

Prof. dr. Dušan M. Savićević¹

ANDRAGOŠKI NAUČNI OKVIRI VISOKOG OBRAZOVANJA

- Sažetak -

Komparativne analize ukazuju na potrebu proučavanja visokog obrazovanja. U mnogim zemljama visoko obrazovanje se konstituiše u teorijskom smislu. Ustanove za visoko obrazovanje nastoje da steknu uvid u kvalitet sopstvenog rada. Na naučnoj osnovi promišljaju se odnosi između pedagogije i andragogije. Da bi taj odnos bio jasniji, značajno je pratiti tok i razvoj andragogije u njenoj istorijskoj i komparativnoj perspektivi. Očekuje se da dođe do promena i prevrednovanja tradicionalnih pedagoških paradigmi. Teorijske osnove do kojih se došlo u istraživanju učenja dece i adolescenata nisu validne za visoko obrazovanje. Od posebnog značaja je utemeljivanje andragogije visokog obrazovanja, jer studenti u visokom obrazovanju su odrasli ljudi. Od te premise polazi se u konstituisanju andragogije visokog obrazovanja.

Ključne reči: odnos pedagogije i andragogije, tok razvoja andragogije, prevrednovanje pedagoških paradigmi, andragogija visokog obrazovanja

Potrebe proučavanja visokog obrazovanja

Visoko obrazovanje je *složen* sistem koji zaslužuje naučno proučavanje i teorijsko uopštavanje pozitivne prakse. Pristup u tom proučavanju valja da bude interdisciplinaran. To je tendencija pristupa u proučavanju savremenih socijalnih problema. Visoko obrazovanje promenilo je svoju orijentaciju i koncepcije. Istini za volju, treba reći da su te promene manje ili više bile prisutne u toku čitave istorije visokog obrazovanja. Promena paradigme od selektivnih ka masovnim studijama čini to proučavanje još neophodnijim. Izmenjena populacija studenata čini takva proučavanja složenijim. Komparativna istraživanja pokazuju da se ne poklanja dovoljna teorijska pažnja pitanju definisanja problema visokog obrazovanja. Šta je visoko obrazovanje i

¹ Penzionisani profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

u čemu je njegova suština? Koji su to ključni teorijski problemi s kojima se susreće visoko obrazovanje? Pored naučnih problema, koji su to još teorijski problemi koji bi trebali da budu predmet istraživanja u visokom obrazovanju? Ko treba da stvara verifikovanu sumu znanja koje će visoko obrazovanje učiniti produktivnijim i efikasnijim? Odgovori na ova pitanja su različiti i kulturno uokvireni. U nekim delovima sveta, takvo proučavanje uklapa se u koncept nacionalnog razvoja, često je preduzimano od vlada i njihovih agencija, a ne od akademske elite koja deluje unutar ustanova visokog obrazovanja. To je istina čak i u razvijenim delovima sveta. Čak i kada su se proširili programi o visokom obrazovanju na postdiplomskom nivou, takva proučavanja patila su od deskripcije. Najbolji radovi o visokom obrazovanju ne dolaze od akademskih stručnjaka koji sebe smatraju ekspertima za visoko obrazovanje, već od akademskog kadra iz drugih disciplina. Kada se razmatraju istraživanja problema visokog obrazovanja, onda se stalno naglašava da takva istraživanja moraju da imaju praktične implikacije. U mnogim socijalnim sredinama proučavanje visokog obrazovanja nije doprinelo uobličavanju teorije visokog obrazovanja. Takva istraživanja odslikavala su potrebe u planovima vlade ili njenih agencija za radnom snagom. Ona su bila okrenuta zadovoljavanju potreba menadžera, a nisu doticala širi nastavni kadar. Nisu bila povezana s predmetima koji su se proučavali u ustanovama visokog obrazovanja. To je bio, pored ostalog, jedan od razloga da je visoko obrazovanje kao obrazovno područje u teorijskom smislu nerazvijeno. Mnogi akademski krugovi osporavaju teoriju visokog obrazovanja kao samostalno područje istraživanja i samostalnog rada. Ipak, sve više se povećava znanje o visokom obrazovanju, a to je jedna od pretpostavki budućeg razvoja. Takav razvoj predstavlja vrednost i za naučnike i za praktičare, a i za društvo u celini. Iako su ljudi uvek pokazivali interes za rad i razvoj univerziteta, radovi koji su nastali u 19. veku bili su proizvod krize u razvoju univerziteta (videti Church, 1985, str. 2217). Ti radovi bili su rezultat pokreta za reformu univerziteta koja je obuhvatila Evropu, a zatim dovela do stvaranja društava kakvo je bilo Društvo za organizaciju akademskih studija (Society of the Organization of Academic Study, 1862). Osnivane su i različite kraljevske komisije koje su imale zadatak da istražuju rad univerziteta u Oksfordu i Kembridžu. Čim je takva kriza prošla, interesi za univerzitete su počeli da opadaju.

Dramatično povećanje broja studenata i različitih i alternativnih ustanova za visoko obrazovanje, povećanje programa i istraživačkih aktivnosti širom sveta doprinelo je da visoko obrazovanje postane briga administratora, vaspitača, naučnika, političara širom sveta. Tako visoko obrazovanje postaje interes, i to vitalni interes, nacionalnog i društvenog života.

U dosadašnjim istraživanjima nije se poklanjala dovoljna pažnja specifičnim problemima visokog obrazovanja kao što su, na primer, subjekti studija, nastava, društvena uloga ustanova visokog obrazovanja. U teorijskom smislu visoko obrazovanje je *celina*. Za teorijski razvoj proučavanja posebno je značajno proučavanje studentske populacije, njihov pristup studijama, kompozicije nastavnih grupa, preko savetovanja o efikasnom studiranju do proučavanja faktora koji utiču na napuštanje studija i gubitka vremena i novca. Što se tiče nastave u klasičnom i alternativnim oblicima, javlja se interesovanje za proveravanje i ispitivanje, za programe, obrazovnu tehnologiju, rad u malim grupama, individualizaciju nastave itd. Unutar kompleksa socijalne uloge visokog obrazovanja, kao područje istraživanja javlja se obrazovna politika, njeno oblikovanje i implementacija, razmatranje doprinosa visokog obrazovanja ekonomskom i kulturnom razvoju društvene zajednice. Sva ova i druga pitanja nemaju isti značaj na skali istraživačkih potreba.

U mnogim socijalnim sredinama, formirana su *udruženja* koja iniciraju i pomažu da se potpunije pronikne u fenomene i naučne okvire visokog obrazovanja: Američko udruženje za visoko obrazovanje, Udruženje za istraživanje i razvoj visokog obrazovanja u Australiji, Britansko društvo za istraživanje visokog obrazovanja. Takva udruženja postoje i na regionalnoj osnovi. Ovde treba pomenuti da su UNESCO i OECD dali primetan doprinos istraživanju visokog obrazovanja. Formirana je i čitava grupa istraživačkih instituta posvećenih istraživanju visokog obrazovanja. Tako, na primer, u nekadašnjem Sovjetskom Savezu 1974. godine formiran je naučno-istraživački institut za visoko obrazovanje, Institut Max Planck u Nemačkoj, Istraživački institut za naučnu politiku u Poljskoj, Istraživački institut za visoko obrazovanje u Japanu. Neke fondacije pomagale su istraživanja u visokom obrazovanju (Fondacija Nuffield u Brigoniji, Carnegie, Fondacija Ford i Fondacija Kellog u SAD). Sve su to znakovi *pozitivnog* kretanja ka potpunijem razumevanju fenomena visokog obrazovanja. No, kako praksa pokazuje, razumevanje i istraživanje visokog obrazovanja ne teče bez problema. Ovakva istraživanja zahtevaju uključivanje različitih disciplina. Da bi se razumele visoke obrazovne ustanove i kao organizacije i socijalne ustanove, pored andragogije traži se upoznavanje s obrazovnom politikom, sociologijom, teorijom organizacije, sa istorijom i filozofijom. Neki autori izražavaju *skepticizam* u pogledu konstituisanja nove discipline (teorije visokog obrazovanja, andragogije visokog obrazovanja) o visokom obrazovanju. Takav skepticizam je kulturno uokviren i predstavlja lični odnos prema naukama koje proučavaju obrazovanje i učenje, pa i ono koje se dešava u ustanovama visokog obrazovanja. Oni idu još dalje u tvrdnji da bi bilo "opasno" da se tako nešto pojavi. Nadamo se da su ovakva gledišta usamljena.

Istakli smo da treba pokušati da se na teorijskoj ravni definiše visoko obrazovanje. Oni koji zagovaraju potrebu konstituisanja discipline (ili subdiscipline) o visokom obrazovanju naglašavaju njenu *praktičnu* prirodu. Takva tendencija dovodi do raskidanja veze između teorije i prakse, što je protivno savremenim kretanjima nauke. Deoba na "čiste" i "primenjene" nauke pripada prošlosti. Sigurni smo da naučnost i profesionalizam imaju drugačije orijentacije, ali smo isto tako sigurni da u savremenom svetu *naučnost* i znanje sve više prožimaju profesije. Pripadnici profesije izvlače znanja iz pojedinih naučnih oblasti da bi se u profesiji preuzeo rizik nepoznatog. Postepeno se krećemo ka novim vrednostima u obrazovanju, koje će biti važnije za život nego za profesiju.

Odnos pedagogije i andragogije na naučnoj ravni

Nauke o obrazovanju i učenju, postepeno, ali konstantno osvajaju nova područja znanja. Iz tih razloga, proces diferencijacije u ovom naučnom području nije još završen. Ne radi se ni o kakvoj "secesiji", već je to prosto naučna neophodnost izazvana društvenim, naučnim i tehnološkim promenama. Mi polazimo od teze da su studenti u ustanovama visokog obrazovanja *odrasli ljudi* s manjim ili većim životnim iskustvom i u rasponu starosti od 19 do 80 godina. Neki raniji, pa i savremeni autori (W. B. Kreitlow u SAD, B. Schwarz u Francuskoj i N. Griesbecke u Nemačkoj), posmatraju visokoškolsko obrazovanje samo kao deo šireg područja obrazovanja odraslih. No tu se suočavamo s problemom *određivanja* područja pedagogije i područja andragogije, s problemom šta je predmet istraživanja pedagogije, a šta je predmet istraživanja andragogije.

