

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

---

# **OBRAZOVANJE ODRASLIH**

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

**IZDAVAČ:**

Bosanski kulturni centar Sarajevo  
i  
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza  
visokih narodnih škola (dvv international)  
Ured u Sarajevu

**ZA IZDAVAČA:**

Abdurahman Čolić, prof.

**REDAKCIJA ČASOPISA:**

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,  
doc. dr. Mirjana Mavrak, mr. Emir Avdagić, Narcis Hošo, prof.

**POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:**

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd, prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb;  
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica

**GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:**

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić

**LEKTOR:**

Srdan Arkoš, prof.

**DTP:**

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

**ŠTAMPA:**

Kemigrafika Trade, Sarajevo

**ADRESA IZDAVAČA:**

Bosanski kulturni centar,  
71000 Sarajevo, Alipašina 9/IV, BiH  
tel/fax: +387 33 201-554  
e-mail: jubkc@bih.net.ba

**dvv** international – Ured u Sarajevu  
Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo  
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290  
e-mail: dvv\_avdagic@bih.net.ba; web: www.inebis.org

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001 godine, časopis «Obrazovanje odraslih» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

## Sadržaj:

### TEMA BROJA:

#### INTERKULTURNI DIJALOG

<i>Beate Schmidt-Behlau</i> Razumjeti raznovrsnost .....	9
<i>Beate Schmidt-Behlau</i> Evropska godina interkulturnog dijaloga .....	13
<i>Beate Schmidt-Behlau</i> Dokument "DUGA" .....	17

#### SAGLEDAVANJA

<i>Dušan M. Savićević</i> Andragoški naučni okviri visokog obrazovanja .....	27
---	----

#### ISTRAŽIVANJA

<i>Jovan Miljković</i> Obrazovanje i učenje zaposlenih u svetlu teorije kontigencije .....	59
---	----

#### AKTUELNE TEME

Susret međunarodnih eksperata na temu <i>Obrazovne politike</i> .....	81
<i>Aaron Benavot</i> Zadovoljavanje potreba cjeloživotnog učenja omladine i odraslih .....	89

#### POGLEDI I ISKUSTVA

<i>Jusuf Žiga</i> Tradicija, kultura i obrazovanje: BH prošlost – sadašnjost – budućnost .....	99
<i>Mustara Alendar</i> Novi mediji: Da li nam služe ili im služimo!? .....	107

#### U POVODU

<i>Emir Avdagić</i> CONFINTEA VI .....	121
---	-----

**Content:**

**TOPIC OF THE EDITION:**

**INTERCULTURAL DIALOG**

*Beate Schmidt-Behlau*  
Understanding Diversity.....9

*Beate Schmidt-Behlau*  
The European Year of Intercultural Dialog .....13

*Beate Schmidt-Behlau*  
The Rainbow Paper .....17

**OBSERVATIONS**

*Dušan M. Savićević*  
Scientific Frame of Adult Education .....27

**RESEARCHES**

*Jovan Miljković*  
Education and Learning of Employees  
regarding to the Contingency Theory .....59

**CURRENT TOPICS**

International Expert Meeting on Education Policies .....81

*Aaron Benavot*  
Meeting the Lifelong Learning Needs of Youth and Adults .....89

**PERSPECTIVES AND EXPERIENCES**

*Jusuf Žiga*  
Tradition, Culture and Education: Past – Present – Future  
of Bosnia and Herzegovina .....99

*Mustafa Alendar*  
New Media: Do they serve us or are we serving them!? .....107

**ON THE OCCASION OF**

*Emir Avdagić*  
CONFINTEA VI.....121

## **Inhalt:**

### **THEMA DER AUSGABE:**

#### **INTERKULTURELLER DIALOG**

<i>Beate Schmidt-Behlau</i> Vielfalt verstehen .....	9
<i>Beate Schmidt-Behlau</i> Das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs .....	13
<i>Beate Schmidt-Behlau</i> Das Rainbow Paper .....	17

### **BEOBACHTUNGEN**

<i>Dušan M. Savićević</i> Der wissenschaftliche Rahmen der Erwachsenenbildung .....	27
--	----

### **FORSCHUNG**

<i>Jovan Miljković</i> Bildung und Lernen der Arbeitnehmer im Hinblick auf die Kontingenztheorie .....	59
--	----

### **AKTUELLE THEMEN**

Ein Treffen von internationalen Experten zum Thema <i>Bildungspolitik</i> .....	81
<i>Aaron Benavot</i> Die Bedürfnisse der Jugendlichen und der Erwachsenen im Hinblick auf das lebenslange Lernen .....	89

### **EINSICHTEN UND ERFAHRUNGEN**

<i>Jusuf Žiga</i> Tradition, Kultur und Bildung: bosnisch-herzegowinische Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft .....	99
<i>Mustafa Alendar</i> Neue Medien: Dienen sie uns oder wir ihnen!? .....	107

### **AUS ANLASS:**

<i>Emir Avdagić</i> CONFINTEA VI .....	121
---	-----



**TEMA BROJA:  
INTERKULTURNI DIJALOG**





## RAZUMJETI RAZNOVRSNOST<sup>1</sup>

### Evropska mreža interkulturalnog učenja mladih i odraslih

*DVV international* od 2002. godine koordinira evropsku mrežu «Interkulturalno učenje u Europi» /Network Intercultural Learning in Europe (NILE)/ koju je Evropska komisija u okviru programa *Sokrat* finansijski podržala u dvije faze (2002.-2005. i 2005.-2008.).

Ukupno 24 organizacije iz 20 evropskih zemalja su zajednički utemeljili sporazum o tome šta interkulturalno učenje znači u Evropi. Evropska komisija ovom pitanju na političkoj i strategijskoj razini pridaje velik značaj.

U tekstu se navode najznačajniji rezultati mreže «Interkulturalnog učenja u Europi» (NILE).

#### **Terminologija**

Saradnja i razmjena iskustava NILE - partnera su pokazale da se pojam «*interkulturalno učenje*» različito interpretira. Često se koriste pojmovi kao što je «interkulturalno», «multikulturalno» i «transkulturalno» da bi se opisala ista stvar. U Engleskoj se, u poređenju s mnogim drugim zemljama, već duže vrijeme koriste pojmovi antidiskriminacija, izjednačavanje i antirasizam.

#### **Definicija kulture i interkulture**

Kao najprihvatljivija definicija na evropskoj razini pokazala se definicija kulture koja se temelji na širokom poimanju ovog termina, što pruža mogućnost za bolju analizu interkulturalnih aktivnosti kao i teškoće za interkulturalnu interakciju. Takvo poimanje obuhvata slijedeće pretpostavke:

- Težište je na onome što ljudi misle i rade u svakodnevici. Kultura je samo djelimično vidljiva, mnogi aspekti se skrivaju u subjektivnoj svijesti i pokazuju se samo u konkretnim interakcijama članova jednog društva.

---

<sup>1</sup> Tekst preuzet iz časopisa *Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung*, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV international), br. 60, Bonn, 2008.

- Kultura je kolektivni fenomen koji se ne ograničava samo na etnicitet. I regionalne i poslovne grupe mogu imati tipičnu kulturu ukoliko su dovoljno velike.
- Interkulturalna komunikacija se ne odvija između kultura, nego između pojedinaca s različitim kulturnim sistemom vrijednosti.

Iz brojnih rasprava NILE partneri su ipak zaključili da ne postoji općeprihvatljiv koncept šta se podrazumijeva pod interkulturalnim učenjem jer se u različitim zemljama koristi različita terminologija. Međutim, moguće je konstatirati da je praksa interkulturalnog učenja usredsređena na slijedeće ciljeve:

- Usvajanje znanja o «kulturi» i njenom uticaju na pojedinca ili grupu, uključivši poštovanje prema vlastitoj i tuđoj kulturi
- Sticanje životnih sposobnosti u multikulturalnom društvu, npr. postati svjestan vlastite percepcije kulture, stereotipa i predrasuda; razviti komunikacijske vještine i razviti samokritiku prema vlastitom stajalištu
- Poštovanje prema kulturnoj različitosti i prema ličnim i drugim kulturnim identitetima; borba protiv netolerancije
- Unapređenje participacije kao značajne karike u razvoju interkulturalnog društva

Također se konstatiralo da postoji realna razlika u shvatanju kulture između Istoka i Zapada. Ta razlika proizlazi iz različitih historijskih razvoja zemalja istočne i zapadne Evrope, koji su na stručnom području interkulturalnog učenja doveli do formiranja različitih potreba i prioriteta.

U mnogim zapadnoevropskim zemljama interkulturalno učenje je usko povezano s integracijom, pa je u prošlosti – u odnosu na migraciju - često smatrano jednosmjernom ulicom u kojoj su se «stranci» prilagođavali navikama većinskog stanovništva. Koncept koji se razvija u istočnoevropskim zemljama sve više dobiva na značaju kao posljedica proširenja Evropske unije na istok. U tim zemljama je izuzetno važno da se formira jako civilno društvo i zato je interkulturalno učenje usko povezano s odgojem za demokratiju i jačanjem uloge etničkih manjina i njihovog uključivanja u društvene procese.

### ***Politički i društveni okvirni uslovi***

NILE - partneri su bili saglasni da naponi vezani za interkulturalno učenje i ulogu obrazovanja odraslih zavise u velikoj mjeri od društvenih i političkih okvirnih uslova za rad na području migracije.

Kritička analiza migracionih i integracionih koncepata zapadnoevropskih zemalja, koju je provela NILE, pokazala je, bez sumnje, da nitijedan koncept nije uspio izazvati osjećaj pripadnosti kod druge i treće generacije migranata. Iz tih razloga NILE - partneri nisu mogli izabrati ni jedan koncept koji bi mogao biti uzor za sve.

### ***Interkulturalno izjednačavanje***

U drugoj fazi (od 2005. godine) su NILE - partneri u okviru četiri područja razvili programe čiji je cilj da unaprijede interkulturalno izjednačavanje na evropskoj i nacionalnoj razini.

- DVD «TRANSFER» koji vizualizira tri dobra primjera interkulturalne prakse iz Patrasa, Liverpoola i Beča (jezici: engleski, njemački, mađarski, rumunski, poljski, slovački)
- Katalog pitanja za institucije koje se žele interkulturalno «otvoriti» (jezici: italijanski, litvanski, mađarski, engleski, njemački)
- Specijalno izdanje novina «GET INTERCULTURAL» o saradnji između obrazovanja odraslih i medija (svi jezici NILE - partnera)
- Didaktička i metodička uputstva za primjenu aktivnosti interkulturalnog učenja (na engleskom jeziku) na području obrazovanja mladih i odraslih

Svi materijali se mogu naći na websajtu [www.intercultural-learning.net](http://www.intercultural-learning.net).



## EVROPSKA GODINA INTERKULTURNOG DIJALOGA<sup>1</sup>

Jan Figel, komesar za kulturu i obrazovanje, se od 2004. godine zalagao da se 2008. godina proglasi godinom interkulturnog dijaloga. Glavni cilj je bio da se prezentiraju aktivnosti, projekti i akteri koji unapređuju interkulturni dijalog. Evropska komisija je u godini interkulturnog dijaloga pripremala zanimljive studije i provela interesantna istraživanja. Rezultati se mogu naći na oficijelnom websiteu [www.interculturaldialogue.eu](http://www.interculturaldialogue.eu), premda isključivo na engleskom jeziku.

U okviru finansijske podrške koju Evropska komisija pruža zemljama članicama finansirano je osam projekata koje je ponudilo osam različitih organizacija, među njima i DVV kao najznačajniji partner iz Njemačke.

### Evropske manifestacije

Oficijelna uvodna manifestacija je održana od 8. do 9. januara 2008. godine u Ljubljani. Tom prilikom je, između ostalih, predstavljen i dokument «Duga». Oko 100 organizacija, prije svega iz područja kulture, ujedinilo se i osnovalo radnu grupu (pod nazivom «Duga») na evropskoj razini, u koordinaciji Evropskog foruma umjetnosti i nasljeđa (European Forum for the Arts and Heritage [www.efah.org](http://www.efah.org)) sa sjedištem u Briselu, s ciljem upotpunjavanja navedenog dokumenta konkretnim zahtjevima koji su postavljeni tokom lobiranja. Brojne manifestacije su organizirane i u drugim evropskim zemljama. Mnoge zemlje su razvile i nacionalne strategije za *Godinu interkulturnog dijaloga*<sup>2</sup>. U Njemačkoj je za ovaj projekat bilo nadležno Savezno ministarstvo za porodicu, starije osobe, žene i mlade, koje je organiziralo svečanu konferenciju povodom *Godine interkulturnog dijaloga*, održane od 18. do 19. februara 2008. godine.

---

<sup>1</sup> Tekst preuzet iz časopisa *Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung*, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV international), br. 60, Bonn, 2008.

<sup>2</sup> ([http://ec.europa.eu/culture/eac/dialogu/strategies\\_en.html](http://ec.europa.eu/culture/eac/dialogu/strategies_en.html))

Na kraju godine je konstatirano da je došlo do značajne razmjene iskustava i ideja i da je tokom godine potaknut razvoj novih modela. To je ostvareno putem brojnih nacionalnih i evropskih konferencija i jednog websitea, koji je još uvijek otvoren za nova iskustva iz prakse (Show Case).

Jedan od željenih efekata je prilog o implementaciji strateških prioriteta Evropske unije:

- Poštovanje i unapređenje kulturne raznolikosti u svijetu u kojem proces globalizacije značajno doprinosi homogenizaciji («mcdonaldizacija») kultura.
- Unapređenje aktivnog evropskog učešća na bazi zajedničkih evropskih vrijednosti kao što su solidarnost, socijalna pravednost, jačanje kohezije.
- Jačanje Lisabonske strategije unapređenjem kulture i kreativnosti kao izvorima blagostanja.
- Jačanje glasa Evrope u svijetu i stvaranje efikasnog partnerstva sa susjednim zemljama s ciljem uspostavljanja stabilnijih odnosa.

### Šta znači kultura?

S obzirom da se pojam «kultura» upotrebljava na različite načine, što znači da postoje i različite definicije, potrebno je definirati taj pojam.

Kultura se može definirati kao skup zajedničkih pogleda, običaja, vrijednosti i načina ponašanja koji se pripisuju specifičnoj grupi ili pojedincima koji su obilježeni svojim političkim, religijskim, geografskim, etničkim ili drugim karakteristikama. *Evropska godina interkulturalnog dijaloga* se odnosi na ovu definiciju jer ima za cilj da osobe iz različitih država, različitih religija, starosne dobi i spola bolje razumiju i više poštuju tuđe kulture.

Obrazovanje igra značajnu ulogu u boljem razumijevanju kulture, naprimjer učenjem stranog jezika i relevantnih činitelja kulture.

### Diskriminacija u Evropi

Potrebu za *Godinom interkulturalnog dijaloga* potvrđuju i različite ankete koje se provode u zemljama Evropske unije, kao što je Evrobarometar, koji u redovnim vremenskim intervalima ispituje različite stavove i mišljenja evropskih građana i međusobno ih uspoređuje. Istraživanje je pokazalo da 64% ispitanika smatra da u Evropskoj uniji postoji etnička diskriminacija a

posebno u zemljama s visokim procentom migranata, kao naprimjer u Holandiji, Francuskoj, Danskoj, Belgiji i Italiji.

### **Njemačka – zemlja raznolikosti**

Gallupov institut u Mađarskoj je ovlašten od strane Komisije da provede komparativno istraživanje o interkulturalnom dijalogu u različitim evropskim zemljama. Prema ovim istraživanjima, Njemačka se nalazi u sredini. Navodimo neke od rezultata istraživanja (detaljnije informacije možete naći na: [www.interculturaldialogue.eu](http://www.interculturaldialogue.eu)).

#### **Šta Nijemci podrazumijevaju pod pojmom interkulturalni dijalog?**

- 16% smatra taj pojam dijalogom među društvima, 14% ga shvata kao pristup kulturi, 12% kao kooperaciju i transnacionalnu mobilnost, 11% kao zajedničku evropsku kulturu a 10% kao različite kulture.
- 72% Nijemaca ima kontakt s osobama iz drugih kulturnih grupa. To se posebno odnosi na učenice i učenike.
- Najveći broj kontakata su slučajna poznanstva ili su povezani s kulturnim ili obrazovnim aktivnostima. Njemačka spada u zemlje s najpozitivnijim stavovima prema interkulturalnim kontaktima, posebno osobe s visokom stručnom spremom i oni s interkulturalnim iskustvima.

### **Stručnost visokih narodnih škola**

DVV i visoke narodne škole raspolažu izvanrednim stručnim znanjem o pitanjima interkulturalnog dijaloga i učenja. Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola ima dugogodišnju tradiciju interkulturalnog dijaloga s osobama i organizacijama iz drugih zemalja. U okviru mreže «Interkulturalno učenje u Evropi» (Intercultural Learning in Europe NILE) koju je 2002. godine koordinirao *Dvv international* ([www.intercultural-learning.net](http://www.intercultural-learning.net)) provedena je analiza doprinosa obrazovanja odraslih interkulturalnom dijalogu u 20 zemalja Evropske unije. Sakupljeni su i brojni

primjeri dobre prakse iz područja globalnog učenja u visokim narodnim školama posvećeni tematici interkulturalnog učenja.

Visoke narodne škole u Njemačkoj su tokom cijele godine demonstrirale svoj pozitivni interkulturalni rad širom Evrope. Website [www.interkulturelles-jahr.de](http://www.interkulturelles-jahr.de) je rezerviran samo za tu aktivnost. Zahvaljujući finansijskoj podršci Europske komisije i Saveznog ministarstva za porodicu, starije osobe, žene i mlade, bilo je organizirano ukupno 35 manifestacija, u koje su bile uključene posebno mlade osobe.



