao što su profesije menadžera, marketologa, brokera i dr,
- transformacija prevaziđenih «struktura» obrazovanja odraslih u bolje i primerenije savremenim potrebama,
- širenje ciljeva i usmerenosti obrazovanja odraslih,
- izbor i struktuiranje sadržaja obrazovanja u skladu sa interesima ličnosti i potrebama odraslih,
- nastojanje da obrazovanje odraslih postane faktor socijalne adaptacije i socijalne zaštite nekih socijalno-demografskih grupa (nezaposlenih, invalida, demobilisanih iz ruske armije i dr),
- korišćenje savremenih informacionih tehnologija u obrazovanju odraslih.

Kao negativne aspekte razvoja obrazovanja odraslih u Rusiji Tonkonogoja navodi:

- značajno smanjenje broja učesnika u programima i oblicima obrazovanja odraslih,
- komercijalizaciju mnogih oblika obrazovanja odraslih,
- skraćivanje rokova obučavanja (kraći programi obuke), i
- regionalizaciju obrazovanja.

Ruski autori (Nikitin, 2003.) napominju da je takvo stanje u obrazovanju odraslih u Rusiji nastupilo krajem 90-tih godina kao posledica ukupnog osi-

romašenja ruskog društva, nezaposlenosti, međunacionalnih konflikata i sl. Stoga je danas u pozitivno izmenjenim društveno-ekonomskim uslovima u Rusiji, koji mnogo više pogoduju razvoju obrazovanja odraslih neophodno zameniti njegove «fragmentarne forme» i osmisliti nove. To, u stvari, podrazumeva iznalaženje, po usmerenosti i nivoima fleksibilnijih i raznoobraznijih oblika obrazovanja odraslih, odnosno izgradnju novih institucionalnih rešenja, koja će osnažiti njegovu ulogu «u socijalno-ekonomskom i duhovnom životu zemlje» (str. 5). Ovo je, utoliko značajnije, što obrazovanje odraslih, kao «deo permanentnog obrazovanja» ima neprocenjivu ulogu i uticaj u društveno-ekonomskom preobražaju ruskog društva, odnosno u izgradnji «demokratskih struktura i ostvarivanju prava čoveka».

Na negativne tendencije u razvoju obrazovanja odraslih u Rusiji često ukazuje i poznati ruski autor Zmееv (Zmееv, 1999.) naglašavajući da ova važna društvena delatnost, još uvek nije postala «deo sfere permanentnog obrazovanja». No i pored toga, Zmееv smatra da je obrazovanje odraslih u Rusiji, kao i drugim zemljama «ključna karika razvitka celog obrazovanja» (str. 39). Da bi to zaista postalo, neophodno je ispuniti nekoliko preduslova:

- ostvariti državno-društveni karakter obrazovanja odraslih na naučnim osnovama;
- tesno povezati obrazovanje odraslih sa drugim podsistemima permanentnog obrazovanja;
- utemeljiti aktivnost na obrazovanju odraslih na naučnim osnovama (andragogiji);
- razviti raznovrsno tržište obrazovnih usluga;
- razviti i povezati različite oblike upravljanja u obrazovanju odraslih (zakonodavne, administrativne, edukološke i ekonomske);
- obezbediti specijalno pripremljene kadrove za rad u području obrazovanja odraslih, kao što su: predavači, tutori, konsultanti, stručni kadar za izradu nastavnih programa i administrativno osoblje.

Iako snažno zagovara potrebu da obrazovanje odraslih u Rusiji ima «državno-društveni karakter», Zmееv se zalaže za afirmaciju svih «vidova i oblika» obrazovanja odraslih, kako formalnih, tako i neformalnih, koji sve više dobijaju na značenju. On se zalaže za izgradnju takvog «podsistema obrazovanja odraslih», kome nije cilj da «totalno i žestoko bude pod upravom države», jer je važnija podrška državnih «struktura razvitku obrazovanja odraslih u svim njegovim raznolikim vidovima i oblicima» (str. 39).