U prirodi je svake nauke da u njoj postoje *stvaralačke* tenzije, različite koncepcije, paradigme i sporovi. Ne postoji među autorima univerzalna saglasnost u jednoj naučnoj oblasti. Univerzalna saglasnost u nauci je put u *dogmatizam*. To je istina za prirodne, a još više za društvene nauke. U 20. veku jedinstvo nauke povlači se pred njenom sve većom specijalizacijom. Javlja se nove naučne discipline. Neke nauke nastaju na graničnim područjima drugih naučnih disciplina. Brojne fenomene društvenog i individualnog života proučava više disciplina. U našem kulturnom krugu, naročito u drugoj polovini 20. veka, javila se jedna škola mišljenja po kojoj je pedagogija "integralna nauka o vaspitanju" ili "matična" nauka o vaspitanju. Ova škola mišljenja nema svoju istorijsku i komparativnu utemeljenost. Ona bi imala svoj legitimitet pod uslovom da se izlože i druga, suprotna shvatanja, koja osporavaju ovu koncepciju i ako se jasno izloži geneza pojma pedago-

gije i geneza pojma andragogije kao disciplina. U svom istorijskom hodu, pedagoške ideje sve do šezdesetih godina 20. veka vezivale su se za vaspitanje i obrazovanje u periodu detinjstva i mladosti. Tako je bilo i u našem kulturnom krugu. U Patakijevom udžbeniku pedagogije iz 1951. ističe se da pitanje "odgoja odraslih, njihovog daljeg obrazovanja, preodgajanja i izgrađivanja prelazi okvire pedagogije". Kasnije je ova odredba revidirana. Nisu naznačeni uzroci takvog revidiranja. Gde se oni nalaze? Oni se nalaze u koncepciji pedagogije koja je bila vladajuća u nekadašnjem Sovjetskom Savezu. Do sredine tridesetih godina 20. veka pedagogija je u Sovjetskom Savezu definisana kao nauka "o komunističkom vaspitanju mladih pokoljenja" (Горностовъ, 1979). Protivrečnosti koje su se tridesetih godina 20. veka ispoljile u društvenom razvoju Sovjetskog Saveza nisu bile bez uticaja na stanje i oblast društvenih nauka u celini, pa i na stanje pedagogije. Društvene nauke doživljavaju stagnaciju. Takav zaokret potpomognut je dekretima vladajuće partije. Društvene nauke, pa i pedagogija, bile su pod snažnim uticajem ideologije partije i sprovođenja u život odluka partijskih foruma. Okovana dogmatizmom, pedagogija se decenijama nije mogla razvijati, niti proširivati svoj predmet istraživanja. Posle Hruščovljeva dolaska na vlast položaj društvenih nauka počeo je da doživljava određene promene. To je imalo uticaja i na pedagogiju. Na XX kongresu KP Sovjetskog Saveza, Kairov traži da se predmet pedagogije *proširi* i obuhvati probleme vaspitanja i obrazovanja u totalitetu. Ranije odredbe pedagogije smatraju se tradicionalnim. U Pedagoškoj enciklopediji iz 1966. godine daje se novo određenje pedagogije i to na sledeći način: "Pedagogija se razvijala kao teorija vaspitanja dece; savremena pedagogija uključuje i probleme nastavno-vaspitnog rada, kulturno-prosvetnog i agitaciono-propagandnog rada sa odraslima". Ovakvo deklarativno određenje predmeta pedagogije nije ostalo bez uticaja na definisanje pedagogije u socijalističkim zemljama. Ovakva odredba predmeta pedagogije potirala je istorijsko nasleđe i rasprave koje su vođene u prvim decenijama 20. veka u Rusiji i kasnije u Sovjetskom Savezu, ali i nasleđe i rasprave koje su se vodile u nekim drugim zemljama, a koje su imale istorijske dimenzije u odnosu pedagogije i andragogije. Tu nalazimo korene koncepcije "integralne pedagogije" ili pedagogije kao "matične" nauke. Nije Pataki revidirao odredbu pedagogije iz 1951., jer je on umro 1953. godine, već su tu odredbu revidirali drugi. To "revidiranje" najpotpunije je izraženo u Šimlešinim mislima, i to na sledeći način: "Već odavno napustili smo definiciju pedagogije kao znanosti o odgoju djece. Ona je znanost o odgoju uopće, o odgoju čovjeka od rođenja do smrti, a suvremena didaktika ne proučava samo proces obrazovanja djece i mladih, već i proces obrazovanja odraslih. Formiranje adultne pedagogije ili andragogije kao posebne disci-

pline ili čak kao posebne samostalne znanosti izvan pedagogije - dobija samo skolastički karakter" (Šimleša, 1980, str. 132-133). Istina je da je šezdesetih godina vođena rasprava o odnosu pedagogije i andragogije, ali je tim raspravama nedostajalo teorijsko i komparativno utemeljenje.

Na osnovi istorijskih i komparativnih proučavanja, proizlazi da *korene* pedagogije u smislu naučnog područja nalazimo u 17. i 18. veku, i to u francuskom jeziku. U 17. veku Komenski je stvorio prilično koherentnu pedagošku koncepciju tako da se može sa sigurnošću tvrditi da je njegova *Velika didaktika* imala bitan uticaj na javljanje pedagogije kao teorijske discipline. On je postavio *temelje* konstituisanju andragogije, o čemu ćemo kasnije pružiti više podataka. Proces konstituisanja pedagogije nije tekao ravnomerno, već je u znatnoj meri nosio obeležje date filozofije i kulture, ali to nika-ko ne znači da u tim različitim javljanjima i ispoljavanjima nema zajedničkih elemenata. To se može utvrditi istorijskim i komparativnim analizama.

Korene nemačke pedagogije možemo naći u nemačkoj klasičnoj filozofiji, čiji je Kant izraziti predstavnik. Mnoga teorijska shvatanja u pedagogiji i o pedagogiji potiču od Kanta i njegovog filozofskog sistema. Tako koncepcija o pedagogiji kao teorijskoj i praktičnoj nauci potiče od Kanta. Nju će njegovi naslednici i učenici, kao i kasniji filozofi i teoretičari, samo varirati u različitim oblicima. Korene psihološke teorije plastičnosti, čija je suština u tome da je vaspitanje i obrazovanje moguće jedino do granica anatomsko-fiziološkog sazrevanja, takođe, nalazimo u Kantovoj filozofskoj i pedagoškoj misli. Ovu teoriju zastupaće i pedagozi i psiholozi, naročito u 19. i prvim decenijama 20. veka. Od Kanta potiče ideja o filozofskoj zasnovanosti pedagogije. S takvom osnovom i deobom pedagogije na praktičnu i teorijsku otvarala su se vrata za njena kasnija osporavanja. U Kantovo vreme pedagogija je ipak postala univerzitetska disciplina. Istorijska analiza i istraživanja pokazuju da pedagogiju kao univerzitetsku disciplinu nije uveo Herbart, već da se to desilo u vreme Kanta, koji je i sam predavao pedagogiju. Herbart koji je katedru filozofije nasledio od Kanta i u shvatanjima pedagogije sledi svog prethodnika. Može se osporavati teza da je Herbart bio prvi koji je pokušao da pedagogiju naučno zasnuje. On nije učinio, što se tiče koncepcije pedagogije, mnogo više od svog prethodnika. Istina, on je pored filozofije želeo pedagogiju utemeljenu na psihologiji, ali se žali da takva psihologija još ne postoji, pa to utemeljenje ostaje u domenu želja. Razume se da je Herbart, kao i Kant, pedagogiju označavao kao nauku o vaspitanju dece.

Nemačka pedagoška misao bitno je uticala na koncepciju pedagogije u Severnoj Americi. Djuj je bio poslednji autor koji je koristio termin pedagogija u smislu univerzitetske discipline (Dewey, 1896). U Americi su se krajem 19. veka stvarale ustanove i uslovi za razvoj pedagogije. Univerziteti i

koledži za obrazovanje počeli su da garantuju profesionalne i akademske stepene u oblasti pedagogije. Do naglog preokreta došlo je početkom 20. veka. To su bili *kritični* trenuci za dalji razvoj pedagogije. Ona doživljava kritiku zbog svoje uske usmerenosti na osnovnu školu. Pedagogija gubi bitku i što se tiče termina. Preuzima se termin "vaspitanje" (education) i za označavanje discipline koja proučava proces vaspitanja i obrazovanja, s argumentacijom da je on "naučniji" i sveobuhvatniji. Tako je termin pedagogija (a i termin didaktika) postepeno nestajao s američke obrazovne i naučne scene. Kako tada tako je i danas. Slično se desilo i sa britanskom koncepcijom pedagogije. U Britaniji pedagogija nije nikada ozbiljno shvatana, iako je bilo pokušaja njenog utemeljivanja u 19. veku, pod uticajem Herbartovih pedagoških shvatanja. Izazov pedagogiji kao opštoj nauci o vaspitanju dolazi i od francuskih autora u drugoj polovini 20. veka (Debesse, 1969, Mialaret, 1973, 1985). Ove objekcije o pedagogiji odnose se na tvrdnju da je termin "pedagogija" odomaćen u evropskoj i svetskoj tradiciji. Istorijska i komparativna proučavanja pokazuju da takva tvrdnja nema realnu naučnu osnovu. Ona nije potkrepljena validnim podacima i činjenicama. Nema potrebe "zataškavati" istorijske podatke i činjenice. O tome postoje i podaci u studijama objavljenim na našem jeziku, samo ih ne treba u naučnim i profesionalnim analizama prećutkivati, ili još gore, ignorisati.

Pedagogija se decenijama bavi doktrinarnim analizama "vaspitanja u širem smislu" i "vaspitanja u užem smislu", o obrazovanju kao "armaturi" vaspitanja. Prosto se ne primećuju promene paradigme, koja se kreće od obrazovanja ka učenju. Učenje se (u andragogiji) shvata kao širi pojam i ono je srž i suština svakog obrazovanja. Obrazovanje se uglavnom koristi da se označi ono učenje koje se dešava u ustanovama i koje ima meritokratski karakter (vodi do diploma, sertifikata, stepena, licenci).

U našem kulturnom krugu, na savremenoj etapi razvoja pedagogija se susreće s onim problemima s kojima se susretala u 19. i prvim decenijama 20. veka. To su: određivanje pojma i predmeta pedagogije, određivanje okvira njenog istraživanja, prirode pedagogije kao discipline, konzistentnije određivanje osnovnih pojmova kao što su, na primer, vaspitanje, obrazovanje, nastava itd. Kod pristalica pedagogije kao "integralne nauke o vaspitanju" ili kao "matične nauke o vaspitanju" zastupa se teza da pedagogija "pretenduje" da se bavi svim problemima vaspitanja. Ali, nažalost, ona se ne bavi, niti se u svom istorijskom razvoju bavila. Autori koji zastupaju takvu tezu trebalo bi da navedu izvore iz kojih bi se videlo da se ona bavila svim problemima vaspitanja. "Pravo da se naziva naukom o vaspitanju ima samo pedagogija, budući da samo ona brine o celini vaspitanja..." (Kocić, 2004, str. 34). Ovakve apodiktičke tvrdnje ne doprinose razjašnjavanju problema. Neki sa-

vremeni udžbenici iz pedagogije, po kojima se studenti pripremaju za buduće nastavnike, od predloženih 149 bibliografskih jedinica za I deo: Opšta pedagogija, samo se dve delimično odnose na andragošku problematiku (Trnavac, 1998). Tako izgleda "briga" o celini vaspitanja. S druge strane pojedini udžbenici puni su kontroverzi u odnosu na pedagogiju. Na jednoj strani zalažu se da pojam pedagogija obuhvati ukupno naučno proučavanje vaspitanja, tu nauku usmeravaju na dete. "S obzirom na to da je centar pedagoške nauke dete pred kojim je perspektiva i budućnost celokupna obrazovna delatnost mora biti usmerena na budućnost." (Kačapor, 2002, str. 5-6) Zaista, u ovakvoj koncepciji pedagogije andragogija nema šta da traži.

Poseban problem predstavlja korišćenje termina "pedagogija" koji, ako se ima u vidu pretenzija da bude "integralna" nauka, "matična" nauka, jeste njegova nelogičnost. Naglasili smo da su na tu nelogičnost ukazivali Debes i Mialare, a još pre njih, na početku 20. veka, Dirkem koji je koristio termin "nauka o vaspitanju". Debes objašnjava jezičke teškoće prilikom upotrebe termina "pedagogija", jer, etimološki, pedagogija se odnosi na dete. On, takođe, uviđa kontradiktornost u korišćenju termina "pedagogija odraslih" kada je reč o učenju i obrazovanju odraslih.