## **DOKUMENT «DUGA» Platforma za interkulturalni dijalog u Evropi<sup>1</sup>**

Ovaj dokument se bavi principima i uslovima angažmana koji su potrebni da se unaprijedi interkulturalni dijalog, od lokalne do internacionalne razine, između evropskih zemalja i između Evrope i cijelog svijeta.

### **Interkulturalni dijalog: Od prakse do politike i natrag**

Mi, društvene organizacije i građani koji smo aktivni na lokalnoj i evropskoj razini na kulturnom i obrazovnom polju kao i na polju socijalnog rada, boreći se za prava manjina i protiv diskriminacije, u cijelosti podržavamo ovaj dokument kao poziv za društvenu akciju i promjene. U tom smislu, uvjereni smo da je neophodno još veće uključivanje svih društvenih aktera i javnih službi u afirmaciji i provedbi interkulturalnog dijaloga.

### **A. Naš pristup interkulturalnom dijalogu**

#### ***I. Tri principa interkulturalnog iskustva***

- **Dijalog** Pod interkulturalnim dijalogom podrazumijevamo: *seriju konkretnih susreta između pojedinca i/ili grupa s različitim etničkom, kulturnom, religijskom i jezičkom pozadinom i različitim kulturnim naslijeđem, s ciljem da se istraži, isproba i ojača razumijevanje, svijest, empatija i poštovanje*. Svrha interkulturalnog dijaloga jeste stvoriti kooperativnu i pozitivnu okolinu s ciljem prevazilaženja političkih i socijalnih napetosti. (Definicija iz dokumenta «Duga».)
- **Kompetencija** Susrete među ljudima, koji se smatraju jezgrom interkulturalnog dijaloga, je potrebno stalno unapređivati. Ljudi moraju

---

<sup>1</sup> Tekst preuzet iz časopisa *Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung*, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV international), br. 60, Bonn, 2008.

prvo steći sposobnosti i vještine potrebne za učestvovanje u interkulturalnom dijalogu. Potrebno je stvoriti takve kompetencije.

- **Akcija** Pored susreta i dijaloga, izuzetno je važna uloga interkulturalne akcije: živjeti, raditi i stvarati zajedno. Praktični angažman je efektivniji od diskusija. Najveći broj problema, od rješavanja nasilnih konflikata preko zaštite okoliša do zdravlja građanstva, se mnogo uspješnije rješava ukoliko se uvažavaju kulturalne razlike i koristi raznovrsnost kao resursa.

## ***II. Konstruktivni put: od interkulturalnih izazova do interkulturalnosti***

Put od interkulturalnih izazova do interkulturalnosti je slijedeći:

- **Korak 1.: Obratiti pažnju na nejednakost**  
Ne želimo više smatrati da su konflikti u interakcijama s drugim osobama isključivo kulturalno i etnički uslovljeni, jer se često temelje na socioekonomskim i političkim nejednakostima.
- **Korak 2.: Obratiti pažnju na promjenu stavova**  
Ne želimo više smatrati kulturalu isključivo područjem razlika u kojima su kulturalni identiteti nespojivi (neujedinjivi). Prvo želimo da se pitamo koje su naše zajedničke potrebe i kako ih zadovoljiti.
- **Korak 3.: Obratiti pažnju na razvoj kompetencija**  
Želimo poboljšati uslove za kultiviranje višeslojnih identiteta za pojedince i grupe. Razvoj interkulturalnih kompetencija je primarni uslov za plodnu interakciju između kultura.
- **Korak 4.: Obratiti pažnju na sličnosti**  
Na temelju novostečenih kompetencija, želimo raditi na konsenzusu u odnosu na vrijednosti.
- **Korak 5.: Obratiti pažnju na ono što možemo zajedno postići**  
Želimo stvoriti interkulturalne inovacije i potaknuti javne institucije da poduzmu određene mjere u području interkulturalnog dijaloga. Zato moramo interkulturalnost (princip da se razvijaju kulture pomoću interkulturalnog angažmana) učiniti novom ljudskom normom.

## ***III. Premise vrijednosti***

Mi smatramo raznovrsnost temeljnim ljudskim kapitalom. Mirna koegzistencija otvara nove puteve produktivnoj kooperaciji. Interkulturalni dijalog može preobraziti našu kulturalnu raznovrsnost: od sociokulturalnih razlika do aktivne saradnje među grupacijama. Raznovrsnost zahtijeva razmjenu iskustava i mišljenja o različitim kulturalnim vrijednostima. Interkulturalni dijalog se mora bazirati na jednakosti i istim šansama za sve ljude.

Interkulturalna akcija bi se trebala temeljiti na ljudskoj solidarnosti i jačanju društvenog sklada i individualne slobode. U stabilnim društvima, u kojima svi imaju ista prava i obaveze, to bi trebao biti sastavni dio prirodnog procesa.

Također je važno navesti i ekonomske argumente za interkulturalni dijalog (počevši od onoga što imigranti dopirnose nacionalnim ekonomijama, troškova integracije imigranata i manjina i sl.).

#### ***IV. Ključni aspekti interkulturalnog dijaloga***

Pretpostavka je da je migracija, koja oduvijek postoji, trenutno dostigla svoj historijski vrhunac u Evropi. Usljed politički i ekonomski izazvane migracije i poslovne mobilnosti, svi smo suočeni s rastućom raznovršnošću ljudi u našim gradovima. U cijeloj Evropi postoji znatan broj indigenih manjina i tradicionalnih formi raznovrsnosti. Imigranti kao i indigeno stanovništvo mogu da stvore i konstituiraju manjinu.

Nekada može doći do eskalacije konflikata odnosno nemira. Na pragu Evropske unije (Balkan i Kavkaz) suočeni smo s posljedicama rata. Aktuelna i bivša konfliktna područja zahtijevaju interkulturalni dijalog kao oblik medijacije i sredstva pomirenja. U mnogim slučajevima, pitanja religije i kulture postaju značajna za interkulturalni dijalog. I dijalog među generacijama također može postati ključan za interkulturalni dijalog. Naposljetku, važnu ulogu igraju sjećanja i historija.

Interkulturalni dijalog je značajan kako za misije vlada tako i za lične susrete. Očigledno je da internacionalna razina ima svoje efekte na lokalnoj razini. Zato se mi fokusiramo na raznovrsnost lokalne zajednice koja je povezana s migracijom i etničkim manjinama. Mišljenja smo da transnacionalna društva kao što je Evropska unija moraju utvrditi smjernice za konstruktivno rješavanje problema raznovrsnosti. Zahtijevamo donošenje okvirnih uvjeta koji će osigurati vođenje interkulturalnog dijaloga na svim razinama i uvažavanje raznovrsnosti.

#### ***V. Jačanje interkulturalnog dijaloga kao političkog projekta***

U konceptu interkulturalnog dijaloga se pretpostavlja kulturna raznovrsnost i pozitivno se percipira. Mnoge nacionalne ili etničke manjine u Evropi osjećaju potrebu da prezentiraju svoje osobenosti i zahtijevaju poštovanje prema njima. Mi smatramo da su uvažavanje razlika i osiguravanje mogućnosti sudjelovanja temelji raznovrsnosti. Ne želimo interkulturalni dijalog ograničiti na poticanje razlika i grupnih interesa koji se ponekad sukobljavaju. Interkulturalni dijalog je oblik željenog susreta između članova sociokulturalnih grupa u kojima dolazi do konsensusa i poduzimanja zajedničkih mjera. Uvjere-

ni smo da svi građani imaju potencijal da doprinesu interkulturalnom dijalogu, ali smatramo da se taj potencijal, bez uputa društvenih aktera, ne može razviti u svakodnevnu, lokalnu i komunalnu praksu interkulturalnosti. Naša centralna misija je postavljanje interkulturalnog dijaloga u službu lokalne zajednice uspostava mirne koegzistencije i kooperativnosti u radnom i životnom okruženju.

## **B. Savjeti za interkulturalni dijalog**

### ***Društveni angažman i javna odgovornost***

- Nisu samo javne službe i politika oni koji ne uspijevaju suočiti se s izazovima raznovrsnosti i interkulturalnog dijaloga. Svjesni smo da se i mi kao društvene organizacije moramo mijenjati. Naš učinak često ne odgovara našim proklamiranim standardima. Zato moramo stalno provjeravati naše vodstvo, našu politiku, naše programe rada i naše ophođenje s ljudima.
- Polazeći od samorefleksije i našeg zalaganja za društvene i institucionalne promjene, upućujemo primjedbe javnim institucijama i apeliramo na njihovu odgovornost u provedbi političkih promjena.
- Smatramo da je obrazovanje polazna osnova za stvaranje interkulturalnih kompetencija. Zato apelujemo da se u tu svrhu osiguraju primjereni finansijska sredstva.
- Smatramo da privatne i javne organizacije moraju stvarati potrebne kapacitete za promjenu.
- Strategije interkulturalnog dijaloga zahtijevaju utvrđivanje smjernica i praćenje njihove realizacije. Zato apelujemo na Evropsku uniju da stavi na raspolaganje potrebna finansijska sredstva i da donese instrumente za opservaciju, prepoznavanje problemskih situacija i pružanje pomoći.
- Privatni i javni akteri se moraju zalagati za proširenje prakse interkulturalnog dijaloga.

## **I. Obrazovanje**

Obrazovno područje je na prvom mjestu kada se radi o iniciranju i prakticiranju interkulturalnog dijaloga. Formalno, neformalno i informalno obrazovanje može doprinijeti interkulturalnom dijalogu. Interkulturalno učenje bi se tre-

balo praktimirati u svakoj starosnoj dobi i kroz cijeli spektar obrazovnih ponuda.

### ***1. Predškolski odgoj***

Odgoj za interkulturni dijalog mora početi od najranije starosne dobi. Mogućnosti za skrb predškolske djece je potrebno iskoristiti da bi se djeci prenijele vrijednosti i stavovi koji odgovaraju principima interkulturnog dijaloga. Također, potrebno je uključiti cjelokupnu porodicu.

### ***2. Suprotstavljanje izolaciji u školama***

U cijeloj Evropi postoje škole koje praktimiraju izolaciju na bazi etničkih, religioznih ili ekonomskih kriterija. Izolacija je izjednačena s diskriminacijom. Protiv izolacije u školama se možemo boriti na taj način što uvodimo interkulturni odgoj i uključujemo interkulturno obrazovanje u program dalje izobrazbe nastavnika. Izolacija djece koja spadaju u manjinske grupe, kao što su Romi i imigranti, te na osnovu siromaštva, mora prestati.

### ***3. Otklanjanje diskriminacije u školama***

Moramo poduzeti mjere za otklanjanje diskriminacije u školama – uključujući kampanje i interkulturni trening.

### ***4. Podržavanje interkulturnog dijaloga pomoću određenih obrazovnih sadržaja***

Interkulturni dijalog se mora prožimati kroz sve školske predmete. Na prvom mjestu trebaju biti nauka o kulturi, historija religije.

### ***5. Osposobljavanje nastavnika za unapređenje interkulturnog dijaloga***

Pedagozi kao i školski menadžment moraju biti uključeni u rad na interkulturnom dijalogu i potrebno je da im se omogući obuka za sticanje interkulturnih kompetencija.

### ***6. Pobljšavanje pozicije neformalnog obrazovanja***

Današnja društva pridaju velik značaj formalnom sistemu obrazovanja. Sposobnosti i kompetencije potrebne za efikasan interkulturni dijalog mogu biti stečene i u neformalnom obrazovanju, što se obično potcjenjuje i često ostaje nezapaženo. Tako stečene kompetencije se moraju uvažavati.

### ***7. Priznavanje komplementarnosti neformalnog i formalnog obrazovanja***

Rad na interkulturnom dijalogu u školama je najbolji kada omogućava otvorenu i dinamičnu saradnju s drugim vrstama obrazovanja.

### **8. Priznavanje umjetnosti kao posrednika u informalnom interkulturalnom obrazovanju**

U interkulturalnom dijalogu umjetnost ima ključnu ulogu. Interkulturalni dijalog provode umjetnici a to inspirira i njihovu publiku. Umjetnička djela ne poznaju geografske i političke granice i zato ih možemo smatrati posrednicima u interkulturalnom dijalogu. Umjetnost crpi svoju snagu iz različitih kultura i zato je interkulturalna. Umjetnost olakšava participativne procese.

Aktivni angažman u umjetničkim i kulturnim aktivnostima omogućava pojedincima da bolje razumiju druge ljude, da imaju povjerenje u druge ljude, da budu kreativni i da kritički ispituju realnost. Učešće građana u kulturnim aktivnostima pomaže u prevenciji diskriminacije. Zato plediramo za opće priznavanje uloge koju umjetnost igra u povećanju tolerancije i širenju interkulturalnog dijaloga i za pružanje veće podrške umjetnicima.

### **9. Priznavanje medija kao posrednika informalnog interkulturalnog obrazovanja**

Mnoga shvatanja koja se odnose na pitanja kulturne raznovrsnosti, etničkih grupacija, manjina, diskriminacije i izolacije se stiču putem medija. Mediji imaju posebnu odgovornost kao posrednici u stvaranju mišljenja i stavova. Mediji moraju imati pristup interkulturalnim edukacijama da bi mogli agirati kao stručni tvorci i producenti medijskih poruka koje su povezane s interkulturalnim dijalogom. Potrebno je da osiguraju skladan medijski prostor u kojem se ne naglašavaju napetosti i problemi koji se javljaju periodično. Slušati glas drugog i prenositi ljudima zašto postoje drugi načini percipiranja realnosti su ključni izazovi medija. Potrebno je uhvatiti se ukoštac s tim ne samo kada nastaju konflikti nego bi to trebao biti stalni cilj.

## **II. Slijediti politiku ustrajnosti**

### **1. Umrežavanje baza podataka**

Da bi se omogućio pristup relevantnim informacijama, trebalo bi umjesto sastavljanja novih baza podataka uvesti umrežavanje baza podataka izvan nacionalnih i institucionalnih granica. Postojeće baze podataka i portale je potrebno senzibilizirati za sakupljanje podataka o interkulturalnom dijalogu. Svaka baza podataka iz područja prakse mora biti povezana s ostalim mrežama i kooperacionim projektima kako bi se osigurala aktuelnost podataka.

## **2. Analiza podataka i informaciona politika**

Baze podataka moraju biti povezane sa sveobuhvatnim istraživanjima i analizama. Aktivnosti povezane s političkim institucijama bi trebale biti ugrađene u program rada i u tu svrhu bi trebalo planirati budžet.

## **3. Saradnja među sektorima**

Saradnja među sektorima je potrebna kako bi bilo moguće prepoznati obim i stanje političkih, socijalnih i kulturnih različitosti u lokalnoj zajednici i uzroka konflikata. Sektori doprinose interkulturnom obrazovanju. Organizacije iz različitih sektora moraju učiti jedne od drugih kod internog stvaranja kapaciteta za interkulturni dijalog. Svi sektori moraju doprinijeti kružnom toku učenja u praksi i politici. Potrebno je stvoriti i održavati institucionalne prostore gdje će se prakticirati interkulturnost, kako u javnim institucijama tako i u društvenim organizacijama.

## **4. Izjednačavanje interkulturnog dijaloga u politici Evropske unije**

Unapređenje interkulturnog dijaloga je toliko važno da mora postati vodeći princip u provedbi politike Evropske unije. Također se moraju povećati aktivnosti koje podržavaju ostvarenje ovog cilja. Njihov kumulativni efekat mora biti više primjetan.

## **5. Povezivanje političkih nivoa**

Potrebno je razviti i poboljšati strategije za interkulturni dijalog na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i evropskoj razini. Evropska unija bi trebala poboljšati razmjenu informacija i saradnju javnih i nevladinih organizacija.

## **6. Osiguranje finansijskih sredstava za interkulturni dijalog**

Bez osiguranja finansijskih sredstava neće biti vidljivih rezultata u ostvarenju ciljeva interkulturnog dijaloga. Za interkulturni dijalog je potrebno osigurati određena finansijska sredstva. To je ključni izazov kako za Evropsku uniju tako i za nacionalne, regionalne i lokalne vlasti.





**SAGLEDAVANJA**



Prof. dr. Dušan M. Savićević<sup>1</sup>

## 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

---

<sup>1</sup> 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 nastavničkih 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 *previdana* 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. Javljaju 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. Znatan 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 upisuju 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, Oxsford.
2. П. В. Горностаев (1979), *Ка истории вопроса о педагогике одрасых 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 Congres*, VI congres 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 Arbaitegemeins – 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), *Энциклопедя 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.