I drugi ruski andragozi (Gromkova, 2005.) opširno analiziraju savremene tendencije u obrazovanju odraslih u Rusiji. Oni zapažaju da je «formalno obrazovanje odraslih» u Rusiji sredinom 50-tih godina imalo strogu strukturu i dvostruku usmerenost: ideološku (političke konferencije, politički seminari i sl.) i odvojeni sistem povišenja kvalifikacija (rukovodećih radnika, radnika specijalista i drugih), što je danas napušteno. U današnjim uslovima ruskog društva u tranziciji, ideološka usmerenost obrazovanja odraslih je «srušena», dok sistem dopunskog profesionalnog obrazovanja ne odgovara novim izazovima i potrebama. Pošto je sistem (dopunskog formalnog profesionalnog obrazovanja) «zapoštavio» 25% stanovništva u Rusiji (penzionere), ali i druge kategorije, taj «ogromni ljudski potencijal» iskazuje raznovrsne obrazovne potrebe, pa je neophodna preorijentacija obrazovanja odraslih kroz novu formulu - «permanentno obrazovanje» (str. 293). Gromkova ističe da poznata krilatica «Obrazovanje u toku celog života» prevashodno afirmiše ideju obrazovanja odraslih, koje je izraslo u «glavni mehanizam reformi» u istočnoj Evropi, dok u Rusiji, po njenom mišljenju dobija sve više i naučnu osnovu. Reč je o tome da u ruskim uslovima rešenju različitih problema u oblasti obrazovanja odraslih sve više doprinosi i nauka, koja organizuje i koordinira brojna istraživanja na tom području. Ali, uzimajući u obzir izvesnu usitnjenost, pa i krizu obrazovanja odraslih i njegovih institucija u Rusiji odnosno u Zajednici nezavisnih država, Gromkova (Gromkova, 2005.) na temelju razrađene Konceptije obrazovanja odraslih u ZND ukazuje na nove smernice u razvoju ove značajne društvene delatnosti na tom širokom području:

- osmisлити pravne osnove obrazovanja odraslih,
- formirati nacionalni državno-društveni sistem upravljanja obrazovanjem odraslih,
- proširiti dostupnost opšteg i profesionalnog obrazovanja,
- podstaći obrazovnu delatnost usmerenu na povišenje opšte kulture i socijalnih aktivnosti,
- poboljšati uslove i kvalitet obrazovanja odraslih,
- obezbediti bolje uslove u cilju profesionalnog razvitka stručnjaka u obrazovanju odraslih,
- usavršiti mehanizme finansiranja obrazovanja odraslih,
- podstaći međunarodnu saradnju u oblasti obrazovanja odraslih,
- unaprediti nacionalnu i regionalnu saradnju u oblasti obrazovanja odraslih,

- razviti nove oblike i sadržaje obrazovanja odraslih (međukulturni dijalog i prava čoveka, zaštita životne sredine, sredstva informisanja i nove informacione tehnologije) i dr.

Sasvim je izvesno da su ove smernice u funkciji poboljšanja kvaliteta obrazovanja u Zajednici nezavisnih država, odnosno u zemljama u tranziciji, od čega u velikoj meri zavisi konkurentnost njihovih privreda, ali i dostizanje demokratskih standarda razvijenih zemalja u Evropi i svetu.

Zaključak

Tranzicioni procesi i njihove refleksije na mnoge oblasti društvenog života, uključujući i obrazovanje odraslih predmet su pažljive analize u pedagoško-andragoškim izvorima kod nas i u svetu. Pri tom se, naravno, uviđa da tu nije reč o jednostranom procesu, tj. o uticaju nekih strukturnih promena u zemljama centralne i istočne Evrope na obrazovanje, kako bi se na prvi pogled moglo zaključiti. Reč je u tome da su tranzicija i obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih komplementarni procesi koji se međusobno prožimaju i dopunjuju. Stoga je andragoška analiza tranziciono-transformacijskih procesa u centralnoj i istočnoj Evropi utoliko potrebija, jer je sasvim izvesno da obrazovanje odraslih može podstaći ekonomske i društvene preobražaje na tom području. Da bi se u tome u potpunosti uspelo, neophodno je da obrazovanje odraslih izraste u suštinski deo „ljudskog resursa“ u svakoj od zemalja u tranziciji, kako bi istinski podstaklo ekonomsku konkurentnost tranzicionih ekonomija i pomoglo građanima da sadržajnije žive u uslovima civilnog društva. Stiče se, međutim, utisak da obrazovanje odraslih u najvećem broju zemalja centralne i istočne Evrope još uvek nije dalo odgovarajući doprinos strukturnim promenama u privredi i društvu, iako pojedinačnih pokušaja, manje ili više uspešnih, nesumnjivo ima.