Postoje i drugi problemi na relaciji pedagogija - andragogija, ali nam prostor ne dozvoljava da vršimo njihovu analizu. Zašto su potrebne takve analize? Takve analize imaju pre svega *naučne* dimenzije. One doprinose rasvetljavanju oblikovanja sistema nauka o obrazovanju i učenju i prevladavanju njihove tradicionalne percepcije. Iznoseći na videlo istorijske činjenice i savremeno stanje nikako ne umanjujemo značaj pedagogije kao nauke o vaspitanju i obrazovanju mladih naraštaja, kako u njenom istorijskom razvoju tako i u savremenim okolnostima. Pedagogija će i ubuduće igrati značajnu ulogu u sistemu nauka o obrazovanju, ali samo u okviru njene istraživačke teritorije. Ono što ne prihvatamo jeste činjenica i tendencija proglašavanja njene "integralnosti" bez naučnih dokaza i istraživačkih činjenica. U pravu je Potkonjak u tvrdnji "da svako vreme ima svoju pedagogiju, da svaka pedagogija sa svojim vremenom neminovno odlazi u istoriju" (Potkonjak, 2004, str. 15).

Kritičko preispitivanje odnosa pedagogije i andragogije ima i praktične implikacije. Koncepcija "integralnosti" pedagogije sputava i ograničava istraživačku teritoriju andragogije. To se negativno odražava i na istraživanja i na oblikovanje politike obrazovanja. Kao primer može poslužiti visoko obrazovanje. Studenti su odrasli ljudi. Odraslost je *differentia specifica* andragogije. Sada se izlazi s tezom da je teško na osnovi uzrasta kao kriterijuma "tražiti razgraničenja između pedagogije i andragogije (Kocić, 2004, str. 35). Mislimo da je pojam "odraslost" u ovom kontekstu pogrešno shvaćena.

Odraslost je povezana s veoma složenim pojmovima: odrasli u biološkom, socijalnom i duhovnom smislu i obrazovanje i učenje (kao vrednost, proces, rezultat, delatnost). Iz ovih pojmova proizlazi odraslost i obrazovanost. U pravu su oni autori (Gromkova, 2005) koji pojmu "uzrast" daju šire dimenzije, koji obuhvata biološku (fiziološku, psihološku) odraslost, profesionalnu, građansku, pravnu, moralnu itd., duhovnu odraslost (samostalnost, jasnost cilja, razumnost itd.). Obrazovanost se shvata kao ovladavanje vrednošću samousavršavanja, kao upravljanje procesom sopstvenog obrazovanja i učenja, samoocenjivanje rezultata obrazovanja (kako onog formalnog tako i neformalnog, delatnost usmerena na preobražaj unutrašnjih načina rada nad sobom, rada na unutrašnjem planu (isti izvor, str. 10). Ovakva gledišta jasno proširuju pojam "odraslosti", pojam "uzrast" koji se nalazi u temeljima andragogije. Pedagogija pretenduje da je visoko obrazovanje njen predmet proučavanja, nastojeći da vrednosti osnovnoškolske pedagogije prenesu i na visoko obrazovanje. To je naročito slučaj u pripremanju budućih nastavnčkih kandidata. Ovakva koncepcija zanemaruje i čitavo područje kontinuiranog profesionalnog obrazovanja diplomiranih studenata. Na savremenim univerzitetima, kako smo prethodno naglasili, formiraju se centri za proučavanje visokog obrazovanja u kojima andragogija zauzima ključnu ulogu. Ide se i dalje pa se u srednjim školama (posebno onim usmerenim na profesiju) formiraju jedinice (centri) za kontinuirano obrazovanje. To je put "otvaranja" škole prema problemima učenja i obrazovanja odraslih. Ljudski i materijalni kapaciteti do sada su uglavnom bili usmereni na obrazovanje mlade generacije (finansiranje, prostorni kapaciteti, oprema itd.). Takvu obrazovnu politiku će u budućnosti biti potrebno "raškolovati", ulažući trud da se ostvari koncepcija "obrazovanja za sve". Biće potrebno dalje kritičko promišljanje odnosa pedagogije i andragogije. Pedagogiju shvatamo kao značajnu naučnu disciplinu u sistemu nauka i obrazovanju i učenju koje za svoj predmet ima proučavanje vaspitanja i obrazovanja mlade generacije. Očekuje se da pedagogija u budućnosti kritički razmotri neke paradigme, prevrednuje neka svoja stanovišta i filtrira određene pojmove i pojmovni aparat.

Kako je tekao proces konstituisanja andragogije

Svaka nauka kojoj je stalo do svog naučnog identiteta traga za idejama koje su dovele do oblikovanja misli i konstituisanja nauke. To znači da svaka naučna disciplina mora da vodi računa o svojoj istoriji. Nema valjanih razloga da se andragogija ponaša drugačije. Svesni smo opasnosti koje prete

od mehaničkog prenošenja savremenih shvatanja na dalju ili bližu istoriju obrazovanja i učenja odraslih. S druge strane, bilo bi štetno *previdati* da je učenje i obrazovanje odraslih staro koliko i čovekovo društvo. Ono je uvek bilo sastavni deo čovekove aktivnosti i težnje za saznanjem. Prostor nam ne dozvoljava da šire izložimo korene i razvoj andragoških ideja, ali osećamo potrebu da se uspostavi jedna istorijska *vertikala* andragoških ideja koja je u klasičnim udžbenicima istorije pedagogije prevedana ili zanemarivana, a u najboljem slučaju iskazivana kao istorija pedagoških ideja. Za proučavanje andragoških ideja vreme je značajna kategorija. To iz prostog razloga što je bitno utvrditi koje su se andragoške ideje, u smislu koncepcija učenja i obrazovanja, prakse učenja i obrazovanja, javljale i kakav je bio tok njihovog razvoja, prihvatanja i odbijanja u određenim istorijskim epohama i socijalnim sredinama. Teza da je učenje i obrazovanje odraslih kao posebna društvena aktivnost proizašla iz pedagoške aktivnosti i da je andragogija proizašla iz pedagogije nema svoju istorijsku *utemeljenost* i ne može se prihvatiti bez kritičkog promišljanja. Pažljiva i produbljena rekonstrukcija andragoških ideja govori da takva praksa ima duboke korene u razvoju ljudskog društva i njegove kulture. Još manje se može prihvatiti teza da je andragoška praksa u antičkoj Grčkoj deo pedagoške prakse. Istorija andragoških ideja (mislimo na koncepciju, ustanove i praksu) pokazuje da su se u antičkoj Grčkoj i jevrejskom kulturnom krugu prvo javile andragoške ustanove. Škole za obrazovanje dece javile su se znatno kasnije (tri veka kasnije), jer je porodica bila okvir za vaspitanje dece.

Civilizacija antičke Grčke iznedrila je brojne andragoške ideje u smislu prakse, ustanova i koncepcija. Razvijena filozofska misao, bogata i dinamična kulturna aktivnost bila je usmerena prvenstveno odraslima. Filozofska misao u antičkoj Grčkoj afirmisala je ideju o doživotnom obrazovanju. Na toj ideji (filozofiji) oblikovan je sistem učenja i obrazovanje koje obuhvata sve periode čovekovog života. Odrasli u Atini učili su i obrazovali se putem govorne reči, oblici su bili različiti. Sofisti su bili prvi i značajni andragoški praktičari. Oni su tvrdili da mogu poučavati ljude bilo kojoj vrsti znanja. Sokrat je svojim idejama i praktičnom aktivnošću izvršio značajan uticaj na grčko obrazovanje odraslih. Neki autori (Grattan, 1955) koji su se bavili rekonstrukcijom andragoških ideja nazivaju Sokrata *najvećim* vaspitačem odraslih svih vremena. Poseban doprinos Sokrat je dao svojim metodama koje je koristio u svom praktičnom obrazovnom radu. Platonova Akademija i Aristotelov Likėj bile su ustanove za obrazovanje odraslih. Korene savremenih andragoških ideja možemo naći u misaonom opusu ovih velikih mislilaca: o doživotnom obrazovanju, obrazovnim potrebama, izboru sadržaja, metodama itd.

Rimska civilizacija razvijala se pod uticajem grčke kulture i civilizacije. U andragoškoj praksi antičkog Rima posebnu ulogu imale su škole za pripremanje govornika. To su bile profesionalne škole na višem nivou. Ako se izuzmu škole retora, obrazovanje odraslih bilo je orijentisano prema neformalnim oblicima: biblioteke, čitaonice, javna kupatila, drame, komedije, forumi itd.; za unapređenje rimskog obrazovanja i kulture posebne zasluge imaju Ciceron, Seneka i Kvintilijan.

U jevrejskoj antičkoj civilizaciji nastao je čitav sistem ustanova i oblika učenja i obrazovanja odraslih, formalnog i neformalnog karaktera. Taj sistem je nekoliko vekova egzistirao pre nego što se oblikovao formalni sistem obrazovanja mladih. Javljaaju se domovi okupljanja, domovi sastajanja, bogomolje nazvane sinagoge. Sinagoge su bile središta za učenje, privatna sastajanja, forumi. Učenje odraslih javljalo se kao *način* života i molitve. To nije bila samo intelektualna aktivnost već i religijsko iskustvo. Tokom vremena nastaju i druge ustanove za obrazovanje odraslih: učilišta, škole, akademije. Javilo se i vanredno učenje koje je omogućilo odraslima rad i učenje. U jevrejskoj kulturi izuzetno su se cenili učenje i učeni ljudi (učitelji, rabini, mudraci). Ljudi su se s poštovanjem odnosili prema učenju. U jevrejskoj kulturnoj baštini nalazimo dragoceno didaktičko-metodičko nasleđe i rešenja koja su sačuvala svoju aktuelnost sve do našeg vremena. Poznata didaktička pravila: od prostog ka složenom, od poznatog ka nepoznatom, od bližeg ka daljem formulisana su u jevrejskoj andragoškoj praksi još pre nove ere. Učenje je bilo ne samo cenjena već i obavezna aktivnost. Prema onima koji nisu učili odnosili su se s omalovažavanjem koje je išlo do prezrenja.

U srednjem veku, dugom periodu evropske civilizacije, duhovni razvoj bio je lagan i usporen. Njega obeležava hrišćanstvo kao ideologija i religija. Ono se ukorenjivalo i učvršćivalo nekoliko vekova. Obrazovanje i učenje bilo je snažno sredstvo u preobraćanju odraslih u hrišćansku veru. Crkva i manastiri/samostani postaju centri obrazovanja, kulture i nauke. Prve škole koje je formiralo hrišćanstvo bile su namenjene odraslima. Škole za decu javiće se znatno kasnije. Crkva je uticala i na pojavu univerziteta koji označavaju novu fazu u razvoju evropske civilizacije. Univerziteti su u pravom smislu bili andragoške ustanove. U oblasti obrazovanja i kulture i duhovnog života uopšte javljaju se nova strujanja i pokreti, među kojima su najznačajniji humanizam i renesansa. U kasnijem srednjem veku začinju se svetovni oblici obrazovanja odraslih, kako formalnog tako još više neformalnog tipa. Uvodi se obavezno osnovno obrazovanje. Nov način proizvodnje, razvoj trgovine, pronalazak novih puteva i otkrića novih geografskih prostora označavali su da je srednjovekovna epoha nepovratno prošla.