**ISTRAŽIVANJA**



*Mr. Jovan Miljković, andragog  
Filozofski fakultet, Beograd*

## **OBRAZOVANJE I UČENJE ZAPOSLENIH U SVETLU TEORIJE KONTIGENCIJE<sup>1</sup>**

### **- Sažetak -**

*Obrazovanje i učenje jeste sastavni deo svake savremene radne aktivnosti. Pokušali smo na osnovu empirijskog istraživanja, a u kontekstu kontigencijske teorije organizacije, da damo odgovor na pitanje da li je i koliko učenje i obrazovanje zaposlenih u organizacijama uslovljeno kontigencijskim faktorima.*

**Ključne reči: obrazovanje i učenje zaposlenih, teorija kontigencije, kontigencijski faktori.**

### **Uvod**

Značaj organizacije za opstanak i razvoj savremene civilizacije stavlja ovaj fenomen u centar proučavanja mnogih nauka. Andragogija ima poseban interes za njegovo proučavanje iz više razloga. Organizacija, kao mesto na kome najproduktivniji deo odrasle populacije provodi najveći deo svog svesnog bitisanja, jeste kontekst u kome se odvija veliki, ako ne i najveći, deo njihove obrazovne aktivnosti. Organizacija poseduje sopstvenu kulturu koja se usvaja učenjem, ona stimuliše ili potpuno inhibira zaposlene da preduzmu obrazovne aktivnosti. U slučaju kada organizacija uključuje obrazovanje u svoju strategiju razvoja, ona akcentira određene sadržaje i oblike obrazovanja koji se posmatraju u funkciji dostizanja organizacionih ciljeva i ispunjenja misije organizacije. U razvijenim zemljama, znanje se posmatra kao jedan od ključnih resursa za uspešno funkcionisanje bilo koje organizacije, a aktivnosti učenja i obrazovanja postaju sastavni deo radne aktivnosti. To je do maksimuma naglašeno u fenomenu i pojmu organizacije koja uči, pod kojim podrazumevamo „posebnu vrstu organizacije ili organizacioni

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Učenje i obrazovanje – pretpostavke evropskih integracija“, koji finansijski podržava Ministarstvo za nauku Republike Srbije.

model koji pozitivno utiče na razvoj sposobnosti organizacionog učenja, koji predstavlja povoljan okvir za učenje i koja podstiče i usmerava napore njenih članova da uče. Istovremeno, učeća organizacija je posledica procesa organizacionog učenja jer se učenjem takođe uči i kako se uči“ (Janićijević, 2006., str. 12).

Očigledno je da su pojmovi organizacija i učenje zaposlenih u tesnoj vezi, jer čak i u slučajevima u kojima organizacija inhibira učenje i obrazovanje svojih zaposlenih kroz određene vrednosti i norme ponašanja, te vrednosti i norme moraju biti usvojene od članova organizacije, odnosno moraju biti naučene.

U pokušaju da se identifikuju zakonomernosti funkcionisanja organizacija i da se na osnovu njih daju određene smernice za optimalno organizaciono funkcionisanje, kreirane su brojne organizacione teorije. Za njih bismo mogli reći isto što i za različite psihoterapijske pravce, a to je da određeni pravci mogu pomoći određenom tipu osobe u suočavanju s određenim problemom, određeno vreme. To znači da kao što ne postoji univerzalno superioran psihoterapeutski pravac tako ne postoji ni univerzalno primenljiva teorija organizacije. U tom smislu, postoji potreba da se iste činjenice sagledaju iz ugla različitih teorija kako bi se odredio optimalan pravac kretanja organizacije. U ovom radu smo se opredelili za teoriju kontigencije, kao prizmu kroz koju ćemo interpretirati podatke koje smo prikupili empirijskim istraživanjem.

## **Teorija kontigencije**

Kontigencijski pristup je artikulisan još sedamdesetih godina prošloga veka u okviru modernih teorija organizacije. Ovaj pristup se naziva još i situacionim pristupom i pristupom neizvesnosti. Za razliku od klasičnih i neoklasičnih teorija koje su bile fokusirane samo na one aspekte poslovanja koji su pod direktnom kontrolom organizacije (što je praktično značilo fokus na interne faktore), ovaj pristup percipira spoljašnju okolinu kao relevantan faktor koji mora biti uvažen prilikom svake faze poslovanja organizacije. „Ova teorija organizacijsku strukturu smatra najznačajnijim elementom organizacije“ (Alibabić, 2002., str. 12). Teorija kontigencije se naziva još i situacionim pristupom jer ne daje univerzalan recept za sve organizacije, već je „suština da polazi od toga da različitim situacijama odgovaraju različite organizacione strukture“ (Stojanović, Marić, 2001., str. 275). Naglašavajući situaciju u kojoj se nalazi organizacija kao determinantu strukture, ali i mogućih strategija upravljanja koje su na raspolaganju menadžerima, postavlja

se pitanje u okviru kojih kategorija možemo opisati tu konkretnu situaciju. Prema Alibabićevoj, „u faktore kontigencije uglavnom spadaju **okolina, strategija, tehnologija, dob** (starost), **veličina i moć**, a prema Mintzbergu, još **kultura i moda**“ (prema, Alibabić, 2002., str. 18).

Faktori koji su identifikovani kao kontigencijski utiču na poslovanje svake organizacije, ali se na konkretnom, pojavnom planu često međusobno dijametralno razlikuju. To znači da ne postoje dve kompanije koje bi na pitanje o okolini, strategiji, modi, kulturi i primenjivanoj tehnologiji dale identičan odgovor. Čak i u slučaju da govorimo o dve kompanije koje su u svemu identične (npr. veličina, starost...), osim u jednoj suštinskoj stvari (npr. vlasnička struktura), njihove percepcije okoline će biti potpuno drugačije. O tome govore i neki američki autori, navodeći za primer organizacije škole, tvrdeći „da se javne i privatne škole razlikuju u okruženju i organizaciji“ (Chubb, Moe, 1997., str. 275). Ova činjenica znatno otežava empirijska istraživanja koja pokušavaju da daju odgovor vezan za organizacije uopšte, ili za neku pojavu koja se dešava u svim organizacijama (kao što su učenje i obrazovanje), a uslovljene su pomenutim faktorima, koji se opisuju neuporedivim pojmovima. Na primer, modne tendencije u automobilskoj industriji su potpuno neuporedive sa modom u turističkom ili prehrambenom sektoru. Zbog toga smo se u istraživanju usredsredili na povezanost nekih kontigencijskih faktora pogodnih za operacionalizaciju u kontekstu empirijskog istraživanja u pozitivističkom duhu. Kontigencijski faktori na koje smo se u ovom istraživanju fokusirali su: veličina organizacije, dob (starost), tehnologija, kultura i moć. S bzirom da naučnu i stručnu javnost informišemo o sprovedenom istraživanju u formi članka (koji je limitiran svojim predviđenim obimom), odlučili smo se da za potrebe ovog rada pažnju usredsredimo na tri navedena kontigencijska faktora: veličinu, starost i tehnologiju/delatnost organizacije.

## Opis empirijskog istraživanja<sup>2</sup>

U ovom istraživanju koristili smo deskriptivnu, neeksperimentalnu, empirijsku metodu. Tehnike koje smo koristili su anketiranje i skaliranje. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 593 zaposlene osobe koje rade na teritoriji grada Beograda. Podaci su prikupljeni u periodu od marta do juna

<sup>2</sup> Više o istraživanju i njegovim karakteristikama u : Miljković, J.: „Organizaciona kultura i obrazovanje zaposlenih“, magistarski rad, Beograd, 2009.

2008. godine. Statistička obrada dobijenih podataka podrazumeva izračunavanje:

- $H_i$  – kvadrata (na ovaj način ćemo utvrditi da li postoji povezanost među varijablama, čija se vrednost ispituje na nivou značajnosti 0.01 i 0.05);
- Koeficijenta kontigencije (C) (na ovaj način ćemo pokazati jačinu povezanosti između varijabli);
- Jednosmerne analize varijanse, čime ćemo utvrditi da li između različitih kategorija postoji statistički značajna razlika.

U kontekstu ovoga rada, kao nezavisne varijable možemo identifikovati sledeće kontigencijske faktore: veličinu organizacije, dob (starost) i tehnologiju koju koristi organizacija (sagledanu preko vrste delatnosti), dok se kao zavisna varijabla javlja obrazovanje zaposlenih. Ovu, izuzetno složenu varijablu smo operacionalizovali kroz sledećih devet indikatora: kvantitet obrazovanja u organizacijama, vrsta sadržaja koji se preferira u obrazovanju u organizacijama, mesto sticanja obrazovanja, organizacioni oblici obrazovanja zaposlenih, značaj koji obrazovanju pridaju zaposleni, planiranje obrazovanja u organizacijama, motivi participacije zaposlenih u obrazovnim aktivnostima, percepcija zaposlenih o korisnosti učenog sadržaja i barijere za participaciju zaposlenih u obrazovanju.

### Analiza i interpretacija dobijenih rezultata

*Veličina organizacije u kojoj ispitanik radi se pokazala statistički značajno povezana sa više indikatora obrazovanja. Ukupnu listu indikatora obrazovanja s kojima je veličina organizacije statistički povezana smo dali u Tabeli 1.*

**Tabela 1.: Korelacije između veličine organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora zavisne varijable - obrazovanja zaposlenih**

<b>Korelacije između veličine organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora obrazovanja</b>	$\chi^2$	<i>c</i>
kvantiteta obrazovanja u organizaciji	0,01	.284
barijera nedovoljnog obrazovanja ispitanika	0,01	.316
ICT kao sadržaja učenja zaposlenih	0,01	.157
sadržaja učenja zaposlenih vezanih za struku/profesiju	0,05	.135
formalnih škola kao mesta obrazovanja	0,01	.168

<b>Korelacije između veličine organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora obrazovanja</b>	$\chi^2$	<b>c</b>
„negde drugde“ kao mesta obrazovanja	0,01	.352
samoobrazovanja kao organizacionog oblika obrazovanja	0,05	.136
neki drugi organizacioni oblik obrazovanja	0,01	.430
percepcija značaja obrazovanja za organizaciju u kojoj ispitanik radi	0,05	.199
planiranja sopstvenog obrazovanja zaposlenih	0,05	.214
percepcija planiranja obrazovanja zaposlenih od strane organizacije	0,01	.253
percepcija posedovanja obrazovnih planova	0,01	.228
barijera obrazovanja klasifikovanih u 6 kategorija	0,01	.393
barijera obrazovanja klasifikovanih u 3 kategorije	0,01	.312

Pre nego što pređemo na analizu i interpretaciju pronađenih povezanosti, dužni smo reći kako smo klasifikovali organizacije na osnovu kriterijuma veličine, kao i način na koji ona utiče na poslovanje organizacije.

**Veličina organizacije** utiče direktno na organizacionu strukturu organizacije, koja prema teoriji kontigencije jeste najznačajniji element organizacije. Struktura se mora drastično razlikovati između malih i velikih organizacija, prvenstveno zato što s porastom broja zaposlenih top menadžer fizički nije u mogućnosti da efektivno kontroliše rad organizacije, već je prinuđen da deo moći delegira menadžerima nižeg nivoa. Dalje, veličina organizacije utiče i na njenu strategiju, odnosno na dijapazon strategija koje joj stoje na raspolaganju. Gigantske kompanije ne mogu računati da će biti podjednako fleksibilne na tržištu kao male organizacije, a male organizacije ne mogu se osloniti na ekonomiju velikog obima u svom poslovanju. Veličina organizacije direktno utiče i na organizacionu kulturu preduzeća, jer će se interpersonalni odnosi drugačije razvijati u manjim organizacijama u kojima je moguća komunikacija sa svim članovima „licem u lice“, od velikih organizacija u kojima zbog veličine i podele rada postoji dominantna organizaciona kultura (na nivou cele organizacije), ali i velik broj subkultura unutar nje. U razmatranju adekvatne podele organizacija na osnovu kriterijuma veličine, navešćemo Obradovićevu podelu na mala (do 500 zaposlenih), srednja (od 500 do 2000 zaposlenih) i velika preduzeća (preko 2000 zaposlenih) (Obradović, 1982., str. 86), kao i podelu Alibabićeve na: mala (do 200 zaposlenih), srednja (od 200 do 2.000 zaposlenih), velika (od 2.000 do 10.000 zaposlenih) i izuzetno velika (preko 10.000 zaposlenih) (Alibabić, 2002., str.153). Vođeni mišlju da je veličina relativan pojam, koji umnogome zavi-

si od kontekstualnih uslova i referentnog okvira u odnosu na koji nešto procenjujemo kao veliko ili malo, kao i činjenicom da je srpsko društvo još uvek u periodu tranzicije u okviru koje se velika preduzeća iz perioda socijalizma gase, a da se akcenat stavlja na mala i srednja preduzeća, smatramo da bi podela koja bi bila saglasna vremenu u kome živimo i njegovim izmenjenim uslovima bila na:

- mala preduzeća – do 100 zaposlenih;
- srednja preduzeća – od 100 do 1.000 zaposlenih i
- velika preduzeća – preko 1.000 zaposlenih.

*Prva statistički značajna povezanost koju ćemo predstaviti je niska povezanost na nivou značajnosti 0,01 između veličine organizacije u kojoj ispitanik radi i kvantiteta obrazovanja zaposlenih u organizaciji.* U okviru ove povezanosti, pronašli smo statistički značajnu razliku na nivou značajnosti 0,05 između malih preduzeća i druge dve kategorije. Najviše radnika iz srednjih preduzeća (31,7%) je izjavilo da se nikada od kada radi nije obrazovalo. Za njima slede radnici iz malih preduzeća (24,1%), a najmanje zaposlenih u velikim preduzećima je izjavilo da se nikada nije obrazovalo (20,4%). U svim kategorijama kvantiteta obrazovanja radnici iz malih organizacija su kategorija koja se manje obrazuje od njihovih kolega iz srednjih i velikih preduzeća, osim u kategoriji onih koji se svakodnevno obrazuju, u kojoj prednjače u odnosu na druge dve grupe (42,2%). U srednjim organizacijama se svakodnevno obrazuje 16,5% ispitanika, dok to iz velikih organizacija čini 21,5%. Ovo objašnjavamo time što radnici u malim preduzećima (do 100 zaposlenih) svoje obrazovanje vide, možda, prvenstveno u pronalaženju načina rešavanja svakodnevnih radnih problema, dok nisu u stanju da participiraju u obrazovnim aktivnostima koje se periodično odvijaju i iziskuju dodatna vremenska ulaganja ili odsustvo s posla.

*Obrazovne barijere onih radnika koji su se nekada tokom svoga rada obrazovali pokazale su se statistički značajno povezanim na nivou značajnosti 0,01 s veličinom organizacije u kojoj ispitanik radi.* Povezanost je niskog intenziteta, a unutar ove kategorije smo pronašli statistički značajnu razliku između zaposlenih u velikim organizacijama i druge dve kategorije. Radnici u velikim preduzećima su u manjem procentu (29,9%) u odnosu na druge grupe izjavljivali da su se obrazovali onoliko koliko su želeli, a najveću barijeru im predstavlja nedostatak vremena za obrazovanje (23,6%). Procentualno blisko ovoj barijeri je nepodržavanje obrazovanja zaposlenih od strane organizacija (22,8%). U malim preduzećima, situacija je potpuno drugačija. Tu najveći procenat ispitanika (63,5%) tvrdi da se obrazovao koliko



je želeo i da ga ništa u tome nije sprečavalo, a najveća barijera je nedostatak vremena (19,1%). Organizaciju kao inhibirajući faktor obrazovanja vidi samo 6,1% ispitanika. U srednjim preduzećima 42,9% ispitanika kaže da se obrazovalo onoliko koliko je to želelo, najveće barijere im predstavlja nedostatak vremena (29,3%), a za njima sledi nedostatak novca (13,5). Kako možemo primetiti, čini nam se da je nemanje želje za daljim obrazovanjem najveća barijera, za čim sledi upadljivo naglašen nedostatak vremena, što znači ili da ispitanici imaju sve manje slobodnog vremena (jer rade dva i više poslova ili imaju radno vreme duže od 8 sati, ili je to vreme „nezgodno“ distribuirano tako da onemogućava obrazovanje) ili da ga neadekvatno koriste, ili oba.

Obrazovne barijere vezane za celokupan ispitanik uzorak su povezane s veličinom organizacije niskim intenzitetom na nivou statističke značajnosti 0,01, a statistička razlika postoji između zaposlenih u velikim organizacijama i drugih kategorija na nivou statističke značajnosti 0,05. Kod njih su najizraženije situacione barijere (75,8%), od kojih se najveći procenat tiče nepodržavanja obrazovanja od strane organizacije (34,7%).

Najmanje ugrožena u pitanju podrške organizacije u kojoj radi je grupa zaposlenih u organizacijama srednje veličine (15,7%), kod kojih su takođe vrlo izražene situacione barijere, ali se one uglavnom tiču nedostatka novca za obrazovanje (51,2%), a radnike u malim preduzećima organizacija ne podržava u obrazovanju u 22,8% slučajeva. Koliko možemo da primetimo, radnici u malim preduzećima imaju manju potrebu (38,6%) da se obrazuju u odnosu na druge kategorije.

*Između sadržaja obrazovanja vezanog za ICT<sup>3</sup> i veličine organizacije u kojoj ispitanik radi postoji statistički značajna vrlo niska povezanost na nivou značajnosti 0,01. Pronašli smo statistički značajnu razliku između zaposlenih u malim preduzećima i onima zaposlenim u srednje velikim organizacijama na nivou statističke značajnosti 0,01. Radnici u srednje velikim preduzećima su više od drugih kategorija učili sadržaj iz oblasti informacionih i komunikacionih tehnologija (44,9%). Za njima slede radnici iz velikih preduzeća (37,1%) a najmanje pomenuti sadržaj uče radnici u malim preduzećima.*

*Što se tiče sadržaja obrazovanja vezanog za struku ispitanika i veličine organizacije u kojoj ispitanik radi, pronašli smo statistički značajnu povezanost na nivou značajnosti 0,05 vrlo niskog intenziteta. Utvrdili smo i statistički značajnu razliku između zaposlenih u malim organizacijama i onih koji su zaposleni u srednjim. Najviše zaposlenih iz malih organizacija je učes-*

<sup>3</sup> Information and communication technology

tvovalo u sticanju, odnosno učenju ovog sadržaja (82,7%), i druge dve kategorije su gotovo u istoj meri usvajale pomenuti sadržaj (oko 70%).