Radivoje Kulic
Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica
Teachers Training Faculty, Leposavic

ADULT EDUCATION IN TRANSITIONAL COUNTRIES IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE

- Abstract -

The author considers and questions the influence of certain structural changes Central and Eastern Europe on education, or adult education in those countries. Due to certain, but often inevitable controversy, pointed out in new literature, the effort is made to clarify notions of "transition" and "Central and Eastern Europe". Throughout the paper transpires an idea that transition and education are parallel and simultaneous processes that compound each other while a certain emphasis is put on possible influence of adult education on the development of human potentials and competitiveness in modern economy.

Key words: **adult education, development, transition, Central and Eastern Europe.**

Literatura:

- Berryman, S. (2000.), Hidden Challenges to Education systems in Transition Economies, The World Bank.
- Vujić, V. (2004.), Obrazovanje odraslih u tranziciji, u: Obrazovanje odraslih - ključ za XXI stoljeće, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb.
- Green, A. (1999.), Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends, J. Education Policy, Vol. 14, No. 1.
- Gromkova, M. T. (2005.), Andragogika, Teorija i prakтика obrazovanja vzroslih, Moskva.
- Zajda, J. (1999), Adult Education and Lifelong Learning: new developments in Russia, Comparative Education, Vol. 35, No. 2.
- Zmeev, S. I. (1999.), Osnovni andragogiki, Flinta-Nauka, Moskva.
- Kotasek, J. (1996.), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
- Koucky, J. (1996.), Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
- Kozma, P., Polony, T. (2004.), Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison, International Journal of Educational Development 24.

- Kulić, R., Despotović, M. (2005.), Uvod u andragogiju, Svet knjige, Beograd.
- Kulić, R. (2000.), Obrazovanje odraslih i tranzicija u istočnoj Evropi, Andragoške studije, Vol. 7, br. 1-2.
- Lomakina, T. J. (2005.), Koncepcija neprerivnog profesionaljnog obrazovanja, Moskva.
- Muckle, J., Morgan, W. (ed) 2001., Post-school education and the transition from state socialism, Continuing Education Press, University of Nottingham Press.
- Nikitin, E. M., Sitnik, A. P., Savenkova, J.E., Krupine, J.V. (2003.), Andragogika: Istorija i savremenost, APK i PRO, Moskva.
- Pastuović, N. (2004.), Obrazovanje odraslih i nacionalni razvoj ljudskog kapitala, u: Obrazovanje odraslih - ključ za XXI stoljeće, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb.
- Polyzoi, E., Fullan, M., Anchan, J., Ed. (2003.), Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition, Routledge Falmer, London.
- Robeerts, K. et al. (2000.), Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, European Journal of Education, Vol. 35, No. 1.
- Savova, J. (1996.), The Bulgarian Experience of Reform, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
- Sitarov, V. A. (2004.), Didaktika, Academia, Moskva.
- Hare, P., Lugachev, M. (1999.), Higher Education in Transition to a Market Economy: Two Case Studies, Europe-Asia studies, Vol. 51, No. 1.
- Heyneman, S. (1998.), The transition from party/state to open democracy: The role of education, Int. J. Educational Development, Vol. 18, No. 1.
- Cerich, L. (1997.), Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1), European Journal of Education, Vol. 32, No. 1.
- Chuprov, V., Yubok, J. (2000), Integration versus exclusion: youth and the labour market in Russia, UNESCO.
- Švob-Djokić, N. (2000.), Tranzicija i nove Evropske države. Barbat, Zagreb.
- Šlaus, I. et al. (2004.), Education in countries in transition facing globalization - a case study Croatia, International Journal of Educational Development 24.