Novi vek je dug period u razvoju civilizacije. On ne nastupa u isto vreme u svim zemljama. To zavisi od ekonomskih i naučnih promena, od stepena razvoja tehnike, kao i od vremena nastajanja novih društvenih snaga (srednje klase) koje su inicirale, podsticale i ubrzavale promene. Promene su neminovno bile skopčane s učenjem i obrazovanjem. Osnova obeležja novog veka su naučna otkrića, pronalasci i dinamički razvoj nauke. Ekonomski i društveni razvitak kao i razvitak u nauci, filozofiji i umetnosti bili su pogodno tlo za razvitak andragoške prakse u novom veku. Takva praksa bila je različitog intenziteta u raznim evropskim zemljama. Kakve je oblike takva praksa dobijala najbolje se može videti na primeru Velike Britanije i Francuske kao dveju najrazvijenijih zemalja epohe koju označavamo kao novi vek. Prostor nam ne dozvoljava da takvu praksu opisujemo i analiziramo (potpunije u Savićević, 2000, 2008). Ovde samo napominjemo da su andragoške ideje koje je izložio Komenski temelj konstituisanja andragogije kao nauke. Njegove misli o mogućnostima, potrebi i organizaciji obrazovanja i učenja odraslih su takve prirode i značaja da se on može s pravom smatrati pretečom savremene andragogije. Te misli je izložio u Pampediji, čiji rukopis je pronašao jedan češki slavista tek 1934. godine. Pedagoške studije i udžbenici ne dotiču ovo delo Komenskog. U njemu Komenski razrađuje filozofiju doživotnog obrazovanja i jednake okvire određuje čoveku za život i za učenje. Prema Komenskom, nije dovoljno reći da nikad nije kasno za učenje, već ističe da treba shvatiti da je "svako doba određeno za život i za učenje" (Vibrane Spisy... 1966). Komenski za učenje i obrazovanje odraslih zahteva posebne oblike, posebne sadržaje, posebne udžbenike i posebne nastavnike.

Proces raspadanja feudalnog društva bitno je uticao na obrazovanje i učenje odraslih. Dolazi do migracija stanovništva, povećava se broj gradske sirotinje. Nepismeni i polupismeni proizvođač nije mogao uspešno obavljati svoje poslove. Industrijska revolucija dovela je do stručnog obrazovanja odraslih. Obrazovaniji radnici doprinosili su umnožavanju kapitala. Javljaju se nove andragoške ustanove: mehanički instituti, narodni i radnički koledži, univerzitetske ekstenze, narodne visoke škole, udruženja za obrazovanje radnika, obrazovni setlimenti (naseobine). Čitavi 18. i 19. vek protekli su u znaku osnivanja i učvršćivanja ustanova za učenje i obrazovanje odraslih.

Obrazovanje odraslih izrasta u svetski obrazovni pokret. Javljaju se ideje o naučnoj misli i konstituisanju discipline koja bi proučavala ove procese i praksu (potpunije u Savićević, 2003). Pedagogija kao "integralna", "matična" nauka prosto ignoriše ovaj istorijski razvoj. To osporava kredibilitet njene "integralnosti".

Zavičajno mesto pojmu "andragogija" nalazi se u Nemačkoj. Herbart je imao ključnu ulogu u određivanju predmeta pedagogije kao nauke o vaspitanju mladih naraštaja. Njegova misao održava se manje ili više sve do naših dana. Kada je A. Kapp izašao s tezom (1833) o potrebi zasnivanja andragogije, Herbart je oštro reagovao ističući da bi to značilo proširivanje starateljstva i na odrasle. To bi "dovelo do opšteg stanja maloletstva" (Herkart, 1864). Za Herbartu se pedagogija završava završavanjem vaspitanja i obrazovanja mladih. U ovom pogledu Herbart sledi svog idejnog prethodnika Kanta. Shvatajući pedagogiju na taj način, razumljivo je što je Kap našao u Herbartu svog oštrog oponenta. Herbart je kao nesporni autoritet u filozofiji i pedagogiji Nemačke tog perioda imao više uticaja u poređenju s Kapom. Kapovi stavovi nisu prihvaćeni, ali nije prestalo traganje za nazivom discipline koja bi proučavala sav onaj obrazovni rad koji se dešava van obrazovnih ustanova koje su pohađala deca. Disterveg (Disterweg, 1835) je izašao s tezom o "socijalnoj pedagogiji" (Socialpedagogik) kao disciplini koja proučava sve one obrazovne aktivnosti koje se dešavaju van škole, uključujući i obrazovanje onih odraslih koji su propustili prvu šansu, kao i u slučajevima nepriviligovanih društvenih grupa. Kao što se vidi, Kapov pokušaj nije ostao usamljen. Ovi napori bili su podstaknuti institucionalizacijom obrazovanja odraslih, počev od osnovne škole do oblika univerzitetskog obrazovanja. Sakuplja se iskustveni materijal o obrazovanju i učenju odraslih (ukazuje se na osobenosti učenja odraslih). Jača obrazovna i kulturna funkcija radničkog pokreta. U Nemačkoj se javlja čitava plejada autora koja se bave i interesuju za probleme obrazovanja i učenja odraslih. To se naročito manifestovalo u prvim decenijama 20. veka. U periodu posle Prvog svetskog rata više autora u Nemačkoj nastoji oblikovati teorijsku misao o učenju i obrazovanju odraslih, naglašava se uloga iskustva odraslog u učenju i obrazovanju. Tako je, na primer, Roženstok (Rosenstock, 1924) smatrao da onaj "ko ne može da izvlači znanja iz iskustva" nema mesta u obrazovanju odraslih. Te razlike, po njegovom shvatanju, ne mogu počivati samo na razlici u sadržajima i izvorima učenja. "Razlika je nerazdvojno povezana sa samim životom: između deteta i odraslih leži područje akcije, odrasli je ušao u istoriju i postao karika u lancu greha, zamršenosti, želja i bola. Ovo iskustvo je još strano za decu i obrazovanje ne treba da anticipira prirodu. Obrazovanje deteta treba da ide uporedo s prirodom, odrasli uče u sukobu s prirodom i u naporu ka samousavršavanju. Odrasli dolazi iz javnog života i sa sobom donosi svet neupoređenih i neproverenih pojmova, koncepcija i elemenata obrazovanja. Osnovni princip snažne inteligencije je konflikt. Kod odraslih ovaj se konflikt završava u suprotstavljanju, kritici i diskusiji. Odrasli može prihvatati samo onda kada on eliminiše; njegovo obrazovanje je živa intelektualna ra-

zmena suštine misli" (isti izvor, str. 4). Odbacujući pedagoške metode, radeći na Akademiji rada u Frankfurtu, Roženstak je došao do koncepcije andragogije. Prema njegovom shvatanju, radničko obrazovanje treba da ima posebnu filozofiju, posebne metode i posebne nastavnike. Tražio je da nastavnici budu profesionalci, kako bi bili u što neposrednijem kontaktu s polaznicima. Takvi nastavnici, smatrao je, mogu biti samo andragozi (andragogue). U ovom periodu, univerziteti su se počeli otvarati prema učenju i obrazovanju odraslih. U periodu posle Drugog svetskog rata nastavlja se ideja o obnovi andragogije kao discipline o obrazovanju i učenju odraslih. Čitava grupa autora razrađuje probleme obrazovanja i učenja odraslih. Među njima se naročito ističu Pegeler (Pöggeler, 1957, 1981) i Rajšman (Reischmann, 2004, 2005).

Nemačko iskustvo u zasnivanju andragogije imalo je uticaja na druge zemlje kontinentalne Evrope. Na značajno iskustvo u pogledu diferencijacije pedagogije i andragogije, diferencijacije u pogledu učenja dece i odraslih nalazimo i u literaturi na ruskom jeziku krajem 19. i prvim decenijama 20. veka. Prvi je, koliko nam je poznato, koristio termin andragogija profesor Kijevskog univerziteta Olsenicki (Olsenicki, 1885). Kod njega susrećemo *razvojni* koncept obrazovanja koji se danas smatra jednim od savremenih koncepcija u naukama i obrazovanju. Olsenicki pristupa optimistički razvoju čoveka i smatra da je takav razvoj moguć ne samo do mladičkog perioda nego i kasnije u zreloj i starijoj dobi. On uviđa promene koje se dešavaju u toku čitavog života. U zreloj dobi mladički ideali ustupaju mesto trezvenom i praktičnom gledanju na svet. Fizičke snage opadaju, ali duhovni život može biti upoređen s mladičkom energijom. Svaki uzrast ima svoje psihofizičke osobenosti; dečija priroda ima svoje osobenosti u poređenju s prirodom odraslog čoveka. Zato je potrebno poznavati prirodu čoveka radi primene različitih vaspitnih sredstava. Podvlačeći da kulturu ne pokreću deca nego odrasli sposobni za razumnu i samostalnu delatnost (nauku razrađuju odrasli, umetnost usavršavaju odrasli) i da će biti i najbolje ako se za to pripreme (Olsenicki, 1885, str. 27). Neka shvatanja Olsenickog dobiće potvrdu u eksperimentalnim istraživanjima učenja i obrazovanja odraslih u 20. veku. Moramo imati u vidu kada su ove misli nastale, a to je bilo vreme kada su čak i pedagoški psiholozi osporavali mogućnost učenja i obrazovanja u odrasloj dobi. Ranije smo istakli da neki naši autori osporavaju kriterijume uzrasta za razgraničavanje između pedagogije i andragogije. Koncepcija odraslosti je u suštini tog razgraničenja, jer se ona odnosi na uloge koje preuzima odrastao čovek, njegovu prirodu učenja, sadržaje, oblike, procese i ishode učenja. To je uviđao i Olsenicki još krajem 19. veka.

U pedagoškoj literaturi prosto se ne pominje koncepcija andragogije koja je nastala u prvim decenijama 20. veka. Naučna razrada andragogije vezuje se za ime Medinskog. On je pisao: "Pedagogija je nauka o vaspitanju deteta, a ne čoveka uopšte i kao takva javlja se samo kao deo discipline antropogogije, kao nauke o vaspitanju ljudi." (Мединский, 1923, str. 10) Drugi deo antropogogije prema Medinskom jeste teorija vanškolskog obrazovanja - andragogija. Doprinos Medinskog konstituisanju andragogije je od izuzetnog značaja. Svojim idejama išao je ispred vremena kome je pripadao. Medinski je za nešto više od jedne decenije ostavio grandiozno delo u odnosu na utemeljavanje discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Oblikovao je čitav sistem disciplina, upuštao se u terminološka razmatranja, skicirao metodičke okvire, utemeljio sistem profesionalnog pripremanja stručnjaka za ovo područje, ukazao na odnos ove naučne oblasti prema drugim oblastima i potrebu njihovog međusobnog prožimanja. On je povukao granicu između pedagogije i andragogije i pedagogiji odredio jasne zadatke u proučavanju vaspitanja dece.