*U pogledu odnosa mesta sticanja obrazovanja i veličine organizacije, dobili smo dve statistički značajne povezanosti na nivou značajnosti 0,01 između veličine organizacije i formalnih škola kao mesta učenja, te veličine organizacije i nekog drugog mesta obrazovanja od ponuđenog.* Povezanost formalne škole kao mesta sticanja obrazovanja i veličine organizacije u kojoj ispitanik radi je vrlo niskog intenziteta, a u okviru nje smo pronašli statistički značajnu razliku između zaposlenih u malim organizacijama i druge dve grupe, na nivou značajnosti 0,05. U nekim oblicima formalnog obrazovanja je tokom svog rada učestvovalo 46,3% ispitanika iz velikih organizacija. Malo manje zaposlenih iz organizacija srednje veličine je koristilo formalne škole kao mesto obrazovanja (40,9%), a najmanje ih je koristilo ovo mesto obrazovanja iz redova zaposlenih u malim organizacijama (26,2%).

Neko drugo mesto (opcija koja je ponuđena u instrumentu, koju su ispitanici trebali imenovati) je nisko povezano s veličinom organizacije u kojoj ispitanik radi, a zaposleni u malim organizacijama se statistički razlikuju od ostalih kategorija na nivou statističke značajnosti 0,05. Veliki broj zaposlenih iz malih organizacija je koristio neko drugo mesto obrazovanja od ponuđenog (40,5%), u odnosu na druge dve grupe, koje su relativno ujednačene u ovom pitanju (oko 9,5%). Analizom dobijenih odgovora, došli smo do zaključka da najveći broj dobijenih odgovora ukazuje da je to „neko drugo mesto” sticanja obrazovanja u stvari organizacija u kojoj ispitanici rade, ali i dosta ispitanika koji su dopisali nešto u ovu rubriku bilo je vezano za seminare i kurseve koji su se odvijali u nekim drugim organizacijama ili inostranstvu. Zbog toga ne možemo sa sigurnošću reći šta se zapravo krije iza odgovora „neko drugo mesto obrazovanja”.

*Organizacioni oblik obrazovanja (i to dve ponuđene opcije oblika - samoobrazovanje i «neki drugi oblik») se pokazao statistički značajno povezanim sa veličinom organizacije u kojoj ispitanici rade.*

Samoobrazovanje je povezano s veličinom organizacije na nivou statističke značajnosti 0,05 i vrlo je niskog intenziteta. U okviru ove kategorije postoji statistički značajna razlika između zaposlenih u malim i onih zaposlenih u velikim organizacijama. Samoobrazovanje najviše koriste radnici u velikim organizacijama (57,7%), malo manje ga koriste radnici iz organizacija srednje veličine (52,3%), a najmanje radnici iz malih organizacija (40,8%).

«Neki drugi organizacioni oblik» je povezan s veličinom organizacije srednjim intenzitetom, na nivou statističke značajnosti 0,01. Pronašli smo statistički značajnu razliku između zaposlenih u malim organizacijama i

druge dve kategorije na nivou značajnosti 0,05. Ovaj organizacioni oblik koristi čak 40,8% ispitanika koji rade u malim organizacijama, dok ga ostale kategorije koriste u mnogo manjem obimu: radnici u velikim preduzećima ga koriste u 4,2% slučajeva, a najmanje ga koriste zaposleni u srednjim preduzećima (3,4%). Analizom dobijenih odgovora, došli smo do zaključka da najveći broj odgovora ukazuje da je „neki drugi organizacioni oblik” sticanja obrazovanja u organizacijama ustvari praksa, odnosno neposredni rad ispitanika, mada je bilo odgovora koji su upućivali i na neke druge organizacione oblike. S obzirom da je više od polovine ispitanika koji su nešto dopisali u instrument vezano za ovo pitanje odgovorilo da je to „praksa“, smatramo da možemo, uz određenu ogradu, ovaj „drugi organizacioni oblik“ smatrati uobičajenim obavljanjem radnih obaveza.

*Između percepcije značaja obrazovanja za organizaciju u kojoj ispitanik radi i veličine organizacije postoji vrlo niska povezanost na nivou statističke značajnosti 0,05, a među grupama ne postoji statistički značajna razlika.* Sve kategorije se slažu da je obrazovanje zaposlenih značajno za organizaciju u kojoj radnik radi, s tim što mu najveću vrednost za organizaciju pridaju zaposleni u malim organizacijama (77,7% ispitanika iz ove kategorije smatra da je značajno ili veoma značajno), a najviše njegov značaj osporavaju zaposleni u velikim organizacijama (14,6%).

*Planiranje obrazovanja (tri indikatora planiranja) se pokazalo statistički značajno povezanim s veličinom organizacije u kojoj ispitanik radi.*

Planiranje sopstvenog obrazovanja zaposlenih je statistički značajno povezano s veličinom organizacije na nivou značajnosti 0,05. Povezanost je vrlo niskog intenziteta, a između zaposlenih u velikim i srednjim organizacijama postoji statistički značajna razlika na nivou 0,05. Među zaposlenima koji ne poseduju obrazovne planove prednjače zaposleni u velikim organizacijama (čak 60,7% ispitanika iz ove kategorije ne planira sopstveno obrazovanje), za njima slede zaposleni u malim organizacijama (47,6%), a najviše sopstveno obrazovanje planiraju zaposleni u srednjim preduzećima (39,9% ispitanika iz ove kategorije nema obrazovne planove). Među kategorijom zaposlenih u malim organizacijama najviše se razvijaju godišnji planovi obrazovanja (19%), u organizacijama srednje veličine najviše ima obrazovnih planova za period duži od godinu dana (20,3%) dok su među zaposlenima u velikim organizacijama podjednako zastupljeni godišnji planovi obrazovanja i oni za period duži od godinu dana (13,1%). Dnevnim obrazovnim planovima najviše raspolažu zaposleni u malim organizacijama (11,1%). Mali broj onih koji poseduju planove obrazovanja među zaposlenima u velikim organizacijama objašnjavamo pasivnošću ovih zaposlenih, koja je posledica nedostatka lokusa kontrole, ali i veličine organizacije u kojoj

se oni osećaju samo kao jedan od hiljadu, pa je i odgovornost sa, pojedinaca prebačena na kolektiv.

Što se tiče percepcije planiranja obrazovanja zaposlenih od strane organizacije, pronašli smo statistički značajnu nisku povezanost s veličinom organizacije na nivou značajnosti 0,01, dok se grupa zaposlenih u malim organizacijama, kada je o ovome reč, pokazala statistički značajno različitom, na nivou značajnosti 0,05. Najviše zaposlenih u malim organizacijama smatra da njihova radna organizacija nema planove obrazovanja za svoje zaposlene (63%), a ostale dve kategorije gotovo ujednačeno daju ovakav odgovor (oko 40% ispitanika deli ovo mišljenje). Najveći broj ispitanika iz velikih organizacija smatra da njihova organizacija raspolaže kratkoročnim planovima (41,6%), za njima slede zaposleni u preduzećima srednje veličine (30,6%), a na kraju se nalaze zaposleni u malim organizacijama koji ovo tvrde u 22% slučajeva. Smatramo da se u slučaju malih organizacija zaposleni ne osećaju zaštićeno od strane organizacije, jer su vrlo zamenljivi u savremenim uslovima, a moć je koncentrisana u rukama uglavnom jedne osobe – top menadžera, pa na osnovu analize njegovog ponašanja i izjava smatraju da njihova organizacija (top menadžer) malo planira njihovo obrazovanje.

**Tehnologija** kao kontigencijski faktor izuzetno utiče na funkcionisanje organizacije (sagledana preko vrste delatnosti). U zavisnosti od tehnologije koja se koristi, zavisice i sama organizacija načina funkcionisanja preduzeća, organizaciona struktura, raspodela moći, kao i izvesni elementi organizacione kulture. Takođe, tehnologija je jedan od najfrekventnije promenljivih kategorija okoline. Permanentan društveni napredak je kroz istoriju kongruentno išao ruku pod ruku s tehnološkim razvojem. Tehnologija je vrlo značajan faktor okoline i u kontekstu obrazovanja zaposlenih, jer je bitan faktor generisanja i artikulisanja novih obrazovnih potreba, ali i sama kreira neke od puteva zadovoljavanja tih potreba (e learning). Konstantno usavršavanje proizvodnih tehnologija dovodi do konstantnih promena i u unutrašnjem i spoljnom okruženju organizacije, što još jednom naglašava značaj teorije kontigencije u savremenom svetu. Ova teorija i počiva na premisi da se sve konstantno menja, a da nam izvesni parametri (kontigencijski faktori) daju smernice koje određuju i optimalnu organizacionu strukturu i strategije kojima možemo manipulirati. Njihov broj će se sa daljim uslošnjanjem okoline nužno povećati, ali će situacioni pristup ostati njena *differentia specifica*. Uzimajući u obzir vrlo brze i frekventne tehnološke promene i (r)evolucije, smatrali smo opravdanim da ne istražujemo različite vrste tehnologija koje se koriste u srpskim organizacijama, jer nismo sigurni da bi nam zaposleni dali validne i prepoznatljive odgovore. Nasuprot pomenutoj opciji, odlučili

smo se da tehnologije klasifikujemo s aspekta grane privrede kojom se prevažno bavi organizacija, odnosno vrste delatnosti - industrijska proizvodnja, uslužna delatnost, poljoprivreda. Slabosti ovog izbora su te što u okviru iste privredne delatnosti postoje organizacije koje koriste različitu tehnologiju, kao i što postoje organizacije iz različitih privrednih delatnosti koje koriste istu tehnologiju. Uprkos identifikovanoj slabosti navedene klasifikacije, smatramo da dobijeni rezultati zaslužuju pažnju naučne javnosti.

Prilikom operacionalizacije varijable *delatnost organizacije* u kojoj ispitanik radi, predvideli smo kao moguće kategorije delatnosti organizacije proizvodnu, uslužnu i poljoprivrednu delatnost. Međutim, s obzirom da smo istraživanje sprovedli na teritoriji Beograda, prigodnim uzorkovanjem smo pronašli samo dva poljoprivredna proizvođača, pa će iz tog razloga ova kategorija u daljoj interpretaciji biti zanemarena. Ovo je rezultiralo i nemogućnošću korišćenje jednosmerne analize varijanse, za čije je korišćenje neophodno da nezavisna varijabla ima više od dve kategorije.

*Analizom dobijenih rezultata, pronašli smo više statistički značajnih povezanosti između delatnosti organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora zavisne varijable – obrazovanja zaposlenih (Tabela 2.).*

**Tabela 2.: Značajne korelacije između delatnosti organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora obrazovanja zaposlenih**

<b>Korelacije delatnosti organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora obrazovanja</b>	$\chi^2$	<i>c</i>
kvantiteta obrazovanja	0,01	.170
stranog jezika kao sadržaja obrazovanja	0,01	.179
formalne škole kao mesta obrazovanja	0,01	.172
mesta obrazovanja (negde drugde)	0,01	.137
samoobrazovanja kao organizacionog oblika obrazovanja	0,01	.228
nekih drugih organizacionog oblika obrazovanja	0,01	.208
percepcije sopstvenog planiranja obrazovanja zaposlenog	0,05	.164
percepcije posedovanja obrazovnih planova od strane zaposlenih	0,05	.178
barijera obrazovanja klasifikovanih u 6 kategorija	0,05	.175
barijera obrazovanja, klasifikovanih u tri kategorije	0,05	.162
barijera obrazovanja, klasifikovanih u četiri kategorije	0,05	.169

*Delatnost organizacije u kojoj ispitanik radi je statistički vrlo slabo povezana s kvantitetom obrazovanja na nivou značajnosti 0,01. Možemo konstatovati da smo u okviru kategorije proizvodnih delatnosti pronašli procenualno više ispitanika koji se nikada nisu obrazovali od kada rade u trenutnoj*

organizaciji (34,8%), u odnosu na one koje rade u uslužnim delatnostima (21,6%). Zaposleni u uslužnim delatnostima su u većem procentu izjavili da se svakodnevno obrazuju (27,2%) u odnosu na one iz proizvodnih delatnosti (21,9%), dok su u ostalim kategorijama kvantiteta obrazovanja bili relativno ujednačeni (s tim što u gotovo svim kategorijama zaposleni iz uslužnih delatnosti imaju blago veći procenat participacije). Ovo tumačimo time što je u srpskoj industriji recesija već gotovo dve decenije, tako da su promene u sistemu proizvodnje još nedovoljne da bi generisale potrebu za većim obimom učenja. S druge strane, mnogo su manja finansijska sredstva potrebna za unapređenje sistema uslužnih delatnosti, koje svojom transformacijom stvaraju i brojne obrazovne potrebe, čijim zadovoljavanjem dobijamo sliku veće participacije u obrazovanju zaposlenih u uslužnim delatnostima.

*Postoji vrlo slaba povezanost između delatnosti organizacije i stranog jezika kao sadržaja obrazovanja, na nivou značajnosti 0,01.* Zaposleni u uslužnim delatnostima više uče ovaj sadržaj (19,9%), od zaposlenih u proizvodnji (6%). Ovo objašnjavamo time što osobe koje rade u uslužnim delatnostima, po prirodi svoga posla više komuniciraju s drugim osobama, a kao posledica globalizacije, sve češće dolaze u poziciju da komuniciraju s osobama koje ne poznaju srpski jezik.

*Pronašli smo vrlo slabu povezanost između formalne škole kao mesta obrazovanja i delatnosti organizacije, na nivou značajnosti 0,01.* Ispitanici koji rade u organizacijama koje pružaju usluge su participirali u formalnom obrazovanju u 44,3% slučajeva, za razliku od zaposlenih u proizvodnji koji su u toku svoga rada participirali u formalnom obrazovanju u 26,3%. Smatramo da je ova razlika objašnjiva fleksibilnijim radnim vremenom zaposlenih u uslužnim delatnostima koje omogućava pohađanje formalnih obrazovnih oblika.

*Utvrdili smo vrlo nisku, statistički na nivou 0,01 značajnu povezanost između mesta obrazovanja (negde drugde) i vrste delatnosti kojom se bavi organizacija u kojoj rade naši ispitanici.* Zaposleni u industriji mnogo više se obrazuju «negde drugde» (25,5%) od zaposlenih u uslužnim delatnostima (14,3%). Još jednom ćemo ponoviti da ne možemo sa sigurnošću reći šta se zapravo krije iza odgovora „neko drugo mesto obrazovanja”, ali da veliki broj iskaza ukazuje da se radi o samoj organizaciji u kojoj su ispitanici zaposleni.

*Postoji niska povezanost između delatnosti organizacije na nivou značajnosti 0,01 i samoobrazovanja kao organizacionog oblika obrazovanja.* Zaposleni u uslužnim delatnostima koriste samoobrazovanje u 58,9% ispitanih slučajeva, za razliku od zaposlenih u proizvodnim organizacijama koji su ovaj organizacioni oblik koristili u 31,4% slučajeva.

*Niska povezanost između «nekog drugog organizacionog oblika obrazovanja» i vrste delatnosti kojom se bavi organizacija u kojoj ispitanik radi, statističke značajnosti na nivou 0,01, pokazuje da se zaposleni u proizvodnim delatnostima u mnogo većem procentu (25,2%) obrazuju u ovom obliku od zaposlenih u uslužnim delatnostima, koji su u 9,3% ispitanih slučajeva zaokružili ovu opciju. Napominjemo da smo analizom dopisanih odgovora došli do zaključka da se ne radi o nekom posebnom alternativnom obrazovnom obliku, već o svakodnevnom obavljanju radnih dužnosti – praksi.*

*Delatnost organizacije se pokazala statistički značajno povezanom s planiranjem na nivou značajnosti 0,05 u dva slučaja ili indikatora planiranja: u slučaju percepcije sopstvenog planiranja obrazovanja zaposlenog i u slučaju percepcije posedovanja obrazovnih planova. U oba slučaja povezanost je bila vrlo niskog intenziteta. Više zaposlenih u proizvodnim delatnostima ne raspolaže uopšte obrazovnim planovima (60,7%) nego što je to slučaj s uslužnim delatnostima (44%). Takođe, u svim ostalim kategorijama planova, zaposleni u uslužnim delatnostima iskazuju veću sklonost k planiranju sopstvenog obrazovanja od onih u proizvodnji. Ovo je verovatno posledica izraženijih obrazovnih potreba vezanih za područje rada.*

Obrnuta je situacija u slučaju percipiranja ukupnog posedovanja obrazovnih planova, gde zaposleni u proizvodnim organizacijama misle u većem procentu (66,4%) od onih iz uslužnih (60,7%) da postoje obrazovni planovi u organizaciji. Razlog je verovatno veličina organizacije, koja što je veća čini u ovom pogledu situaciju nejasnijom za zaposlenog. Oni verovatno smatraju da ne treba oni da planiraju svoje obrazovanje, već da je to u domenu njihove organizacije.

*Barijere obrazovanja zaposlenih su se pokazale značajno povezanim s vrstom delatnosti organizacije u kojoj ispitanici rade, na nivou statističke značajnosti 0,05. Povezanost je vrlo niskog intenziteta, a gotovo dvostruko više ispitanika iz proizvodnih organizacija tvrdi da ne postoje prepreke za njihovo obrazovanje, i da su se oni obrazovali onoliko koliko su hteli, što znači da nemaju potrebe za novim znanjima. Organizacija u gotovo istom obimu ne podržava obrazovanje svojih zaposlenih i kod zaposlenih u proizvodnji (24,6%) kao i kod zaposlenih u uslužnim organizacijama (24,2%). Ono po čemu se ove dve kategorije razlikuju je nedostatak novca za obrazovanje, koji više muči zaposlene u uslužnim delatnostima (40,6%) nego u proizvodnim (29,9%). Ovo takođe tumačimo kao veću artikulisanost i prepoznatost vlastitih obrazovnih potreba zaposlenih u uslužnim delatnostima. Takođe, smatramo da se u velikom delu zaposlenih u uslužnim delatnostima kompetencija više posmatra kao mogućnost za veću mobilnost na tržištu rada (opaža se direktna korist za zaposlenog) pa je zaposleni, verovatno, sami*

i finansiraju, te odatle ovaj disbalans u percepcijama finansijskih barijera u obrazovanju zaposlenih.

***Starost organizacije u kojoj ispitanik radi je statistički povezana s više indikatora obrazovanja na nivou značajnosti 0,01 (Tabela 3.).***

Ova varijabla se često u literaturi o organizacionoj kulturi spominje kao jedna od determinanti same kulture, jer se može očekivati da tek osnovane organizacije, odnosno preduzeća, ne mogu imati toliko razvijenu kulturu (po snazi i dubini) kao neke organizacije koje postoje duži vremenski period. Prema ovoj varijabli, ispitanike smo podelili u 5 grupa s obzirom na starost organizacije u kojoj su zaposleni. Tako su se ispitanici mogli svrstati u sledećih pet grupa organizacija:

- a) organizacije dobi do 2 godine
- b) od 2 do 5 godina
- c) od 6 do 15 godina
- d) od 16 do 50 godina
- e) preko 50 godina

Odlučili smo se za ovakvu klasifikaciju iz sledećih razloga:

- Prve dve grupe ove pojave (odgovor pod a i b), mnogo su manje vremenski udaljene jedne od drugih u odnosu na naredne tri, jer smatramo da su ovo presudne godine za razvijanje delatnosti preduzeća, pronalaženje njegovog mesta na tržištu i za samo razvijanje i uobličavanje organizacione kulture, ali i organizacione strukture.
- U odgovoru pod c odlučili smo se na vremenski period do 15 godina, jer je to otprilike period kada je srpsko društvo ušlo u proces tranzicije iz socijalističkog privrednog sistema u sistem tržišne ekonomije. Taj period je počeo zvanično 1. januara 1990. godine, stupanjem na snagu novog Zakona o preduzećima (Bolčić, 1995., str. 82).
- U odgovoru pod d smo se opredelili za vremenski period do 50 godina, što je otprilike granična tačka prelaska iz kapitalističkog načina proizvodnje na socijalistički.
- Odgovor pod e ukazuje na to da je preduzeće osnovano pre više od 50 godina. Ne očekujemo da će se u odgovoru na ovo pitanje naći veliki broj osoba koje će zaokružiti odgovor pod e, jer zakonom koji je važio tokom socijalističkog načina upravljanja nije bilo dozvoljeno posedovati preduzeće, već samo male samostalne zanatske radnje.
- U pitanju se spominje vremenska lokacija početka rada u Srbiji, jer postoji velik broj stranih kompanija osnovanih mnogo pre nego što



su otvorile svoje filijale u Srbiji. S obzirom da nacionalna kultura ima velikog udela u kreiranju organizacione kulture preduzeća, mišljenja smo da je s aspekta ovoga rada relevantniji datum početka rada tih preduzeća u Srbiji nego datum njihovog osnivanja u matičnim zemljama.

*Prvi indikator obrazovanja s kojim je (vrlo nisko) povezana starost organizacije je sadržaj obrazovanja (ICT).* U okviru ove korelacije, pronašli smo jednosmernom analizom varijanse statistički značajnu razliku na nivou značajnosti 0,05, između ispitanika koji rade u najmlađim organizacijama, osnovanim u periodu do pre dve godine i još dve kategorije: ispitanici čije su organizacije osnovane u periodu od pre 16 do 50 godina, i onima starijim od pola veka. Članovi najmlađih organizacija su manje od ostalih participirali u učenju sadržaja vezanog za ICT (7,1%), dok druge dve pomenute skupine koje se statistički razlikuju od najmlađe grupe odlikuje mnogo veće usmerenje na pomenuti obrazovni sadržaj (oko 41%). Ovakve rezultate tumačimo kroz dva aspekta: organizacije su toliko mlade da nisu mogle vremenski da postignu intenzivniju organizaciju učenja pomenutog sadržaja, a s obzirom da su to skoro osnovane organizacije, poslodavac je bio u poziciji da odabere one kadrove kojima bilo kakvo dodatno znanje iz ove oblasti nije potrebno, odnosno one koji već poseduju pomenuto znanje.

*Starost organizacije u kojoj ispitanik radi je statistički povezana s više mesta obrazovanja: formalnim školama, organizacijama i «negde drugde».*

Povezanost starosti organizacije i učenja u organizaciji je niskog intenziteta, a pronašli smo statistički značajnu razliku između ispitanika koji dolaze iz najmlađih organizacija i svih ostalih organizacija, osim onih osnovanih u periodu od pre 2 do 5 godina. S godinama starosti organizacije raste i broj ispitanika koji su se u njoj obrazovali, što je i nužno i logično. Najmanje su se obrazovali u organizaciji članovi najmlađih organizacija (17,2%), a najviše oni iz najstarijih organizacija (62,1%). Iako postoji vrlo razumno objašnjenje za ovako mali procenat ispitanika koji uče u organizaciji koja još nema dve godine, smatramo da bi taj procenat morao biti veći, jer je upravo ovo period u kome se uspostavljaju odnosi, hijerarhija i kultura (pravila, norme) pa bi se moglo očekivati da procenat zaposlenih koji uči u organizacijama bude veći. Moglo bi se očekivati da su novozaposleni sistematski upoznati s načinom vršenja svoje radne aktivnost kroz neki od oblika obuke, što očigledno nije bio slučaj s većinom organizacija navedene starosti.

**Tabela 3.: Značajne korelacije starosti organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora obrazovanja zaposlenih**

<b>Korelacije starosti organizacije u kojoj ispitanik radi i indikatora obrazovanja</b>	$\chi^2$	<i>c</i>
ICT kao sadržaja obrazovanja	0,01	.197
organizacije kao mesta obrazovanja	0,01	.231
formalne škole kao mesta obrazovanja	0,01	.203
učenja negde drugde kao mesta obrazovanja	0,01	.394
kursa kao organizacionog oblika obrazovanja	0,01	.214
seminara kao organizacionog oblika	0,01	.217
samoobrazovanja kao organizacionog oblika	0,01	.219
nekeg drugog organizacionog oblika	0,01	.472
percepcije posedovanja obrazovnih organizacionih planova	0,01	.287
percepcije posedovanja obrazovnih planova	0,01	.214
barijera obrazovanja	0,01	.405

Što se tiče formalnih škola kao mesta učenja zaposlenih i povezanosti sa starošću organizacije u kojoj ispitanik radi, ona je niskog intenziteta, dok se u okviru nje nalaze i dve statistički značajne razlike na nivou značajnosti 0,05: razlikuju se organizacije srednje starosti (6 do 15 godina) i najstarije organizacije; ali razlikuju se i najmlađa organizacija u odnosu na dve najstarije kategorije. Najmanje zaposlenih u najmlađim organizacijama participira u formalnom obrazovanju (13,8%), dok je u sledećoj kategoriji po starosti ovaj procenat znatno veći (29,6%). Srednja kategorija (6 do 15 godina starosti organizacije), u ovom pogledu ima mali pad u odnosu na prethodnu (26,3%), a u dvema najstarijim kategorijama smo pronašli i najviše ispitanika koji su iz rada završavali neku formalnu školu (preko 44%). Mišljenja smo da ovo ukazuje na dva moguća, međusobno neisključiva tumačenja: formalne škole nisu više tako pogodna mesta za sticanje kvalifikacija, ili znanja stečena u njima nisu više tako cenjena ni relevantna kao što su to nekada bila.

«Neko drugo mesto obrazovanja» je nisko povezano sa starošću organizacije. Pronašli smo statistički značajnu razlike u okviru ove kategorije na nivou značajnosti 0,05. Možemo reći da se samo kategorije od 16 do 50 godina i preko pedeset godina starosti međusobno ne razlikuju, kao i grupe od 2 do 5 godina s grupom od 6 do 15 godina. „Obrazujem se negde drugde od ponuđenog“ kaže 65,5% ispitanika iz najmlađih organizacija, sledeće dve kategorije su i dalje visoko kotirane, mada „umerenije“ (37% i 30,3%), dok

zaposleni u najstarijim organizacijama najmanje koriste pomenutu lokaciju (11,9% i 7,3%).

*Organizacioni oblici obrazovanja su se u četiri slučaja pokazali povezanim sa starošću organizacije u kojoj rade naši ispitanici: u slučaju kursa, seminara, samoobrazovanja i «nekeg drugog oblika».*

Između *kursa* kao organizacionog oblika i *starosti organizacije* u kojoj ispitanici rade postoji niska povezanost, a u okviru ovoga odnosa, statistički se razlikuju na nivou značajnosti 0,05 najstarija kategorija od dve najmlađe. Zaposleni u najstarijim organizacijama se znatno više obrazuju koristeći ovaj organizacioni oblik (32,7%), dok zaposleni u organizacijama klasifikovanim u dve najmlađe skupine znatno manje uče koristeći kurseve (6,9% i 3,7%).

*Seminar* je sa *starošću organizacije* u kojoj ispitanici rade povezan niskim intenzitetom. Pronašli smo statistički značajnu razliku na nivou 0,05 između najstarije kategorije i dve najmlađe. U mlađim organizacijama se gotovo i ne koriste seminari (3,4% i 3,7%), dok ih zaposleni u organizacijama sve više koriste s porastom starosti organizacije (u najstarijim organizacijama je 29,9% zaposlenih učilo u ovom organizacionom obliku). Ovo objašnjavamo vremenom koje je potrebno organizaciji da testira svoje snage, proceni konkurenciju i tržište i na osnovu započetog poslovanja odredi jasan obrazovni deficit koji bi mogao da se zadovolji jasno profilisanim organizacionim oblikom obrazovanja, kao što je seminar.

*Samostalno učenje i obrazovanje je nisko povezano sa starošću organizacije u kojoj ispitanici rade, a između zaposlenih u najmlađim organizacijama i ostalih kategorija postoji statistički značajna razlika na nivou značajnosti 0,05.* Zaposleni u najmlađim organizacijama znatno manje od ostalih kategorija uče samostalno. U najmlađim organizacijama smo zabeležili samo 10,3% slučajeva ovakvog obrazovanja, dok se u ostalim organizacijama kreće oko 50%. Očigledno je da su zaposleni u ovim organizacijama najmanje samostalni u učenju i radu, i da se o ovom očekuju instrukcije „s vrha“.

*Povezanost između starosti organizacije u kojima rade naši ispitanici i «nekeg drugog (neponuđenog) organizacionog oblika» je srednjeg intenziteta, a statistička razlika na nivou 0,05 ne postoji samo između kategorija starosti organizacije od 2 do 5 godina i onih starosti od 6 do 15 godina, ali ni među dve najstarije kategorije.* Ovaj organizacioni oblik, najviše preferiraju zaposleni u najmlađim organizacijama (72,4%), a sa starenjem organizacije njeni zaposleni gube preferenciju ka ovom organizacionom obliku, tako da zaposleni u najstarijim organizacijama su samo u 3,3% slučajeva participirali u ovom organizacionom obliku. S obzirom da se verovatno radi o uobičajenom obavljanju posla (praksi), a ne nekom alternativnom obrazo-

vnom obliku, moguće je da se radi i o davanju socijalno poželjnih odgovora, gde su zaposleni u mladim organizacijama želeli da posvedoče da imaju obrazovno iskustvo, ali pošto nije bilo jasno strukturirano na njima prepoznatljiv način, zaokruživali su češće opciju „neki drugi oblik“.

*Planiranje se u dva slučaja pokazalo statistički nisko povezano sa starošću organizacije u kojoj ispitanici rade: u percepciji organizacionog planiranja obrazovanja zaposlenih i u percepciji posedovanja organizacionih planova, kao sumarnoj varijabli planiranja.*

U okviru percepcije organizacionog planiranja obrazovanja zaposlenih postoji statistički značajna razlika između zaposlenih u najstarijim organizacijama i onih zaposlenih u dve najmlađe kategorije, na nivou značajnosti 0,05. Najveći procenat zaposlenih u najmlađim organizacijama smatra da njihove organizacije nemaju planove obrazovanja za svoje zaposlene (76,7%). Ovaj procenat opada kako se krećemo k starijim organizacijama, da bi najmanji bio (37,3%) u slučaju zaposlenih u najstarijim organizacijama. Kod svih navedenih kategorija postoji uverenje da ako organizacija i planira njihovo obrazovanje, onda se radi o kratkoročnom planiranju.

*U okviru barijera obrazovanja koje su srednjim intenzitetom povezane sa starošću organizacije u kojoj su zaposleni naši ispitanici ne postoje statistički značajne razlike između pojedinih kategorija.* Kod zaposlenih u najmlađim organizacijama su najprisutnije dispozicione barijere (64,3%), za njima slede situacione (21,4%), a najmanje se žale na organizaciju koja ne podržava njihovo obrazovanje (7,1%). S godinama starosti organizacije opadaju dispozicione barijere među njihovim zaposlenima, tako da ih u najstarijim organizacijama oseća samo 6,2% ispitanika. Kako se gotovo zanemarljivi broj ispitanika izjasnio kao nesposoban za učenje, pretpostavljamo da ove barijere imaju poreklo u uverenju da dalje obrazovanje nije neophodno. Vidimo da su ove barijere najmanje izražene kod ispitanika u najstarijim organizacijama, što tumačimo nagomilanim organizacionim iskustvom inkorporiranim u organizacionoj kulturi, po kojem stalno postoji potreba da se nešto nauči. Međutim, sa starošću organizacije raste i uverenje radnika da organizacija ne podržava njihovo obrazovanje – od 7,1% u najmlađim organizacijama do 27,1% u najstarijim, što takođe tumačimo organizacionim iskustvom. Mnogi zaposleni u najmlađim organizacijama još nisu ni pokušali da dobiju plaćeno odsustvo za obrazovanje, ili razumevanje za vanredno završavanje fakulteta, naprimer.

I druge situacione barijere rastu s porastom godina organizacije iz koje nam dolaze ispitanici. Možemo reći da organizaciona kultura stvarana i akumulirana kroz veći broj godina stvara svest o potrebi obrazovanja, ali isto tako i o brojnim situacijama koje su obrazovanje učinili uzaludnim i nepotre-

bnim, te se organizacija javlja kao značajni inhibirajući činilac obrazovanja zaposlenih.

## Zaključak

Prilikom razmišljanja o optimalnom funkcionisanju organizacije dosta je bilo reči o promenljivosti i transformaciji multivarijantnog okruženja organizacija. S obzirom da su transformacije vrlo frekventne na globalnom i lokalnom nivou, a u isto vreme su i asinhronne, tj. svaka organizacija ima vlastiti tempo implementacije promena, ali i sopstveni životni ciklus koji nameće i određene potrebe za promenom koje su nevezane sa zahtevima koji su stavljeni pred sve organizacije, teorija kontigencije omogućava individualan pristup organizacionim problemima. Na osnovu dobijenih i interpretiranih rezultata empirijskog istraživanja, mišljenja smo da postoji osnova za tvrdnju da je obrazovanje i učenje zaposlenih u tesnoj vezi s kontigencijskim faktorima. To znači da bi andragozi koji su zaposleni na pozicijama HR menadžera u savremenim kompanijama morali da uvažavaju određene osobenosti obrazovanja i učenja svojih zaposlenih, koje potiču od međusobno povezanih uticaja kontigencijskih faktora na funkcionisanje organizacije, kao jedinstvenog entiteta. Ova činjenica mora biti uvažena kako prilikom planiranja tako i prilikom regrutacije i usavršavanja kadrova. Brojne povezanosti, iako uglavnom niskog intenziteta, između kontigencijskih faktora i obrazovanja i učenja zaposlenih, navode nas na misao da i obrazovanje i učenje zaposlenih može biti faktor koji uslovljava i neke kontigencijske organizacione faktore (strategiju, strukturu, veličinu, kulturu i moć), što nam ostavlja prostora za buduća istraživanja i promišljanja.

## Abstract

*Education and learning are part of every modern working activity. We try, on basis of empirical research, from perspective of organizational theory of contingency, to provide answer on question: if are and in which intensity, employees learning and education in organizations stipulate with factors of contingency.*

**Literatura:**

1. Alibabić, Š.: „Teorija organizacije obrazovanja odraslih“, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2002.
2. Bolčić, S.: „Izmenjena sfera rada“, u Bolčić, S., (ur.): „Društvene promene i svakodnevni život: Srbija početkom devedesetih“, Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd, 1995.
3. Chubb, J. E. and Terry, M. M.: „Politics, Markets, and the Organization of School“ in: E., Cohn (eds): „Market Approaches to Education“, Pergamon, Oxford, 1997.
4. Jančićević, N.: „Organizaciono učenje u teoriji organizacionih promena“, Ekonomski anali, broj 171, str. 7-31, Ekonomski fakultet, Beograd, 2006.
5. Miljković, J.: „Organizaciona kultura i obrazovanje zaposlenih“, magistarski rad, Beograd, 2009.
6. Obradović, J.: „Utjecaj veličine organizacije na strukturu odlučivanja i ponašanja pojedinca u procesu donošenja odluke“, u: Obradović, J.: „Psihologija i sociologija organizacije“, str. 93.-120, Školska knjiga, Zagreb, 1982.
7. Stojanović, D., Marić, V.: „Okruženje, organizaciona kultura i informatizacija poslovanja“, Direktor: mesečni časopis za teoriju, praksu i informisanje o organizovanju i rukovođenju u udruženom radu, br. 10, str. 42-47, Privredni pregled, Beograd, 2001.