Posle Drugog svetskog rata, jedno vreme, kako smo prethodno naglasili, zadržala se tradicionalna percepcija pedagogije. Čitav teorijski i istraživački rad obavljao se pod okriljem "pedagogije odraslih". Pravac takvom razvoju davala je Akademija pedagoških nauka Sovjetskog Saveza. U okviru akademije formiran je Naučno-istraživački institut za proučavanje problema obrazovanja odraslih 1960. godine sa sedištem u Lenjingradu. Od tog vremena ustanovljena je u okviru Instituta čitava istraživačka škola za probleme učenja i obrazovanja odraslih. Nastaju teorijski radovi o "pedagogiji odraslih", ali ova disciplina ne izlazi iz okvira pedagogije kao opšte nauke o vaspitanju i obrazovanju. U tim raspravama prednjačio je Darinski, koji ističe da pedagogija odraslih ima specifične osobenosti da upozori da je direktno prenošenje zakonitosti utvrđenih u školskoj pedagogiji neadekvatno za područje učenja i obrazovanja odraslih. Osobenosti "pedagogije odraslih" ogledaju se, pre svega, "u objektu vaspitanja, nastave i obrazovanja" (Даринский, 1970). On ukazuje na razlike između dece i odraslih u psihofizičkoj sferi i na značaj tih činjenica za obrazovanje i nastavu. Za razliku od vaspitanja dece, obrazovanje odraslih ima mnogobrojne organizacione oblike pa je teško postaviti granicu pedagogije odraslih. Darinski ističe potrebu širokog i produbljenog istraživanja psihofizičkih i intelektualnih funkcija odraslih ljudi različitog uzrasta i u različitim uslovima njihove delatnosti. Ova disciplina, prema shvatanju Darinskog, treba da utvrdi kako nastaje misaona evolucija odraslog čoveka, kako se menjaju struktura i međusobni odnosi njihovih intelektualnih funkcija, kakve su potencionalnosti za njegovo obrazovanje u različitim periodima života (isti izvor, str. 42). Darinski je postavio mnogo

šire područje istraživanja nego što je to područje istraživanja vaspitanja i obrazovanja dece s brojnim oblicima organizacione i institucionalne prirode. I drugi autori toga vremena (Pint i Bokarev) bave se problemom određenja discipline koja proučava probleme učenja i obrazovanja odraslih i konstatuje da se "pedagogija do našeg vremena razvijala kao nauka o deci, njihovom vaspitanju, obrazovanju i pripremi za život u društvu. No i kao nauka o detetu pedagogija se uglavnom razvijala kao predškolska i školska pedagogija" (Pint, Bokarev, 1976, str. 34). Ovi autori svojim shvatanjima uvode razvojni koncept ističući da se proces vaspitanja ne završava dobom mladosti, već se produžava i u godinama zrelosti. No, oni, takođe, naglašavaju da se vaspitanje odraslog čoveka razlikuje od vaspitanja deteta, ima svoje osobenosti. Iz toga proizlazi zaključak da struktura pedagogije odraslih treba da bude drugačija od strukture dečje pedagogije, jer se obrazovanje i učenje odraslih ostvaruje u konkretnim uslovima. Autori razrađuju veoma složenu strukturu pedagogije odraslih, koja obuhvata niz područja i subdisciplina i zbog takve složenosti kažu "da je pedagogija odraslih jedna od najtežih, ako ne i najteža nauka našeg vremena" (isti izvor, str. 32). I već kod ovih autora "pedagogija odraslih" i "andragogija" upotrebljavaju se u *sinonimnom* značenju. Počinje postepeno udaljavanje od tradicionalne koncepcije pedagogije. Ali nastajanje i prihvatanje novih paradigmi ne teče brzo. O andragogiji počinju da govore i takvi pedagoški autoriteti kao što je Gončarev, predsednik Akademije pedagoških nauka Sovjetskog Saveza. On svoja shvatanja izlaže u okvirima koncepcije pedagogije kao sveobuhvatne nauke. On priznaje andragogiju u sinonimnom značenju za pedagogiju odraslih. "U sadašnje vreme pedagogija odraslih razrađuje se u čitavom svetu i dobija svoj naziv andragogika". Ona proučava probleme vaspitanja i obrazovanja odraslih u konkretnim uslovima njihove životne delatnosti. To je teorija, naučna osnova obrazovanja odraslih bez koje nije moguće pravilno postaviti praksu obrazovanja, bez teorije praksa bi se pretvorila u vraćanje." (Gončarev, 1976, str. 3) Trebalo je Gončarevu dve decenije da istupi s ovakvim stavovima. On zaista priznaje da se teorijske osnove obrazovanja odraslih "razrađuju krajnje sporo", ali zašto je to tako nema odgovora. Mislimo da se odgovor može naći u dogmatskom shvatanju pedagogije. On je dao skicu potrebnih istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih. Posebna pažnja obraća se razvoju didaktike kao teorije obrazovanja i samoobrazovanja odraslih, osobenostima prijema informacija kod odraslih ljudi, tehničkim sredstvima nastave i njihovom uticaju na primanje nastavnih sadržaja, metodološkim osnovama obrazovanja odraslih, uzrasnim osobenostima obrazovanja odraslih, profesionalnoj orijentaciji i obrazovanju odraslih itd. (isti izvor, str. 8). Kao što se vidi, to je

prilično široka istraživačka orijentacija o problemima obrazovanja i učenja odraslih. Očekivalo se da takva istraživanja dovedu do novih naučnih sinteza, a samim tim do utemeljivanja discipline koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Iako sporo, procesi i misao kretali su se napred. Tadanji sovjetski autori smatrali su da je teorija visokog obrazovanja samo deo pedagogije odraslih. Znatno broj autora koji se bave problemima nauke o obrazovanju i učenju odraslih govore o andragoškoj didaktici (didaktici odraslih) kao posebnoj disciplini (Тонконогой, Владиславлев, 1978; Пинт, Бакарев, Гончарев, 1976; Соломоник, 1974). Solomonik piše: "Andragogika u celini sa didaktikom odraslih kao delom andragogike, još se oformljuje kao samostalna nauka sa svojim predmetom i specifičnim metodama proučavanja. U sadašnje vreme postoji nekoliko teorija posvećenih određivanju predmeta didaktike odraslih. Jedna od njih pripada poljskom naučniku Urbančiku." (Solomonik, 1972, str. 12).

U naučnom smislu konstituisanju andragogije u ranijem Sovjetskom Savezu najviše je doprineo Ananjev, znameniti ruski psiholog sa svojim saradnicima iz poznate Lenjingradske škole. Njihova zasluga nije samo u tome što su provodili eksperimentalna istraživanja o intelektualnim sposobnostima odraslih već i u tome što su se zalagali za konstituisanje teorije obrazovanja i učenja odraslih. Doprinos Ananjeva može se izjednačiti s doprinosom Torndajka u konstituisanju nauke i obrazovanju i učenju odraslih u SAD u periodu između dva svetska rata. Ananjev ukazuje da "teorija obrazovanja odraslih doskora nije raspolagala čak ni približnim podacima o uzrasnim promenama čoveka u različitim periodima zrelosti. To je isključivalo mogućnost psihološkog zasnivanja oblika i metoda obrazovanja odraslih i vežbanje njihovih psihofizičkih svojstava" (Ананьев, 1977, стр. 361).

Ananjev govori o potrebi konstituisanja psihologije učenja odraslih kao osnove za naučno utemeljenje teorije obrazovanja odraslih. I kao što smo prethodno naglasili, istraživanja Ananjeva i njegovih saradnika imaju temeljni značaj za konstituisanje andragogije. Ona pružaju nove podatke o intelektualnom razvoju čoveka i mogu poslužiti kao osnova za prestrukturiranje postojećih teorija učenja odraslih. Rezultati tih istraživanja pokazuju da je uzrast temeljni faktor za diferencijaciju između pedagogije i andragogije. Te razlike manifestuju se u pažnji, opažanju, pamćenju, mišljenju i u celini u intelektualnom razvoju. Istraživanja su došla do podataka koji pružaju novu sliku o intelektualnom razvoju čoveka. Rezultati istraživanja su pokazali da je vežbanje intelektualnih funkcija, koje se postiže učenjem i obrazovanjem, glavni činilac čvrstine, razvoja sposobnosti, a gerontolozi dokazuju i dugoživost čoveka. Rezultati pokazuju da je učenje i obrazovanje *conditio sine qua non* održavanja čoveka i razvoja njegovih sposobnosti. To sa stanovišta

andragogije ima poseban značaj. Proširivanjem svih sfera obrazovanja odraslih "stvaraju se mogućnosti i uslovi za primenjivanjem znanja o uzrasnim izmenama odraslih, o njihovim intelektualnim potencijalima, o tipološkim i metrijskim svojstvima različitih perioda čovekovog razvitka za razradu naučne teorije obrazovanja odraslih, zasnivanje optimalnih režima u situacijama obrazovanja, opredeljivanje za efikasne metode usvajanja novih znanja i oblika delatnosti odraslih ljudi" (Ananjev, 1977, str. 362). Ananjev je temeljno objasnio šta znači *kriterijum* uzrasta za diferencijaciju pedagogije i andragogije.

Menjanje koncepcije pedagogije kao "integralne" nauke događa se postepeno. Te promene bitnije dolaze do izražaja devedesetih godina 20. veka. Društvene, političke promene u Ruskoj Federaciji otvarale su nove prostore za razvoj andragogije kao nauke. Niču nove katedre za andragogiju na univerzitetima, novi istraživački centri za proučavanje učenja i obrazovanja odraslih, andragogija se posmatra kao jedna od nauka u sistemu nauka koje proučavaju obrazovanje. Akademija pedagoških nauka promenila je ime u Akademija obrazovanja. Javlja se nove studije posvećene andragogiji (Андрогогика, 2001, Вершловский, 1998, Зимеев, 1999, Колесников, 2003, Вершловский, 1998, Громкова, 2005). Zmejov iznosi podatke da je poslednjih godina odbranjeno više doktorskih disertacija o teorijskim problemima andragogije. Prema ovom autoru, više doktorskih disertacija posvećeno je različitim problemima andragoškim pristupima organizaciji studija u visokom obrazovanju, posebno autonomnoj aktivnosti studenata, razvoju njihove motivacije, formiranju njihove profesionalne sposobnosti i veština, stvaranju andragoških uslova za učenje u konkretnim stvarima učenja kao što su strani jezici (Zmeyov, 1998, str. 4). Andragogija je uključena u programe mnogih ustanova visokog obrazovanja, posebno u pripremanju nastavnog osoblja, osoblja za biznis i finansije, lekara, osoblja koje radi na zapošljavanju. U Ruskoj Federaciji je u poslednje vreme osnovano 15 katedri za andragogiju u ustanovama za visoko obrazovanje. Andragogija se sada određuje kao *autonomna* nauka koja proučava učenje i obrazovanje odraslih i kao područje studija u ustanovama visokog obrazovanja. Autori kažu da se u razvoju andragogije primenjuju iskustva drugih zemalja, uključujući i iskustva stečena u Srbiji (isti izvor, str. 5).

Slične promene možemo pratiti i u onim zemljama koje su bile pod uticajem sovjetskog pedagoškog mišljenja: Estoniji, Letoniji, Litvaniji, Češkoj, Poljskoj, Bugarskoj. Ove značajne promene u odnosu na andragogiju ne mogu se zanemarivati ili ignorisati, jer bismo se ogrešili o naučnu istinu. U 21. veku andragogiji kao nauci otvaraju se nove razvojne perspektive.

Nemačka koncepcija andragogije imala je uticaja na javljanje andragogije u SAD-u dvadesetih i tridesetih godina 20. veka. Pojedini autori (Lindeman, 1926, Hansome, 1931) posećuju Nemačku i upoznaju se s koncepcijom andragogije. Oni u svojim radovima koriste termin andragogija. Ali ko-rene američke andragogije ne treba tražiti kod Lindemana već kod Rozenštoka i njegovih kolega u Nemačkoj. Hensam (Hansome, 1931) je pokušao da američkim čitaocima objasni nemačku koncepciju andragogije. On je našao da teorija andragogije sadrži tri fundamentalne pretpostavke: 1. posjedovanje iskustva; 2. debata, kritika, diskusija su oblici u kojima odrasli bolje uče i 3. za primanje novih ideja potrebno je eliminisati stare, a najbolje se uči putem žive razmene supstance mišljenja (Hansome, 1931, str. 183-184). Interesantno je primetiti da su i Lindeman i Hensam poreklom Danci i da su se interesovali za evropsko iskustvo u obrazovanju i učenju odraslih.