**AKTUELNE TEME**





## SUSRET MEĐUNARODNIH EKSPERATA NA TEMU OBRAZOVNE POLITIKE<sup>1</sup>

Eksperti za oblast cjeloživotnog učenja angažirani u državnim organima, naučnim institucijama i sektoru civilnog društva zemalja južnog Pacifika, istočne, jugoistočne te južne i centralne Azije sastali su se u Tokiju od 9. do 12. oktobra 2007. g. kako bi razmijenili iskustva o postignutom rezultatima tokom realiziranja projekta *Obrazovanje za sve* (EFA). Takođe su razgovarali o značaju daljeg razvoja cjeloživotnog učenja u smislu djelotvornijeg ostvarivanja ciljeva projekta EFA-e postavljenih Okvirnim akcionim planom u Dakaru<sup>2</sup>. Projekat EFA nudi neophodne smjernice i organizacioni okvir za provođenje obrazovne reforme.

Na skupu je postignut konsenzus u odnosu na viziju cjeloživotnog učenja kao nove obrazovne paradigme za održivi razvoj u uslovima globalne ekonomije.

Na skupu je istaknut i potencijal cjeloživotnog učenja u odnosu na snaženje projekta EFA kako bi se osiguralo djelotvornije ostvarivanje prava na obrazovanje i učenje. Uočena je velika potreba da se podupru postojeće tendencije u nekim zemljama azijsko-pacifičkog regiona. U ovim zemljama je već došlo do integracije obrazovanja i učenja u strategije razvoja države, u kojima je ostvarena čvršća saradnja između vladinog i nevladinog sektora kako bi se zajedničkim naporima omogućilo stvaranje društva koje uči. U društvu koje svoj opstanak temelji na znanju, učenje dobija još širi značaj iziskujući stvaranje novih paradigmi koje proizlaze iz mnoštva načina učenja tokom života. Cjeloživotno učenje jača i pomaže razvoj i pojedinaca i zajednice u mjeri koliko se novih znanja i vještina stiče. To vodi ostvarenju potpunijeg socijalnog, političkog i ekonomskog progressa.

Mada je koncept cjeloživotnog učenja prvo prihvaćen u ekonomski razvijenijim društvima, koncept se podjednako može primijeniti i u ostalim društvima. Na skupu je posebno naglašeno da su ravnopravnost i decentralizaci-

---

<sup>1</sup> Tekst je pruzet iz časopisa *Adult Education and Development*, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul -Verbandes (DVV international), br. 70, Bonn, 2008.

<sup>2</sup> Dakar Framework for Action.

---

ja u kontekstu cjeloživotnog učenja podjednako značajni u zemljama u razvoju kao i u ekonomski razvijenim društvima.

Na sastanku je postignuta saglasnost u sljedećem:

- Cjeloživotno učenje pruža velike mogućnosti za proširivanje i transformaciju obrazovnih sistema u kojima se ostvaruje demokratsko pravo na učenje kao aktivnost koja traje tokom cijelog života i koja je svima dostupna.
- Kontinuirano i neformalno obrazovanje su važni dijelovi cjeloživotnog učenja. Taj se koncept primjenjuje na sve oblike učenja, od sticanja znanja unutar porodice, u predškolskim ustanovama, kroz formalno školovanje i tercijarno obrazovanje.
- Vlade, ulagači, regionalne i međunarodne organizacije odgovorni su za realizaciju procesa cjeloživotnog učenja i stvaranje neophodnih uslova za kontinuirano sticanje znanja, uključujući i obezbjeđenje odgovarajućih sredstava kako bi bilo moguće ostvariti sve vidove cjeloživotnog učenja.
- Presudni su saradnja i zajednički rad, odnosno i horizontalno i vertikalno povezivanje sektora, ministarstava, ne samo onih izravno nadležnih za obrazovanje. Jednako su važni i inicijativa i udruživanje snaga na lokalnom nivou kako bi se ostvarili ne samo ciljevi EFA-e nego i drugi obrazovni zadaci.
- Odgovornost zajednice je podjednako značajna koliko i individualna za postizanje ciljeva projekta EFA.

### **Od vizije do prakse**

Vizija cjeloživotnog učenja terba da bude sveobuhvatna kako bi se ljudima pomoglo da, tokom života, povećaju svoje stručne kompetencije i prošire mogućnost izbora zaposlenja. Time se ljudima omogućava da se lakše nose s brzim promjenama koje prate njihovo životno okruženje. Napori moraju biti usmjereni na udovoljavanje potreba i motiviranje učenika za učenje tokom cijelog života.

Ako se želi postići da učenje tokom životnog vijeka bude dostupno svima, neophodno je koristiti metode koje su usmjerene na učenika i kombinirati ih s raznolikim vidovima pripreme i planiranja datnih mjera. Učenje mora biti fleksibilno, tako da učenici mogu početi s učenjem i prekinuti ga u različitim fazama.

Cjeloživotno učenje podrazumijeva uključivanje mnogo aktera: porodicu, poslodavce, nevladine organizacije, univerzitete, privatni sektor, državne agencije, učenike i nastavnike.

Na ovom skupu su date sljedeće preporuke:

- Subjekti odlučivanja u politici prihvataju i promoviraju cjeloživotno učenje kao prožimajući okvir za realizaciju projekta *Obrazovanje za sve*.
- Vlade su inicijatori djelovanja u pravcu ostvarenja vizije cjeloživotnog učenja na osnovu široko poduzetih aktivnosti za uključivanje subjekta nadležnih za finansiranje i provođenje projekta, što predstavlja polaznu osnovu za stvaranje multi-sektorske politike.
- Vlade su dužne predstaviti koncepte cjeloživotnog učenja kroz jasno artikulirane politike, prateće programe i strategije koje odgovaraju potrebama svake zemlje.
- Iz okvira cjeloživotnog učenja, vlade i drugi nadležni subjekti, uključujući nevladine organizacije, kao prioritete izdvajaju opismenjavanje uz ovladavanje osnovnim životnim vještinama i sticanje radnih kompetencija vodeći računa o potrebama zemlje, ali i o potrebama odraslih učenika kao pretpostavke za ostvarenje ljudskih prava i stvaranja temelja za cjeloživotno učenje.

### **Raznolikost nadležnih subjekata i stvaranje uvjeta za učenje**

Cjeloživotnim učenjem obuhvaćeni su učenici koji imaju različite potrebe i različite stilove učenja, a potrebno je da svi usvoje određena znanja, da ovladaju određenim vještinama, da usvoje sisteme vrijednosti, u okviru formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja.

Zadatak integriranja načela cjeloživotnog učenja u sve faze obrazovanja suviše je složen da bi ga vlade obavile same. Zato je neophodno uključivanje svih subjekata nadležnih za ovu oblast, kao i nevladinih organizacija, razvojnih agencija i drugih organizacija koje mogu kao partneri učestvovati u kreiranju programa obrazovanja za različite skupine učenika. U tako složenom okruženju potrebno je da vlade osmisle strategiju za podsticanje multisektorskog povezivanja obrazovnih subjekata.

Vrijeme je da vlade prihvate angažman svih partnera sposobnih da obezbijede odgovarajuće uvjete za učenje tokom cijelog života. Zato je značajno da potencijalni partneri djeluju udruženo i da pružaju podršku svojim vladama u stvaranju uvjeta za cjeloživotno učenje. Ovako ambiciozan zada-

---

tak bit će uspješno realiziran samo zajedničkim djelovanjem svih društvenih faktora i u atmosferi uzajamnog povjerenja i uvažavanja.

U tom kontekstu na skupu su date sljedeće preporuke:

- Vlade imaju vodeću ulogu u stvaranju postavljenih uvjeta – uključujući suportivne strukture, razvoj kapaciteta nadležnih ustanova, utvrđivanje prethodnih vidova učenja, mehanizme akreditacije – kako bi se osiguralo da učenje za sve bude pod jednakim uvjetima, s posebnim fokusom na one koji nisu obuhvaćeni redovnim školovanjem (osobe s umanjnim sposobnostima, manjinske skupine, marginalizirane osobe i sl.).
- Vlade iniciraju konsultacije s partnerima koji su spremni obezbijediti i plasirati uvjete za učenje, zajedno definiraju pravila i smjernice koje se tiču njihovih uloga i odnosa.
- Partneri – subjekti koji pripremaju obrazovne programe obavezuju se da će se pridržavati načela kvaliteta i akreditacijskih standarda i da će omogućiti ravnopravnost u pristupu učenju.
- Učenicima se pružaju mogućnosti da odaberu neki od različitih programa i različitih ponuđača.
- U potpunosti će biti angažirani nastavni i istraživački resursi visokoškolskih ustanova.
- Posebna pažnja će biti posvećena podsticanju starijih građana koji su izvorisšte iskustva.

## **Sadržaji i metodologija**

Cjeloživotno učenje ne samo da se prilagođava promjenama u društvu; ono i samo utiče na promjene, kao proces koji se razvija teži prirodnijem utemeljenju učenja. U tom smislu je nužno da vlada preuzme obavezu da poveže aktivnosti učenja s aktuelnim i budućim pravcima razvoja zajednice. Među učenicima postoje značajne razlike. Zato je potrebno ponuditi im multidimenzionalne sadržaje uz primjenu različitih metodoloških pristupa, zasnovanih na tradicionalnoj i savremenoj pedagogiji i andragogiji. Podrazumijeva se da se koriste različitim izvorima tokom učenja, uključujući tradiciju, kulturu, iskustvo, ICT, vidove učenja na daljinu, masovne medije, itd. Danas se najčešće i u formalnom i neformalnom okruženju za učenje primjenjuju metode koje učenika u procesu nastave stavljaju u središnje mjesto. Na taj način se omogućuje da učesnici u procesu učenja pristupaju uče-

nju fleksibilno, samostalno, da uče jedni od drugih i sistematičnije razmjenjuju svoja iskustva.

U dobro osmišljenim uslovima za učenje svaki učenik može utvrditi vlastite potrebe za učenjem, učenici mogu sami formirati grupe kako bi učenje bilo djelotvornije. Potrebno je učenike podsticati i, zavisno od stepena njihove pismenosti i osposobljenosti, pomoći im da ostvare svoj put k cjeloživotnom učenju.

Na skupu su usvojene i ove preporuke:

- Zajedno s partnerima iz nevladinih organizacija i drugim akterima, vlade stvaraju suportivno okruženje, obezbjeđujući resurse gdje je to potrebno, olakšavajući zajednicama da osmisle fleksibilne kurikulu-me s više senzibilnosti u odnosu na prava spolova.
- Vlade preuzimaju vodeću ulogu u određivanju i uspostavljanju dodir-nih tačaka na lokalnom nivou u cilju međusobnog približavanja su-bjekata nadležnih za formalno, neformalno, otvoreno i informalno učenje, kako bi svi zajedno doprinjeli ostvarenju ideje cjeloživotnog učenja.
- U okviru politike planiranja i implementacije mora se omogućiti da zajednice same iskažu svoje potrebe i predlože odgovarajuća rješenja da im se udovolji.
- Subjekti koji učestvuju u finansiraju podstiču autohtone oblike uče-nja dopunjene angažiranjem lokalnih medija i novim ICT u cilju unapređivanja lokalnog kurikuluma i obrazovnih sadržaja za ostvari-vanje funkcionalne pismenosti i ovladavanje životnim vještinama.

## **Umrežavanje**

Stvaranje uvjeta za provedbu procesa cjeloživotnog učenja iziskuje sara-dnju i udružene napore različitih državnih resora, javnog i privatnog sektora i sektora civilnog društva. Potrebno je da se povežu obrazovne institucije i ulagači i da ostvare takvu saradnju koja će učenicima omogućiti kretanje unutar sektora u skladu s potrebama učenja i osposobljavanja. Moraju se os-tvariti takvi uslovi da se proces učenja može odvijati na različitim mjestima i znanje sticati na različite načine, i istovremeno osigurati postupke ocjenji-vanja i izdavanja uvjerenja neophodnih za dalje napredovanje u okviru for-malnog obrazovanja.

Umrežavanje i formiranje partnerstva podrazumijevaju povjerenje i uza-jamnost među partnerima. Saradnici se traže i na centralnom i na lokalnim

---

nivoima, horizontalno iz više funkcionalnih oblasti (zdravstvo, obrazovanje, poljoprivreda, socijalne službe, itd.) i iz sektora specifičnih djelatnosti; često su to nevladine i druge organizacije iz zajednice.

Najbitnije je ostvariti umrežavanje na lokalnim nivoima, gdje se zapravo i odvija izravni kontakt različitih subjekata nadležnih za obrazovanje. Stvaranje ovakvih odnosa je često neformalno i počiva na uzajamnom poštovanju i dobrim odnosima. Ipak, u interesu učenika, potrebno je uspostaviti i formalne odnose za ostvarivanje zajedničkih poslova. Prije svega se to odnosi na razmjenu iskustava iz dosadašnje prakse, utvrđivanje i udovoljavanje novim potrebama, kritičko razmatranje napredovanja i ocjenjivanje učenika.

U tom kontekstu na skupu su date sljedeće preporuke:

- Vlade i drugi uticajni faktori odlučivanja javno zastupaju ideju o neophodnosti zajedničkog djelovanja svih sektora u pravcu stvaranja mreže različitih obrazovnih organizacija.
- Centralni organi uprave trebaju više pažnje posvetiti jačanju lokalnih zajednica kako bi mogle provesti decentralizirane planove i programe u skladu sa svojim potrebama.
- Umreživanjem na državnom i lokalnom nivou potrebno je ostvariti bolju koordinaciju, između vlada, civilnog društva, privatnog sektora i svih ostalih relevantnih subjekata u cilju pružanja kvalitetnijih obrazovnih usluga učenicima.
- Umrežavanje mora postati opća, normalna praksa. Agencije i organizacije koje mogu direktno ili indirektno pružiti obrazovne usluge su dužne da se redovno sastaju s predstavnicima zajednice i da razmjenjuju mišljenja i iskustva iz prakse.
- Regionalne i međunarodne organizacije trebaju utvrditi djelotvorne planove aktivnosti na bazi razmjene pozitivnih iskustava.

Na sastanku je ukazano na poteškoće na koje nailaze organi uprave koji na raspolaganju imaju male budžete u izvršavanju sve većih zahtjeva koji se postavljaju pred njih. Kada se radi o društvu koje je okrenuto učenju i cjeloživotnom sticanju znanja, ovo predstavlja ozbiljan problem, pa u mnogim zemljama brzi pristup projektu *Obrazovanje za sve* nije moguć, kao i ostvarenje ciljeva postavljenih ovim projektom.

S druge strane, prihvatanje paradigme cjeloživotnog učenja i ciljeva projekta *Obrazovanje za sve* i spremnost na vođenje politike obrazovanja u tom pravcu omogućava vladama da iskoriste sav raspoloživi potencijal zajednice i učine dostupnim i ono što je izgledalo nedostupnim. Cjeloživotno učenje

nije nikakav novi program koji se dodaje postojećim aktivnostima na polju obrazovanja ili nova linija troškova u budžetu, nego način da se preformuliše postojeća politika projekta *Obrazovanje za sve* kako bi projekat postao djelotvorniji.

Na skupu je konstatovano da prihvatanje, puno razumijevanje, te primjena ove nove paradigme iziskuje određeno vrijeme. Zbog toga se vlade pozivaju da, zajedno s ministarstvima za obrazovanje te regionalnim i međunarodnim nevladinim organizacijama i svim finansijskim korisnicima, uvrste cjeloživotno učenje kao trajan zadatak, kako bi ova ideja bila što prije prihvaćena i kako bi se što prije ostvarila.





## ZADOVOLJAVANJE POTREBA CJELOŽIVOTNOG UČENJA OMLADINE I ODRASLIH<sup>1</sup>

### Globalne dimenzije problema

Neophodno je da vlade obrate pažnju na potrebe mladih ljudi i odraslih osoba u odnosu na učenje. U proteklim decenijama, znatan broj djece školskog uzrasta je ili bio isključen iz škole ili je dobio obrazovanje lošeg kvaliteta. Oko 75 miliona djece osnovnoškolskog uzrasta koja danas nisu obuhvaćena školovanjem nikada više neće imati pristup školi i malo je vjerovatno da će steći osnovne vještine pismenosti i računanja prije nego što postanu odrasli. U Izveštaju projekta Obrazovanje za sve (EFA)<sup>2</sup> ukazano je na milione učenika koji su nekoliko godina pohađali osnovnu školu, ili su čak i završili osnovnu školu, ali nisu uspjeli ovladati vještinama čitanja i pisanja. Svi ti pojedinci nisu ostvarili uspjeh u okviru procesa formalnog obrazovanja.

Osim toga, prema dostupnim pokazateljima, svakoj petoj odrasloj osobi u svijetu – a to je oko 776 miliona, od kojih su dvije trećine žene – osporeno je pravo na opismenjavanje. U praksi, to se očituje nesposobnošću da se u svakodnevnom životu nešto pročita ili napiše s razumijevanjem. Osamdeset procenata ovih osoba živi u samo 20 zemalja svijeta, uglavnom u Indiji, Kini, Bangladešu, Pakistanu i Nigeriji. Podaci o stepenu pismenosti u svijetu ukazuju na to da pokazatelji dobijeni konvencionalnim metodama ne odgovaraju pravom stanju i da je potcijenjen obim problema, čak 25-30% (UNESCO 2005).

U nedostatku vještina osnovne pismenosti i računanja, milionima odraslih je danas uskraćen pristup novim informacijskim i komunikacijskim tehnologijama (ICT), zbog čega ne mogu sudjelovati u radnim procesima za koje se zahtijevaju takve vještine. U razvijenim zemljama velik je broj odraslih s niskim stepenom opće pismenosti i matematičkih znanja, odnosno koji nemaju ni minimum stručnosti (OECD 2000; Statistics Canada, 2005). U

---

<sup>1</sup> Tekst preuzet iz časopisa *International Perspectives in Adult Education*, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul -Verbandes (DVV international), br. 58, Bonn, 2008.

<sup>2</sup> 2009 EFA Global Monitoring Report (UNESCO 2008)

Francuskoj, naprimjer, 9% populacije u dobi između 18 i 65 godina – što je više od 3 miliona ljudi – završi školu a da ne ovlada pismošću („*ostane nepismen*“). To znači da nisu ovladali osnovnim vještinama čitanja, pisanja, računanja i drugim fundamentalnim vještinama neophodnim za samostalno djelovanje u jednostavnim svakodnevnim situacijama (Državna agencija za borbu protiv nepismenosti, 2007<sup>3</sup>). U Holandiji je oko 1,5 milion odraslih svrstano u grupaciju nepismenih u funkcionalnom smislu, od kojih se oko 1 milion služi holandskim jezikom kao maternjim. Osim toga, smatra se da je svaki deseti Holanđanin slabo opismenjen.

Međutim, mnoge osobe s niskom razinom pismenosti su ipak zaposlene. U Francuskoj, naprimjer, više od polovine osoba s niskom razinom pismenosti ima poslove sa punim radnim vremenom (Državna agencija za borbu protiv nepismenosti, 2007.). Većina ovih radnika, muškaraca i žena, se uspješno usavršava a da se ne koristi pisanom riječju.

Tako i širom svijeta postoji ogroman broj ljudi koji nisu dovršili svoje školovanje – uključivši i mlade i odrasle – pred koje se svakodnevno postavljaju brojni izazovi u odnosu na opismenjavanje i ovladavanje tehnikama računanja. To se posebno odnosi na uloge koje imaju kao građani, radnici i roditelji. Imajući u vidu obim ovog problema, neumitno je da vlade tretiraju ove izazove kao prioritete u sklopu obrazovnih programa i prošire mogućnosti za cjeloživotno učenje i obučavanje.

### **Monitoring ciljeva 3 i 4 u sklopu projekta Obrazovanje za sve**

**Cilj broj 3:** Obezbijediti da potrebe za učenjem svih mladih ljudi i odraslih osoba budu zadovoljene pravednim pristupom odgovarajućim programima učenja i ovladavanja životnim vještinama.

**Cilj broj 4:** Postizanje 50% poboljšanja u pogledu stepena opismenjavanja odraslih do 2015. g., posebno žena, i ravnopravnog pristupa osnovnom i kontinuiranom obrazovanju za sve odrasle osobe.

Prihvatanjem projekta Obrazovanje za sve (EFA) u Dakaru 2000. g., više od 160 zemalja, zajedno s multilateralnim i bilateralnim agencijama i nevladinim organizacijama, obavezalo se na ispunjavanje dva osnovna cilja postavljena ovim projektom (ciljevi 3 i 4). Ova dva cilja usmjerena su na savladavanje potreba za učenjem mladih i odraslih osoba izvan škola. Ipak, sistematsko praćenje ostvarivanja cilja broj 3 i cilja broj 4 bilo je onemogućeno

---

<sup>3</sup> The National Agency to Fight Illiteracy 2007)

problemima koji se odnose na definiranje i prikupljanje podataka. U pogledu definiranja pojmova „učenje odraslih“ i „životne vještine“ ne postoji konsenzus<sup>4</sup>. Nisu usaglašeni ni stavovi o tome koje aktivnosti učenja treba uključiti na ovom planu. U različitim dijelovima svijeta pojmovi „životne vještine“ i „vještine za održavanje života“<sup>5</sup> imaju posebna značenja, međutim ta se značenja ne podudaraju s kontekstom koji se podrazumijeva pod ovim pojmovima u različitim zemljama (Maurer 2005). Na skupu u Dakaru iznijeti su stavovi po kojima je koncept sadržan pojmom „vještine za održavanje života“ nešto uži od sadržaja pojma „životne vještine“. U formulaciji obaju ciljeva eksplicitno se ističe značaj „pravednog pristupa“, a ciljem broj 3 se, na određen način, podrazumijeva potreba za univerzalnim pristupom programima učenja i ovladavanja životnim vještinama. Iz razgovora s autorima nacrtu ciljeva projekta EFA proizlazi da se u ovakvim programima nije podrazumijevalo ispunjavanje univerzalnog prava.<sup>6</sup> Činjenica da definicije ciljeva nisu sasvim jasne i da ih je moguće različito tumačiti jasno ukazuje na problem ometanja u postupku monitoringa.

Pored toga, prilikom postavljanja ovih ciljeva nije određen broj ciljnih grupa za praćenje. Previše uopštene mjere kao što su omjer mladih i odraslih osoba u procesu opismenjavanja daju samo djelimične pokazatelje o tome koliko su vladine i/ili nevladine organizacije široko zahvatale potrebe za opismenjavanjem mladih i odraslih osoba. Kada se radi o obrazovanju odraslih i sticanju životnih vještina, nudi se bezbroj formalnih, informalnih kao i vaninstitucionalnih programa obuke. Većina programa uopšte nije obuhvaćena sredstvima iz budžeta, samo za mali broj programa odvajaju se neznatna sredstva (UNESCO 2005; Hoppers 2007)<sup>7</sup>. U nekim zemljama nude se i programi namijenjeni mladima ili odraslim osobama koji se žele vratiti u školu – to su programi jednakog prava na obrazovanje ili programi druge šanse. U većini slučajeva, ne postoji odgovarajuća koordinacija u odnosu na sve ove potrebe. Isto tako, državni organi ne vrše sistematsku kontrolu stanja.

<sup>4</sup> „adult learning“ i „life skills“ (Pogledati Merle, 2004; Ellis 2006.; King i Palmer 2007.; Hargreaves i Shaw 2006; Hoffmann i Olson 2006.)

<sup>5</sup> „life skills“ i „livelihood skills“

<sup>6</sup> Ova ocjena se zasniva na izmjenama koje su dali Steve Packer i Sheldon Shaeffer, koji su pružili pomoć u oblikovanju teksta nacrtu EFA-e ciljeva.

<sup>7</sup> Programi su određeni trima pojmovima: formal, informal i non-formal. Radna definicija pojma non-formal u UNESCO-u glasi: „Nezvanično obrazovanje može obuhvatiti obrazovne programe za opismenjavanje odraslih, pružanje osnovnog obrazovanja za djecu koja ne pohađaju školu, za sticanje životnih vještina, radnih vještina i opšte kulture“ (UNESCO 2000.).

Da bi se postigao napredak, neophodno je utvrditi potrebe koje treba obuhvatiti programima obrazovanja odraslih, neophodno je poboljšati protok podataka, a političari se moraju obavezati u pružanju podrške cjeloživotnom učenju. Kao prvi korak u pravcu djelotvornijeg prikupljanja podataka i boljeg monitoringa, potrebno je obraditi slijedeća pitanja na nivou države:

1. **Koncepcije i obaveza na nivou države:** U kojoj mjeri državne agencije imaju pravu predstavu o potrebama učenja djece van škole i odraslih osoba? Koliko državni organi zahvataju u širinu ovih potreba kada formulišu viziju, utvrđuju prioritete, kada planiraju raspodjelu sredstava i omogućuju partnerstvo s nevladnim i međunarodnim organizacijama? Koliko traju pojedini programi za učenje odraslih? Koliko su široko postavljene posebne mogućnosti za cjeloživotno učenje?
2. **Potražnja:** Kolike su stvarne potrebe za definiranjem programa za učenje mladih i odraslih osoba unutar raznolikog sklopa subpopulacije? Do koje su se mjere ove potrebe mijenjale tokom vremena?
3. **Priroda propisa:** Kakvog je karaktera i kako je fokusiran postojeći regulacioni sistem za obrazovanje odraslih? Da li obuhvata: ravnopravnost ili planove za drugu priliku usmjerene k povratku u okvire formalnog obrazovanja; programe za ovladavanje osnovnom pismenošću radi poboljšavanja vještina čitanja, pisanja i razumijevanja matematičkih radnji; programe za opismenjavanje usmjerene na usvajanje pismenosti zajedno sa životnim vještinama ili vještinama za održavanje života; programe za razvoj tehničkog i stručnog usavršavanja (koji se odnose na potrebe tržišta rada); programe za razvoj ruralnih oblasti?
4. **Prioritetne ciljne grupe:** Koje su grupe određene kao ciljne u sklopu postojećih propisa koji se tiču obrazovanja odraslih? Kakav je trend učestvovanja posebnih ciljnih grupa u okviru glavnog (najraširenijeg) programa za obrazovanje odraslih? U kojoj mjeri se postojeći propisi (negativno) odražavaju na prisutne razlike u pogledu uzrasta, spola, stručnosti, zdravstvene situacije, siromaštva, mjesta boravka, etniciteta ili jezika?
5. **Fleksibilnost i prilagodljivost propisa promjenama:** Da li su postavljani visoki standardi programa za obrazovanje odraslih? Ili: da li su eksplicitno osmišljeni kako bi se prilagođavali potrebama učenja različitih grupa odraslih osoba?
6. **Održivost:** Koliko se dugo primjenjuju programi za obrazovanje odraslih? Iz kojih izvora se obezbjeđuju sredstva za realizaciju programa za obrazovanje odraslih? Da li se sredstva obezbjeđuju kontinuirano, može li se predvidjeti trajnost pritanja tih sredstava i da li

su ta sredstva dovoljna? Da li su na nivou vlada ustanovljeni okviri za obuku edukatora za potrebe procesa obrazovanja odraslih?

### **Početni rezultati monitoringa**

Tim eksperata koji su učestvovali u izradi Globalnog izvještaja EFA-e o monitoringu<sup>8</sup> osmislio je pilot-strategiju za monitoring radi ispitivanja oblasti vaninstitucionalnog obrazovanja odraslih – glavni oblik aktivnosti obrazovanja odraslih (UNESCO 2007, str. 59.-61.) Ovu strategiju čine: (a) kompilacija presjeka kratkih prikaza propisa kojima se regulišu programi za vaninstitucionalno obrazovanje, uz predočavanje stručnog mišljenja i podataka centra za dokumentaciju UNESCO-ovog Instituta za cjeloživotno učenje<sup>9</sup>; (b) analiza podataka dobijenih anketiranjem domaćinstava, a kojom su obuhvaćena neka pitanja o slabom učestvovanju u različitim vidovima vaninstitucionalnog obrazovanja; (c) podaci iz studije o obrazovanju odraslih kojom su obuhvaćeni primjeri uspješno vođenih politika vaninstitucionalnog obrazovanja u nekoliko zemalja – Brazil, Burkina Faso, Namibija, Tajland i Uganda (v. GMR website: Hoppers 2007).

Podaci ukazuju na znatan disparitet u odnosu na primjenu programa nestandardnog/vaninstitucionalnog obrazovanja u ruralnim i urbanim oblastima, u radu s različitim starosnim grupama i grupama različitog socio-ekonomskog statusa (UNESCO 2007, str. 61.).

Analize pokazuju da je prihvaćenost vaninstitucionalnog obrazovanja najčešće veća u zemljama u kojima je zabilježena veća stopa nepismenosti. Naprimjer, vaninstitucionalno obrazovanje je gotovo uobičajeno kao vid obrazovanja za odrasle u Meksiku, Nepal i Senegal. U Tajlandu naglašavaju značaj fleksibilnosti vaninstitucionalizovanog obrazovanja u smislu programskih ciljeva, modaliteta i trajanja. U Bangladešu i Indoneziji se ovaj vid obrazovanja sagledava holistički, uz isticanje fleksibilnosti i programske različitosti kojom se dopunjuje učenje u sistemu formalnog obrazovanja. Problemi pismenosti su u Afganistanu i Egiptu potertani u sklopu konceptualizacije vaninstitucionalnog obrazovanja. Na kraju, u Burkini Faso, Gani, Keniji, Nigeriji, Filipinima, Tanzaniji i Zambiji vaninstitucionalno obrazovanje se shvata kao kompleks aktivnosti učenja koje se odvija izvan sistema formalnog obrazovanja.

---

<sup>8</sup> EFA Global Monitoring Report

<sup>9</sup> UNESCO's Institute for Lifelong Learning

## Pogled u budućnost

Došlo je vrijeme kada je potrebno osmisliti globalnu mapu različitih mogućnosti za učenje dostupnih i mladima i odraslim osobama. U sklopu ubrzanog širenja školskih sistema, potreba za kontinuiranim obrazovanjem i obukom u sklopu postojećih sistema formalnog obrazovanja tokom vremena će postati praksa. Prema prvim pokazateljima monitoringa koji je izvršen u odabranim zemljama, informacije o propisima kojima se reguliše obrazovanje odraslih uveliko se razlikuju i nisu ujednačene. Takođe se naglašava da bi, u slučaju da se započne s uspostavljanjem šireg međunarodnog programa obrazovanja odraslih, velik izazov predstavljao eventualni međunarodni angažman na osmišljavanju propisa kojima bi bila regulisana ova oblast i pristup takvom programu. Da bi se razvio i implementirao takav složen program, potrebno je da se čvršće uveže rad međunarodnih organizacija (UNESCO, UNICEF, ILO, OECD i Svjetska banka), nacionalnih i regionalnih stručnjaka i istraživača kako bi se uloženi višegodišnji trud i održao. Potrebno je prikupiti i objediniti te analizirati podatke različitih izvora, uključujući i podatke ministarstava, anketa vršenih u domaćinstvima i izvještaje nevladinih organizacija. Ustupanjem svojih saznanja iz prethodnog perioda i pokazivanjem stalnog interesa za regulisanje oblasti obrazovanja odraslih, projekat<sup>10</sup> *Obrazovanje za sve* (EFA) nameće se kao jedan od subjekata u ovom procesu.

Značajan i potencijalno bogat izvor informacija predstavljat će prilog Šeste međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI)<sup>11</sup> koja je planirana za maj 2009. u Belenu, Brazil. Opšti cilj ovog skupa je „*privući pažnju i ukazati na povezanost i doprinos procesa učenja i obrazovanja odraslih održivom razvoju i podstaći razumijevanje sadržaja socijalne, ekonomske, ekološke i kulturološke dimenzije*“.

Ovoj značajnoj međunarodnoj konferenciji visokog nivoa prethodilo je pet pripremnih konferencija i na svakoj su razmatrani politika, strukture i finansiranje procesa učenja i obrazovanja odraslih; kvalitet učenja i obrazovanja odraslih; opismenjavanje i drugi vidovi osposobljavanja i iskorjenjivanje siromaštva. Osim toga, pripremljen je specijalni cirkularni upitnik kojim su od vlada različitih zemalja traženi podaci o širini djelovanja programa obrazovanja odraslih<sup>12</sup> Ovako nastali izvještaji, kao i prateći dokumenti, sasvim sigurno

---

<sup>10</sup> EFA Global Monitoring Report

<sup>11</sup> The Sixth International Conference on Adult Education

<sup>12</sup> Više od 80 izvještaja zemalja dostupno je na websiteu UNESCO-ovog Instituta za cjeloživotno učenje (Institute for Lifelong Learning) :

<http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteanatrep.html>

no predstavljaju dopunu postojećim izvorima podataka. Potrebno je odmah poduzeti odgovarajuće aktivnosti kako bi se izvršila analiza ovih dokumenta.

Vlade uključenih zemalja i međunarodna zajednica moraju ispuniti obećanja data u Dakaru: prilagoditi se potrebama svih mladih ljudi i odraslih osoba i osigurati jednaka prava pristupa osnovnom i kontinuiranom obrazovanju kroz različite obrazovne programe. Obrazovne potrebe odraslih – i mladih i starijih – su ogromne. Udovoljavanje ovim potrebama će značajno doprinijeti snaženju socijalnih, ekonomskih i političkih kapaciteta u odnosima među pojedincima, unutar zajednica i društva u cjelini.

### Literatura:

1. **Ellis, Simon** (2006). EFA Goal 3: *Some Initial Concepts*. Background paper prepared for the 2006 GMR.
2. **Hargreaves, Andy and Paul Shaw** (2006). *Knowledge and Skill Development in Developing and Transitional Economies*. An analysis of World Bank/DHD Knowledge and Skills for the Modern Economy Project.
3. **Hoffmann, Anna Maria and Rick Olson** (2006). *Freedom as Learning: Life Skills Education and Sustainable Human Development in a World with HIV and AIDS*. UNICEF HQ, New York.
4. **Hoppers, Wim** (2007). *Meeting the Learning Needs of all Young People and Adults: An Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education*. Background paper prepared for the 2008 Global Monitoring Report.
5. **Kenya National Bureau of Statistics** (2007). *Kenya National Adult Literacy Survey (KNALS)* Report. Nairobi, National Bureau of Statistics.
6. **King, Kenneth and Robert Palmer** (2008). *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills in Relation to Dakar Goal 3 and Beyond*. Draft Paper submitted to the UK National Commission for UNESCO's Education Committee (Education for All Working Group) and the British Council.
7. **Maurer Markus** (2005). *An Exploratory Study of Conceptualisations of Literacy, Numeracy and Life Skills based on the 2004 series of National Reports*. Background paper prepared for EFA Global Monitoring Report 2005.
8. **Merle, Vincent** (2004). *Developing an International Survey on Adult Skills and Competencies – Aims and Methodological Issues*. Paper delivered at the „Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)“. Paris: OECD. 26-27 April 2004.
9. **The National Agency to Fight Illiteracy** (2007). *Illiteracy the Statistics*. Analysis by the National Survey to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004-2005 by INSEE. Lyon, France, The National Agency to Fight Illiteracy.
10. **OECD** (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD and Statistics Canada and Paris: OECD.
11. **Statistics Canada/OECD** (2005). *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Statistics Canada and Paris.
12. **UNESCO** (2000). *World Education Report*. Paris: UNESCO.
13. **UNESCO** (2005). *Literacy for Life*. Paris: UNESCO.
14. **UNESCO** (2007). *Education for All by 2015: Will We make It?* Oxford: Oxford University Press and Paris: UNESCO
15. **UNESCO** (2008). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. Oxford: Oxford University Press and Paris: UNESCO.