Utemeljivanju andragogije kao naučne discipline doprineo je Torndajk. Slobodno se može reći da se vreme u konstituisanju andragogije može računati do Torndajka i posle njega, iako on termin 'andragogija' nije koristio, već je koristio termin 'pedagogija odraslih'. Aktivno radeći u američkom pokretu za obrazovanje odraslih (bio je član izvršnog odbora Američkog udruženja za obrazovanje odraslih), on je često isticao da su "činjenice naše najbolje oružje". I dok se u Evropi vode rasprave na teorijskom nivou o mogućnostima učenja odraslih, o potrebi konstituisanja naučne discipline koja bi proučavala učenje i obrazovanje odraslih, Torndajk na predlog Američkog udruženja za obrazovanje odraslih sredinom dvadesetih godina prošlog veka pokreće empirijska i eksperimentalna istraživanja o mogućnostima učenja odraslih, o interesima odraslih za učenje, metodama nastave, položaju nastavnika itd. Istraživanja Torndajka i njegovih saradnika rezultirala su u dve sada već klasične studije: Učenje odraslih (Adult Learning) 1928. godine i Interesi odraslih (Adult Interests) 1935. godine. Svojim eksperimentima o učenju odraslih, Torndajk je oborio poznatu teoriju "plastičnosti". Njegov osnovni zaključak bio je da se niko ne treba izgovarati da ne može da uči zato što ima mnogo godina. U pitanju su, isticao je on, drugi činioci, kao što su motivacija, interesi, sredina itd. On je time doveo u pitanje teze nekih autora da obrazovanje i učenje prvenstveno pripadaju mladosti. Ovi stavovi bili su osnova za ortodoksnu teoriju obrazovanja koja se održava do našeg vremena. Torndajk je čak isticao da bi bila nesreća ako bi se učenje ograničilo na detinjstvo i mladost, i to bar najmanje iz tri razloga: prvo, što se svet menja tako brzo da ono što se nauči od 5-20. godine najčešće nije korisno od 35-60. godine; drugo, zbog toga što ljudi imaju sada mnogo više slobodnog vremena, tako da oni mogu, ako imaju sposobnosti, ići u korak sa svetom

koji se menja; treće, što se difuzija upravljanja vrši od pojedinca na množinu, pa je poželjno da mnogo više uče nego što su to oni radili ili mogli da rade u detinjstvu (Thorndike, 1935, str. 1).

Torndajkovo delo nastavili su njegovi saradnici. Među njima posebno mesto zauzima Lorge (Lorge). Većina autora u SAD-u koji su u periodu između dva svetska rata pisali o obrazovanju odraslih isticali su *razlike* između obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih. Naglasak je bio na razlikama karakteristika mladih i odraslih, zatim na razlikama između zrelosti i nezrelosti, između ciljeva dece i ciljeva odraslih, između metoda nastave, organizacije ustanova, razlike između redovnog i vanrednog učenja, motivacije, stepena dobrovoljnosti u učenju i obrazovanju (Houle, 1972). Torndajkova istraživanja ukazivala su na te razlike i potkrepila ih empirijskim podacima i umnogome doprinela naučnom zasnivanju andragogije. Njegova istraživanja bila su snažan podsticaj za dalja istraživanja fenomena učenja i obrazovanja odraslih. Značajno je istaći da se u periodu između dva svetska rata ulažu napor (i u teorijskom i empirijskom smislu) da se u SAD-u utemelji disciplina koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. Na osnovi proučavanja relacije učenja i interesa Torndajk se zalaže da se u obrazovanju odraslih poštuju dva zlatna pravila: pravilo sposobnosti i pravilo interesa. To znači da sposobnost odraslih treba da budu dopunjene njihovim interesima. Posmatrano s andragoškog stanovišta, značajni su njegovi zaključci da interesi mogu biti naučeni, a isto tako i odučeni, odnosno modifikovani. On ne odbacuje spoljne "nametnute" interese, ali prednost u učenju i obrazovanju odraslih daje intrističkim interesima. Iz toga proizlazi zaključak da sadržaji obrazovanja odraslih treba da su zasnovani na njihovim interesima i potrebama. Interese Torndajk povezuje sa nastavnim metodama i odnosom nastavnika i učenika. Pravac tog odnosa kreće se od majstora, stručnjaka k prijatelju, saradniku i pomagaču u procesu obrazovanja i učenja.

Sredinom šezdesetih godina 20. veka obnovile su se rasprave o andragogiji u Severnoj Americi. Te rasprave nisu bile povezane samo s Noulesovom knjigom (Knowles, 1970) koja je, nema sumnje, podstakla takvu raspravu, već i s intelektualnim naporima američkih autora da se, pre svega, *utemelji* teorija obrazovanja i učenja odraslih. U Montrealu, Kanadi, zasnovan je postdiplomski program iz andragogije. Postdiplomski programi koji su egzistirali na univerzitetima nastojali su da pruže teorijske ideje u ovom opsežnom području. Ali i pored toga, u raspravama o andragogiji šezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka ispoljila su se različita shvatanja. Nema sumnje da su i neki Noulesovi stavovi tome doprineli. Najšire shvatanje pojma andragogija nalazimo kod Tušeta (Touchette, 1982). Ova šira definicija andragogije, prema nekim autorima (Draper, 1998), izvučena je iz nemačke i

jugoslovenske konceptualizacije andragogije. Konceptija andragogije u provincije Kvebek (Quebec) bitno je uticala na širenje koncepcije andragogije u nekim afričkim zemljama. U toku druge polovine 20. veka bitno se proširila progresivistička filozofija obrazovanja, a s njom i konceptija andragogije. Konceptija andragogije dovela je do drugačijeg gledanja na celokupni proces obrazovanja i učenja odraslih. U promovisanje andragogije uključuje se čak i ministarstvo (Department) za zdravlje, obrazovanje i socijalno staranje SAD-a. Ono je izdalo publikaciju Vodič za obučavanje u andragogiji (1972). Kasnije se razvila živa diskusija o andragoškim problemima među američkim autorima. U većini rasprava se ukazuje na suštinske *razlike* u učenju dece i odraslih. Pojedini autori (Mezirov, 1981) skicirali su povelju andragogije ističući da "andragogija kao profesionalna perspektiva vaspitača odraslih mora biti definisana kao organizovani i održivi napor da se pomogne odraslima da uče na način da podiže njihovu sposobnost i funkciju kao samousmerovanog učenika" (isti izvor, str. 123). On je predstavio 12 tačaka povelje andragogije. Ovde ćemo navesti samo tri tačke:

1. Da se progresivno smanji zavisnost učenika od nastavnika;
2. Da pomogne učenicima kako da razumeju izvore za učenje, posebno iskustvo drugih, uključujući i vaspitača, i kako organizovati druge u različitim vezama učenja;
3. Da pomogne učenicima da definišu njihove potrebe za učenjem i u pojmovima neposredne svesnosti i u razumevanju kulturnih i psiholoških pretpostavki koje utiču na njihovu percepciju potreba (isti izvor, str. 123).

Od šezdesetih godina 20. veka do danas konceptija andragogije u Severnoj Americi doživljavala je različite metamorfoze. Uglavnom, spremnije su je prihvatili naučnici mlađe generacije. Odbranjene su desetine doktorskih disertacija o teorijskim problemima andragogije. Nema danas nijedne ozbiljne studije o obrazovanju i učenju odraslih koja ne uključuje i koncepciju andragogije. Čitav 20. vek, s manjim ili većim intenzitetom, u SAD-u je protekao u objašnjavanju, opisivanju i kritičkom utemeljavanju andragogije. Sakupljena je ogromna količina znanja koju treba kritički promišljati, vrednovati i prevrednovati iz istorijske i naučne perspektive. Zaobilaženje takvog pristupa ne bi vodilo unapređenju andragogije kao nauke.

Bilo bi korisno razmotriti kakav je uticaj tradicionalne pedagoške paradigme na razvijanje teorije visokog obrazovanja. Zbog ograničenosti prostora, ovde to činimo samo u naznakama. Taj uticaj dešavao se pod dominantnošću pedagoške misli koja je dominirala u bivšem Sovjetskom Savezu. Više se govori o didaktici visokog obrazovanja nego o pedagogiji visokog obrazo-

vanja. I tako vrstan poznavalac visokog obrazovanja u međunarodnim okvirima kao što je Nikadrov (1978) u ovom promišljanju iskazao je neke sudove koji zahtevaju kritičko promišljanje. On je nastojao da povuče razliku između opšte didaktike i didaktike visokog obrazovanja, i to na sledeći način: "Opšta didaktika i didaktika visoke škole sa stanovišta logike treba da se odnose kao opšte i posebno; tako se naime postavlja pitanje u nizu stranih radova. Obično se, takođe, primećuje da delovanje takvog reda ne isključuje osobenost posebnog koje ne može potpuno biti izvedeno iz opšteg. Ništa manje takvo iskustvo je moguće, i prilikom razrade didaktike i metodike visoke škole ističe se izbegavanje, sa jedne strane ignorišu se opštepedagoške postavke, a s druge mehanički se prenosi u višu školu didaktika i metodika opšteobrazovne škole." (Nikadrov, 1978, str. 128). Autor nam ne objašnjava na osnovu čega se došlo do tog "opšteg" koje važi za didaktiku visokog obrazovanja. Ono nije moglo doći samo na osnovu misaonih konstrukcija. Ono je došlo na osnovu iskustva i istraživanja koja su vršena u osnovnoj i delimično srednjoj školi. U ovoj misaonoj konstrukciji previđa se da su studenti odrasli ljudi i iskustvo stečeno u obrazovanju i učenju mladih ne može se kao validno prihvatiti i primeniti u visokom obrazovanju. Osnovna pažnja do ranih osamdesetih godina 20. veka bila je posvećena zakonitostima obrazovanja i vaspitanja dece i mladih. Osobine studentskog uzrasta ne mogu se u potpunosti razumeti proučavajući zakonitosti obrazovanja do kojih se došlo proučavajući prethodne nivoe obrazovanja. Zakonitosti, vidovi pobuda: potrebe, interesi, cilj, stimulacija, motivi, sklonosti, orijentacija, razlikuju se kod dece i odraslih. Problem motivacije je kompleksniji kod odraslih u upoređenju s decom. Prema istraživanjima nekih autora (Valeva i drugi, 1979), sadržaji motiva studenata raspoređeni su po sledećim grupama:

1. Širi socijalni motivi (društveni opštesaznajni) čiji se sadržaji javljaju kao saznavanje društvenih potreba, interesa, visoki društveni značaj visokog obrazovanja.
2. Naučno-saznajni motivi povezani s neposrednom obrazovnom delatnošću, izražavaju odnos prema samom procesu obrazovanja, prema sadržajima koje studenti proučavaju.
3. Profesionalni motivi, visoko obrazovanje smatra se kao osnova sticanja profesije.
4. Utilitarni motivi. Osnova ove grupe motiva jeste dobijanje lične koristi posle završetka visokog obrazovanja, posle sopstvenog uspeha.
5. Socijalna identifikacija – stepen uticaja na ponašanje ličnosti roditelja, drugova u obrazovnoj delatnosti (isti izvor, str. 192).

Dobijeni podaci u ovom istraživanju pokazuju da se kod studenata javljaju dva vodeća motiva, a to su društveni (profesionalni) i naučno-saznajni.

Oni zauzimaju prva mesta u hijerarhiji motiva. Kod studenata visokog obrazovanja preovlađuje zadovoljavanje naučno-saznajnih interesa, dobijanje višeg obrazovanja potrebnog za profesionalnu delatnost. Istraživanja pokazuju da je u toku obrazovne delatnosti moguća izmena motiva. I ovi rezultati (iako parcijalni) istraživanja pokazuju da se zakonitosti utvrđene na osnovi nižih nivoa obrazovanja (osnovnog i srednjeg) ne mogu uspešno *primeniti* i u oblasti visokog obrazovanja. U procesu određivanja osobenosti visokog obrazovanja važno je primetiti da se usvajanje znanja dešava u procesu delatnosti. Čovek ne dobija od prirode u gotovom vidu misaonu delatnost, već se *uči misliti*, usvaja misaonu operaciju. Zadatak je nastavnika da ume da upravlja tim procesom, kontroliše ne samo zadatke misaone delatnosti već i njeno formiranje. Neumenje da se samostalno misli povezano je s činjenicom što se prilikom studiranja ne koriste produktivni vidovi usvajanja znanja (видети Петровскій, ред. 1986).

Pokušaja utemeljavanja visokoškolske didaktike bilo je i u našem kulturnom krugu. Sva pitanja visokog obrazovanja podvođena su pod pojam "visokoškolska didaktika", iako brojna pitanja ovog nivoa obrazovanja prelaze didaktičke okvire. Značajan doprinos takvom pravcu razmišljanja dao je prof. Vlado Šmit. U studiji "Visokoškolska didaktika" (1972), on se zalaže za konstituisanje visokoškolske didaktike. U pravu je Šmit u tvrdnji da visokoškolska didaktika s kojom bi se saglasili svi nastavnici visokog obrazovanja "ne postoji niti će je ikad biti" (Schmidt, 1972, str. 6). Prema njegovom shvatanju, visokoškolsku didaktiku ne možemo deliti od visokoškolske politike. A visokoškolska politika prelazi didaktičke okvire. Tu su pre svega ciljevi visokog obrazovanja, organizacija nastave, stvaranje uvida u kvalitet studiranja, ponašanje nastavnika u nastavnom procesu. On umesno primećuje da u starom konceptu studija nastavnik studente "mora voditi za ruku". On utvrđuje da nema samo jedna visokoškolska didaktika. Ipak, sledeći tradicionalnu paradigmu pedagogije, kaže da je visokoškolska didaktika pedagoška disciplina. Ovaj zaključak proizlazi iz njegovog stava o pedagogiji kao "integralnoj" nauci. Da visokoškolska didaktika ne bi ostala apstraktna nauka, Šmit se zalaže za didaktiku društvenih nauka, prirodnih nauka, za tehniku i medicinu. No autor nigde ne pominje da su opšta didaktička postignuća nastala u praksi rada s decom u osnovnoj školi i delimično u srednjoj školi. No ipak Šmit podvrgava kritici tradicionalnu organizaciju nastave u ustanovama visokog obrazovanja, stavove nastavnika koji se opiru obučavanju za vođenje nastave, kritički se osvrće na položaj studenata u procesu studiranja, uvida osobeni položaj vanrednog studiranja itd.

Šmitov misaoni pravac o visokoškolskoj didaktici sledile su u svojim radovima i druge pristalice "integralne" pedagogije, što se može zaključiti iz

njihovih radova objavljenih u periodici ili saopšteni na naučnim skupovima. Takav način mišljenja dovodi do potrebe prevrednovanja ove pedagoške paradigme.

Utemeljavanje andragogije visokog obrazovanja

Polazimo od teze da su studenti odrasli ljudi sa svim svojim osobenostima i specifičnostima pa prema tome i predmet andragoškog proučavanja. Nisu u pravu oni autori koji nastoje da odvoje visoko obrazovanje od njegove andragoške teorijske osnove. To izdvajanje visokog obrazovanja iz okvira predmeta andragogije može imati štetne posledice i na teorijskom i na praktičnom planu.

Predmet andragogije visokog obrazovanja jeste proučavanje i istraživanje visokog obrazovanja u celini, a ne samo obrazovanja i učenja u okviru univerziteta. Na taj način dolazi do povezivanja problema, eliminišu se barijere koje se ponekad veštački stvaraju između pojedinih nivoa visokog obrazovanja. Andragogija proučava različite etape visokog obrazovanja. Najnovija istraživanja u centralnoj i zapadnoj Evropi pružaju podatke o sve većim interesovanjima univerziteta za probleme učenja i obrazovanja odraslih, sve većim interesovanjima za ostvarivanje filozofije doživotnog obrazovanja. Tako su, na primer, istraživači iz 20 zemalja saopštili rezultate o interesovanjima univerziteta za probleme učenja i obrazovanja odraslih (videti Mark i drugi 2004).

Andragogiju visokog obrazovanja opažamo kao *subdisciplinu* andragogije s osobenim predmetom, ciljevima i zadacima istraživanja. U svetskoj literaturi obavljana su istraživanja i akumulirano toliko naučnih znanja da je moguće i uputno govoriti o relativnom *osamostaljivanju* ovog naučnog područja. Ranije smo isticali da su univerzitetski kampusi puni "sedih" ljudi, čak i onih u odmaklim godinama. U okviru ustanova za visoko obrazovanje otvaraju se "univerziteti za treće doba", formiraju se otvoreni univerziteti na kojima studiraju desetine hiljada studenata samo ako ispunjavaju kriterijume odraslosti tj. da su prešli određenu starosnu granicu. Najupečatljiviji primer za to je Otvoreni univerzitet u Velikoj Britaniji na koji se svake godine upisuje 80.000 studenata na osnovnim, postdiplomskim i doktorskim studijama. Javljaju se različiti alternativni oblici studija na daljinu. Andragogija ne može zaobilaziti probleme obrazovanja i učenja na ovom nivou bez rizika da i ona u naučnom smislu ne bude zaobidena.

Područja proučavanja andragogije visokog obrazovanja veoma su opsežna. Ovde ćemo skicirati samo neka, zbog nedostatka prostora i prirode ove studije.

1) Andragogija visokog obrazovanja ima za cilj i zadatak proučavanje obrazovanja i učenja u okviru filozofije o doživotnom obrazovanju. Suština je u tome da se povećaju naponi da se oživotvori ideja o stalnom učenju i obrazovanju, ideja o društvu učenja, da obrazovna dobra postanu svojina što većeg broja ljudi u svim periodima njihovog života, da se demokratizuje obrazovanje. Obrazovanje kao opšteljudsko dobro i osnovna ljudska potreba i vrednost nije još dostupno velikom delu čovečanstva. Ta konstatacija odnosi se i na našu zemlju. Dosadašnje rasprave o doživotnom obrazovanju razmatrale su ovaj problem i proces više sa stanovišta tehničko-tehnološke revolucije i razvoja. Novija istraživanja skreću pažnju na potrebu povezivanja doživotnog obrazovanja i kvaliteta života s vrednostima života, raspravlja se o obrazovanju i učenju kao vrednosti za sebe.

Andragogija visokog obrazovanja ima zadatak da proučava ciljeve koji se odnose na ovaj nivo obrazovanja. Oni su osobeni u poređenju s ciljevima koji se odnose na druge nivoe obrazovanja i učenja. Poznato je da su ciljevi filozofska kategorija i zavise od prirode i karaktera društva. Doživotno učenje povezuje se s problemom i mogućnostima svestranog razvoja ličnosti kao ideala u andragogiji a svestrani razvoj ličnosti shvata kao *kontinuirani proces*. Obrazovanje i učenje treba da pomognu čoveku ne samo da se prilagođava promenama već i da te promene izaziva. Promene su jedna od oznaka dijalektike života.

Ciljevi visokog obrazovanja moraju se posmatrati i proučavati i sa stanovišta studenata, sa stanovišta njihovog očekivanja i mogućnosti zadovoljavanja takvih očekivanja. Ovde se povezuju ciljevi i očekivanja. Uzimaju se u obzir i očekivanja nastavnika. Ciljevi visokog obrazovanja su multidimenzionalni: ekonomski, psihološki i andragoški, razvoj mišljenja, unapređenje učenja, a ovo je povezano s istraživanjem i traganjem za istinom kao suštinskom funkcijom visokog obrazovanja. Ne previđa se ni cilj koji je usmeren na proučavanje opšte kulture u sredini u kojoj deluju ustanove visokog obrazovanja. U ostvarivanju ovih ciljeva postoji *neravnoteža* između nastave i istraživanja. Nastavnici su odgovorni za uspostavljanje takve ravnoteže. Za nov odnos nastave i istraživanja potrebni su novi pristupi, nova saznanja o mogućnostima i putevima učenja i čoveka koji dolazi iz sveta rada, potrebna su saznanja o procesima integracije studenata i njihove adaptacije na studije i samostalni intelektualni rad, znanja o putevima analiziranja sadržaja savremene nauke, njihove suštine i didaktičkog oblikovanja i interpretiranja. An-

dragogija može da pruži takva saznanja. Ustanove visokog obrazovanja ne treba da oklevaju da se bave znanjima *o sebi*, da istraživanjima stvaraju sumu znanja koja će doprineti utemeljavanju andragogije visokog obrazovanja. Novi naučni pristupi potrebni su u svim fazama visokog obrazovanja, počev od utvrđivanja potreba i profila kadrova do praćenja i vrednovanja obrazovanja, koje u dosadašnjoj praksi nije bilo imuno od improvizacije.

2) Andragogija visokog obrazovanja ima zadatak da proučava i bitne funkcije ustanova, posebno funkciju univerziteta. Mi smo ranije raspravljali o funkcijama visokog obrazovanja: profesionalnoj, naučnoj i društveno-kulturnoj funkciji. Andragogija visokog obrazovanja proučava ove funkcije i svojim saznanjima pomaže njihovom efikasnijem ostvarivanju.

3) Andragogija visokog obrazovanja ima obimne zadatke u proučavanju i istraživanju nastave i učenja. Od posebnog značaja je naglašavanje proučavanja razvoja sposobnosti i stvaralačkog mišljenja, posmatranja, zaključivanja i stvaralačke imaginacije studenata. U svakodnevnoj nastavi, kako praksa pokazuje, uvode se alternativni oblici rada koji zamenjuju ili bar smanjuju klasična predavanja: vežbe, izrada referata, kao i drugi oblici i metode koji vode do veće samostalnosti studenata. Razvijati stvaralaštvo u suštini znači *delovati*, biti u socijalnoj akciji, intelektualnoj i emocionalnoj. Andragogija visokog obrazovanja promovise tezu o potrebi inovativnog učenja, s bitnom odlikom - anticipacijom. Anticipacija se suprotstavlja adaptaciji. Vrste učenja koje se prenose s nižih nivoa obrazovanja ne odgovaraju prirodi visokog obrazovanja. Nove strategije učenja i obrazovanja moraju se posmatrati i proučavati i sa stanovišta izmenjene strukture studenata. Ljudima sa životnim iskustvom ne odgovara paternalistički odnos u nastavi.

Andragogija visokog obrazovanja proučava promene u nastavi, probleme oblikovanja studijskih područja, probleme disciplinarnog zatvaranja, probleme davanja samo "parčadi" znanja, probleme difuznosti koja počiva na "ukusu" pojedinaca da biraju znanja. Iskustva nekih univerziteta pokazuju da suviše velika mogućnost izbora predmeta vodi do "besciljnog lutanja" i do tzv. "agonije izbora". To se naročito dešava onda kada nisu određeni minimalni standardi visokog obrazovanja. Ovome treba dodati i potrebu proučavanja promenjene uloge nastavnika.

4) Kontinuirano profesionalno obrazovanje je značajna i opsežna oblast istraživanja andragogije visokog obrazovanja. To je ono obrazovanje koje se dešava posle završetka osnovnih studija. Ustanove za visoko obrazovanje u našoj zemlji pretežno su orijentisane na osnovne studije i istraživački rad.

To ima negativne posledice na ispunjavanje funkcija visokog obrazovanja. U okvirima andragogije, bilo je rasprava, studija, monografija o kontinuiranom profesionalnom obrazovanju. Posmatrano s teorijske tačke gledišta, kontinuirano obrazovanje je predmet andragoških istraživanja. Ovo obrazovanje se ne može odvojiti od njegove andragoške osnove. Više faktora utiču da se ističe potreba kontinuiranog profesionalnog obrazovanja diplomiranih studenata: profesionalna neadekvatnost, "eksplozija znanja", "zastarevanje" znanja, usvajanje i osvajanje novih znanja. Praksa pokazuje da postoje mnoge barijere kontinuiranom profesionalnom obrazovanju. One su višedimenzionalne: društvene, sredinske i individualne i predmet su proučavanja andragogije. Andragoške pretpostavke kontinuiranog profesionalnog obrazovanja diplomiranih studenata su opsežne i složene: utvrđivanje obrazovnih potreba, oblikovanje modela kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, organizacija i evaluacija kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Za ostvarivanje ciljeva kontinuiranog profesionalnog obrazovanja potreban je *savez* različitih snaga i različitih partnera kako bi se ova delatnost visokog obrazovanja unapredila.

Naveli smo samo nekoliko istraživačkih područja andragogije visokog obrazovanja. Ta područja su mnogo opsežnija i raznovrsnija. Čitava područja visokog obrazovanja izmiču pažnji istraživača. Tako nije u mnogim zemljama sa razvijenom naučnom mislju. Bilo je pokušaja, kako smo ranije objasnili, da se iskustva stečena u osnovnoj školi prenesu i na visoko obrazovanje. Uglavnom su naglašavani didaktički problemi. Studenti se nisu opazali kao odrasli ljudi.

U poslednje vreme, i kod nas se čine pokušaji konstituisanja subdiscipline andragogije čiji je predmet proučavanje visokog obrazovanja i učenja, što je u skladu, kako pokazuju komparativna istraživanja, sa savremenim naučnim kretanjima. Andragogiju visokog obrazovanja, kako smo ranije naglasili, opažamo kao subdisciplinu andragogije s osobenim predmetom, ciljevima i zadacima istraživanja. Istraživačka područja andragogije visokog obrazovanja veoma su opsežna. U drugim zemljama akumulirano je vrlo mnogo naučnih znanja koja omogućuju naučno utemeljivanje ove andragoške subdiscipline. U reformama visokog obrazovanja u našoj zemlji potrebno se pomeriti od klasičnih osnovnih studija k drugim alternativnim oblicima visokog obrazovanja. Samo se istraživanjima može osvojiti nepoznato ili nedovoljno poznato.

Dosadašnje komparativne analize pokazuju potrebu naučnog proučavanja visokog obrazovanja. U mnogim zemljama, visoko obrazovanje se konstituiše u teorijskom smislu. Za to se ostvaruju i kadrovske i institucionalne pretpostavke. Ustanove za visoko obrazovanje nastoje da steknu uvid u kvalitet

vlastitog rada. U tom intelektualnom naporu, potrebno je na naučnoj ravni promišljati odnos između pedagogije i andragogije. Da bi taj odnos bio jašniji značajno je pratiti tok i razvoj andragogije u njenoj istorijskoj i komparativnoj ravni. Andragogija se ne može negirati apstraktno, već samo na naučno zasnovanim činjenicama. Može se očekivati da dođe do promena, do promišljanja i prevrednovanja tradicionalnih pedagoških paradigmi. Taj proces pokrenut je u poslednjoj dekadi 20. veka. Menjanje tradicionalnih pedagoških paradigmi posebno je značajno za visoko obrazovanje. Teorijske osnove do kojih se došlo u istraživanjima učenja dece i omladine (adolescenta) nisu validne za visoko obrazovanje. Otuda je od posebnog značaja utemeljavanje andragogije visokog obrazovanja kao subdiscipline andragogije. Čitava ova studija je pokušaj da se doprinese tom procesu. Studenti u visokom obrazovanju su odrasli ljudi. Od te premise se i polazi u konstituisanju andragogije visokog obrazovanja, koja ima opsežne ciljeve i zadatke i opsežno područje istraživanja, zajedno sa srodnim naukama.

Zusammenfassung

Der wissenschaftliche Rahmen der Erwachsenenbildung

Komparative Analysen zeigen deutlich, dass die Notwendigkeit einer Untersuchung der Hochschulbildung besteht. In vielen Staaten konstituiert sich die Hochschulbildung in theoretischem Sinne. Institutionen der Erwachsenenbildung versuchen sich einen Einblick in die Qualität der eigenen Arbeit zu verschaffen. Das Verhältnis zwischen Pädagogik und der Erwachsenenbildung wird neu definiert. Damit dieses Verhältnis transparenter wird, ist es überaus wichtig die Entwicklung der Erwachsenenbildung in ihrer historischen und komparativen Perspektive zu untersuchen. Man erwartet, dass es zur Veränderung und einer Neudefinierung der traditionellen pädagogischen Paradigmen kommen wird. Theoretische Grundlagen, die durch Untersuchungen des Lernverhaltens von Kindern und Jugendlichen entstanden sind, gelten nicht für die Hochschulbildung. Von großer Bedeutung ist die Konstituierung der Erwachsenenbildung in der Hochschulbildung, da die Studenten im Hochschulbildungssystem erwachsen sind. Bei der Konstituierung der Erwachsenenbildung in der Hochschulbildung geht man von dieser Prämisse aus.

Literatura:

1. C. Church (1985), *Higher Education: Field of Study*, u T. Husen, IEER, Pergamon press, Oxford.
2. П. В. Горностаев (1979), *Ка истории вопроса о педагогике одраслых как науке (1917-1931)*, Новые исследования в педагогических науках, 2, 1979, "Педагогия", Москва.
3. P. Šimleša (1980), *Odabrana djela I*, Pedagoški fakultet, Osijek.
4. J. Dewey (1896), *Pedagogy as a University Discipline*, "University Record", Vol. I, No. 25.
5. M. Debesse, G. Mialazet (1969), *Traite des Sciences Pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris.
6. G. Mialaret (1973), *Exposé D'Introduction aux trevanux Du Congrès*, VI congrès International des Sciences de l'edukation, Tom Premier, EPI, Paris.
7. G. Mialaret (1985), *Introduction to the Educational Sciences*, UNESCO, Paris.
8. Lj. Kocić (2004), *Problem definisanja predmeta pedagogije i njenog razgraničenja od drugih nauka*, Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka, Učiteljski fakultet, Užice.
9. N. Trnavac (1998), *Pedagogija – Prvi deo – opšta pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd.
10. S. Kačapor i drugi (2002), *Pedagogija*, Svet knjige, Beograd.
11. N. Potkonjak (2004), *Jugoslovenska pedagogija druge polovine XX veka (pogled iz ličnog ugla)*, u: Jugoslovenska pedagogija druge polovine XX veka, Zbornik radova, Učiteljski fakultet, Užice.
12. М. Т. Громкова (2005), *Андрогогија*, Юнити, Москва.
13. C. H. Grattan (1955), *In Quest of Knowlegde*, Association Press, New York.
14. *Vibrane Spisy Jana Amose Komenecho*, (1966), IV, Statni pedagogice nakladatelstvi, Praha.
15. E. Rosenstock (1924), *Andragogik*, Verlag der Arbaitemeins – chaft, Berlin.
16. F. Pöggeler (1957), *Enführung in die Andragogik*, Kohehammer, Stuttgart.
17. P. Pöggeler (1998), *History of Adult Education as history of Adul Edicators; Bibliographical aspects of andragogical historiography*, Peter Lang, Frankfurt.
18. J. Reischmann (2004), *Andragogy. History, Meaning, Context*, Andragogy net, 10 January, 2004.
19. J. Reischmann (2005), *Andragogy*, in: L.M, English (ed), International Encyclopedia of Adult Education, Palgrave Macmillan, New York.
20. М. А. Оселницки (1885), *Полный курсь педагогики – Теория воспитания*, Корчако – Новицки, Киевв.
21. Е. Н. Медынский (1923), *Енциклопедя внешкольного образования*, Том I, Государственное издательство, Москва – Петроворад.
22. Д. Дринский (1970), *Педагогика взрослых, предмет и задачи*, "Convergence", Vol. 3. No. 1.
23. А. О. Пинт, Н. И. Бокарев (1976), *Некоторые проблемы образования и педагогики взрослых*, "Знание", Москва.

24. Н. К. Гончарев (1976), *Актуальные проблемы педагогики и психологии образования взрослых, Тезисы доклада академика, АПН СССР "Зание", Москва.*
25. А. Б. Соломоник (1972), *Об определении предмета дидактики взрослых*, у: А. В. Даринский, Ю. Н. Кулютикин, *Методологические основы педагогики взрослых*, Ниоов, Ленинград.
26. Б. Г. Ананьев (1977), *О проблемах современного человекознания*, "Наука", Москва.
27. S. I. Zmeyov (1998), *Andragogy: Origins, development and trends*, Internationale zeitschrift für Ezzidung – Wissenschaft, 44 (I).
28. E. C. Lindeman (1926), *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York.
29. M. Hansome (1931), *World Worker's Educationd Movement – Their Social Significance*, Columbia University Press, New York.
30. E. L. Thorndike (1928), *Adult Learning*, Macmillan, New York.
31. E. L. Thorndike (1935), *Adult interests*, Macmillan, New York.
32. C. O. Houle (1972), *The Design of Education*, Jossey – Bass, San Francisco
33. C. Touchette (1986), *The field of Adult Education (Andragogy in 96 Universities)*, UNESCO, Paris.
34. J. A. Draper (1998), *The Metamorphoses of Andragogy*, The Canadian Journal of Adult Education, Vol. 12, No. 1.
35. US Department of Health, Education and Welfare (1972), *A Trainers guide to andragogy (its concepts experience and application)*, Washington D. C.
36. J. A. Mezirow (1981), *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, "Adult Education", No. 1.
37. Н. Д. Никадров (1978), *Современная высшая школа капиталических страна*, "Высшая школа", Москва.
38. Н. Ш. Валева и други (1979), *Прикладна психология в высшей школе*, изд. Казанского университета, Казань.
39. А. В. Петровский (1986), *Основы педагогика и психологии высшей школы*, изд. Московского университета, Москва.
40. V. Schmidt (1972), *Visokoškolska didaktika*, PKZ, Zagreb.
41. R. Mark et al (2004), *Adult in Higher Education*, Peter Long, Frankfurt.