**POGLEDI I ISKUSTVA**



*Prof. dr. Jusuf Žiga*  
*Fakultet političkih nauka, Sarajevo*

## **TRADICIJA, KULTURA I OBRAZOVANJE: BH PROŠLOST – SADAŠNJOST – BUDUĆNOST<sup>1</sup>**

### **- Sažetak -**

*Odgojno-edukacijska djelatnost i nauka se u svakom društvu koje drži do prosperiteta onih koji ga čine uvrstavaju u kvalitativno razvojni resurs. Samo u zapuštenim društvima susrećemo tretiranje nauke i odgojno-edukacijske djelatnosti kao „društvenog balasta“ tog bosanskohercegovačkog specifikuma.*

*U multilateralnim društvima, kakvo je i bosanskohercegovačko, odveć je važno da se, u odgojnoj komponenti edukacijskog sistema, ispoljava odgovarajući senzibilitet spram te multilateralnosti, pogotovo kod mladih.*

*U ovom radu se analizira specifikum bosanskohercegovačkog multilateralizma, stoljećima sedimentiranog na ovom prostoru, koji bi se mogao iskoristiti kao komparativna prednost u razvoju ovog društva. S druge strane, svjedoci smo anticivilizacijskog razaranja i zloupotrebe od određenih centara moći, uključujući i odgojno-edukacijsku djelatnost, i to ne samo tokom prethodnog rata nego i kroz postratnu tranziciju ovog društva, što se „opravdava“ karakterom Dejtonskog mirovnog ugovora.*

**Ključne riječi: odgoj i obrazovanje, reforma, Bosna i Hercegovina.**

### **Uvod**

U svakom društvu koje drži do sebe i do budućnosti onih koji ga čine, nauka i edukacija, pogotovo mladih, spadaju u najveće prioritete. U njima se odgojno-edukacijska djelatnost i intelektualno-stručno poduzetništvo nikada ne tretiraju pukom sferom „potrošnje“, „društvenim balastom“ i sl., već superdragocjenim, kvalitativno-razvojnim resursom. Samo u zapuštenim društvima u koje, evidentno, trenutno spada i bosanskohercegovačko, susrećemo

---

<sup>1</sup> Izlaganje na međunarodnoj konferenciji održanoj u Sarajevu od 11. do 13. marta 2009. godine na temu „Tamo gdje mir počinje: Ključna uloga obrazovanja za trajni mir“

neadekvatan odnos prema odgojno-edukacijskoj djelatnosti, a u idejno-kvalitativnom smislu - anahrone sadržaje.

Zbog multilateralnog karaktera ovog društva, stoljećima sedimentiranog tokom plodonosnih susretanja i prožimanja različitih religija, kultura i tradicija, koje su pristizale na ove prostore i s Istoka i sa Zapada, odveć je važno da se, u odgojnoj komponenti edukacijskog sistema, ispoljava odgovarajući senzibilitet prema takvom karakteru bosanskohercegovačkog društva, pogotovo kod mladih.

Umjesto da se u multilateralizmu ovdašnjeg načina života prepoznaje komparativna prednost, superdragocjeni „šar i šarm življenja“, svjedoci smo da danas, multilateralno biće ovog društva, uključujući i njegovu odgojno-edukacijsku djelatnost, drastično, anticivilizacijski, razaraju i zloupotrebljavaju određeni centri moći.

Nedopustiva je indiferentnost predstavnika međunarodne zajednice, koji su involvirani u rješavanje aktuelne krize u Bosni i Hercegovini, spram evidentnih negativnosti u odgojno-edukacijskoj djelatnosti ove zemlje, koje, nerijetko, poprimaju aparthejdski, odnosno karakteristike očigledne diskriminacije. Time se, nipošto, ne želi abolirati negativni učinak u ovoj oblasti lokalnih državnih i političkih dužnosnika.

Povijesno iskustvo nas uči da je dobar samo onaj edukacijski sistem koji uvažava pozitivna dostignuća u toj oblasti, te kroz prilagodbu vlastitih edukacijskih sadržaja, adekvatno reagira na izazove u konkretnom vremenu i prostoru, vezane za ovu djelatnost. I obratno, najlošiji su oni odgojno-edukacijski sadržaji koji su opterećeni ideološkim kontaminacijama, anahronizmima, krutostima.

### **Tradicija – kultura – obrazovanje / Paradigma bosanske „mozaičnosti“**

Doista, rijetki su primjeri u kojima je, na tako malom prostoru kakav je bosanskohercegovački, nastalo i razvilo se toliko povijesno dragocjenih sadržaja života, etnološki raskošnog šara i šarma življenja. Za detaljniju elaboraciju tog povijesno nesvakidašnjeg iskustva, valjalo bi ispisati tomovlje knjiga. Respektirajući karakter ove opservacije, zadržat ću se samo na nekoliko detalja ove prebogate, dugovremeno sedimentirane, bosanskohercegovačke „mozaičnosti“.

Milenijski profiliranu i nadasve osebjnu multilateralnost ovog društva valja prepoznati i uvažiti kao općeljudsku dragocjenost. Riječ je o „planetarnom čvorištu“ gdje su se različiti kulturno-civilizacijski krakovi, odnosno duhovnoraznolike sadržajnosti i stilovi življenja, plodonosno stoljećima su-

sretali, prožimali i uvezali poput snopa duginih boja, u kome se dovoljno jasno dalo prepoznati i ono pojedinačno i ono opće – zajedničko.

Drugačije kazano, Bosna i Hercegovina nije parče planete na kome su se susrele i „sukobile“ različite civilizacije, vjere i kulture. Ona nije, kako se to danas, nerijetko, želi nedobronamjerno predstaviti, puki zbir različitih duhovno-kulturnih, civilizacijskih, odnosno etničkih sadržaja koji, sticajem povijesnih okolnosti, (ko)egzistiraju jedni pored drugih „jedva trpeći se“, i tome sl. Naprotiv. Dakako, time se ne želi kazati da je ovo društvo nekonfliktnog karaktera, jer, uostalom, takva društva uopće ne postoje.

Brojna su duhovno-kulturna ishodišta ovdašnjeg multilateralizma. Pomenut ćemo samo neka: višestoljetno prisustvo katoličanstva, gdje posebno valja naglasiti zasluge bosanskih franjevca koji su predano prosvjećivali svoje pučanstvo, neumorno sakupljali i od zaborava čuvali brojne kulturne dragocjenosti koje su ovdje kreirane; s druge strane, doticala je duhovnost i kultura Bizanta, odnosno ortodoksno hrišćanstvo, ostavljajući, također, prepoznatljiv trag u fizionomiji Bosne i Hercegovine; s osmanskim osvajanjima, ovdje je zasjala i islamska civilizacija, koja plodonosno traje i danas; nešto kasnije, pristigli su i prognani Jevreji iz Španjolske i Portugala, donoseći dodatne duhovno-kulturne dragocjenosti ovom prostoru.

A onda je, potkraj 19. i početkom 20. stoljeća, Bosna i Hercegovina postala pod vlast Austrougarske, koja je, također, respektirala ovdašnju multilateralnost življenja. Nakon toga, ova zemlja je preživjela i sve jugoslavenske režime, odnosno njene integracije i dezintegracije.

Povijesnu vertikalnu bosanskohercegovačkog društva pratili su česti nemiri, u pravno-političkom smislu - fizionomijski diskontinuiteti, ali čije trajanje nikada nije napuštala konstanta kohezionog multietnikuma, ma koliko da su, izvana, spram njega, poticane centrifugalne sile. Otuda je ovdje moglo da preživi svakovrsno kulturno i duhovno različje.

I dok se, i danas, uz evidentne frustracije i paranoje, Evropa, odnosno cijeli svijet, pokušavaju navići na drugo i drugačije, u Bosni se religijska, kulturna, tradicijska i svaka druga multilateralnost višestoljetno njegovala i štitala, što, u civilizacijskom smislu, zavređuje svaku pažnju. Uprkos tome, ovovremeni rušitelji bosanskohercegovačkog društva i „progonitelji Bosne“ iz Bosne i Hercegovine, nastoje „ubijediti“ sve oko sebe kako bosanska multilateralnost nije nikad postojala, niti funkcionirala. Na bazi predrasuda o tome da su odnosi među narodima Bosne i Hercegovine „predodređeni mržnjom“, formiran je ne samo pogrešan nego i poguban stav određenog broja zemalja, odnosno svjetskih centara moći, spram onoga što se dešavalo na ovom prostoru. Unatoč nespornoj historijskoj činjenici da sukobi između ovdašnjih katolika, pravoslavaca, muslimana i Jevreja, nikada nisu izrazitije

poticani iznutra, o čemu postoje brojni znanstveno verificirani dokazi, izostala je blagovremena i učinkovita reakcija pomenutih svjetskih centara moći u odbrani bosanskog multilateralizma, pogotovo u potonjem vremenu, što je krajnje zabrinjavajuće.

Nije se teško složiti s onima koji potenciraju paradigmatičnost ovog društva i države. Ukoliko se, unatoč dugovremenog pozitivnog iskustva koje je baštinila, ovoj zemlji oduzme pravo na njenu multilateralnu sadržajnost života, kako, onda, takvu matricu odnosa i suradnje među narodima, vjera-  
ma i kulturama zagovarati na nekoj široj, odnosno globalnoj razini? A svjedoci smo brutalnog ataka na multilateralnost bosanskohercegovačkog društva, i to ne samo tokom nedavnog rata nego i kroz postratni pravno-politički reustroj ovog društva i države, uključujući i artikuliranje anahronog odgojno-edukacijskog sistema, a što se „opravdava“ karakterom Dejtonskog mirovnog ugovora.

### **Edukacija i integracijski procesi**

S prijemom u Vijeće Evrope i potpisivanjem Bolonjske deklaracije, Bosna i Hercegovina se obavezala da harmonizira vlastiti edukacijski sistem s edukacijskim sadržajima u razvijenim evropskim zemljama. U vezi s tim, trenutno imamo konfrontiranje najmanje „tri puta“ u odgojno-edukacijskoj djelatnosti, kako se to konstatira i u UNDP-evom Izvještaju o humanom razvoju BiH za 2003. godinu, a to su:

- Naslijeđen sistem iz SFRJ („još uvijek jak i tvrdokoran“);
- „Dejtonski koncipirani“ sistem edukacije („koji ne garantira boljitak, ne razvija multikulturalnost i toleranciju“, naprotiv, unutar njega nerijetko susrećemo klasične aparthejske manire, - npr. dvije škole pod istim krovom, nacionalna diskriminacija među edukatorima i sl., čiji će efekti, u dugoročnijem smislu, biti razorni za bosanskohercegovački multilateralizam);
- Bolonjski principi i načela, koji se također bezobzirno opstruiraju, što se najbolje vidi iz, najprije, višegodišnjeg opstruiranja usvajanja tzv. Okvirnog zakona o visokom obrazovanju, a potom, nespremnosti za implementiranje onoga što taj inovirani sistem educiranja podrazumijeva, ukoliko se uopće ova zemlja želi priključiti jedinstvenom akademskom evropskom prostoru.

U Preporukama razvojne strategije Bosne i Hercegovine do 2015. godine, navedenim u pomenutom UNDP-evom izvještaju, pored apostrofiranja „po-

tpunog obuhvata osnovnom školom, a po mogućnosti i srednjom“, te ravnopravnosti polaznika, bez obzira na njihova nacionalna, vjerska, fizička i druga obilježja, insistira se i na „fleksibilnijem i uspješnijem educiranju nastavnika“, kako bi mogli odgovoriti na obrazovne izazove modernog doba, pogotovo kad je riječ o „razvoju svijesti o potrebi stalnog ličnog i profesionalnog usavršavanja“.

Reforma odgojno-edukacijskog sistema u BiH ima dvostruki značaj:

- Oslobođanje od anahronosti, uključujući i posljedice svekolike ratne devastacije i „ideološku kontaminaciju“ edukacijskih sadržaja;
- Osposobljavanje kadrova u kontekstu zahtjeva ekonomija razvijenih država u svijetu, koji će moći proizvoditi atraktivnu robu i pružati konkurentne usluge na međunarodnom planu

Otuda se, s pravom, insistira na tzv. „cjeloživotnom učenju“, odnosno kontinuiranoj edukaciji ljudi, s ciljem: eliminiranja obrazovnih deficita; usavršavanja znanja i vještina; razumijevanja svijeta koji nas okružuje, osposobljavanja za aktivno sudjelovanje u javnom životu.

Općenito govoreći, nužno je unapređenje profesionalne orijentacije u ovom društvu čiji modaliteti mnogo više liče na matricu „kako to ne treba raditi“ nego na to kako bi to trebalo činiti. Mogli bismo nadugo i naširoko argumentirati u prilog prednjem stavu, počevši od nedovoljnog poštovanja motivacija i psihofizičkih predispozicija mladih, preko nakaradnog sistema ocjenjivanja pa do krutosti u profiliranju određenih zanimanja, anahronih edukacijskih sadržaja i tome slično. O tome imamo i određena istraživanja, uključujući i ona u kojima sam osobno sudjelovao.

Evidentno je da, za svaki od naznačenih ciljeva, postoji realna potreba u sadašnjim bosanskohercegovačkim prilikama. Ali, o tome nekom drugom prilikom.

### **Mladi su bolji od onih koji ih trenutno predvode**

Unatoč teškom ekonomsko-socijalnom stanju, te nesređenoj pravno-političkoj situaciji u ovoj zemlji, negativnim efektima proteklog rata na međunarodne odnose i sl., može se kazati da su daleko pozitivniji pogledi mladih na mogućnosti zajedničkog života na ovim prostorima, nego što to veći na aktualnih predstavnika političkog establišmenta tvrdi. O tome svjedoče i istraživanja koja su na tu temu provedena.

Ako ostavimo po strani činjenicu da većina aktuelnih političara uglavnom svoje stavove temelji na mišljenju vlastitog „podmlatka“, tj. članova i simpatizera sopstvenih stranaka, respektirajući situaciju da trenutno u ovoj zemlji preko dvije trećine mladih nisu uopće politički angažirani (pa ko, onda, u njihovo ime, ima pravo da sudi), istraživanja, u koja ubrajam i vlastito od prije dvije godine, čiji su rezultati publicirani (2007), kojim su bile obuhvaćene različite kategorije mladih (studenti s tri univerziteta u Bosni i Hercegovini, učenici iz desetak srednjoškolskih sredina, od sarajevsko-zeničke, preko tuzlanske pa do hercegovačke i drugih regija, kao i kontrolna grupa ipitanika, odabrana po sistemu slučajnog uzorka) - kazuju da preko 70% ispitanika smatra da „postoje zajednički interesi i vrijednosti mladih u ovoj zemlji“, te da bi bili mogući zajednički kulturni projekti kada bi to aktuelna politika, odnosno političari omogućavali. Apostrofirajući „krivce“ za odsustvo zajedničkih aktivnosti mladih u ovoj zemlji, 44% ispitanika je navelo upravo političare, 23% aktualna ministarstva, a potom roditelje 5%, te medije i kulturne institucije sa po 4% itd.

U jednom ranijem istraživanju, u kome sam sudjelovao i čiji su rezultati također publicirani (2001), a koje je bilo fokusirano na propitivanje motiva odlaska mladih iz ove zemlje, čak 67% ispitanika se izjasnilo da bi radije živjelo upravo u ovoj i ovako multilateralnoj državi nego u nekoj drugoj ukoliko bi imali mogućnost *kvalitetnog školovanja i zaposlenja*. Istovremeno, 20% ispitanika se izjasnilo da bi radije živjelo u nekoj drugoj zemlji nego u Bosni i Hercegovini, čak i pod istim socijalnim uvjetima, što je, također, podatak koji zavređuje posebnu pažnju.

### **Umjesto zaključka**

Nauka i odgojno-edukacijska djelatnost se, u svakom sredeom društvu koje drži do prosperiteta onih koji ga čine, uvrštavaju u kvalitativno razvojne resurse. Samo u zapuštenim državama edukacijska djelatnost se, u društveno statusnom smislu, tretira kao neka vrsta „društvenog balasta“, odnosno kao „potrošnja“. Zbog toga se takva društva i nalaze na margini onoga što se u razvojnom smislu dešava na planetarnoj razini.

Samo se kvalitetom odgojno-edukacijskog sistema odnosno društveno svjesnim poticanjem razvoja znanosti i educiranjem ljudi obezbjeđuju realne pretpostavke za dinamičan razvoj, promoviranje vlastitih kulturnih i drugih vrijednosti, ekonomskih i ostalih društvenih interesa u komuniciranju i suradnji sa svijetom.



U apostrofiranom kontekstu, BiH ima višestruke razloge za zabrinutost ukoliko hitno ne izvrši radikalan zaokret u domenu veće materijalne podrške toj djelatnosti, brige i brižnosti spram nje i u oslobađanju od „ideoloških kontaminacija“ koje, nerijetko, graniče s aparthejskim diskriminacijama. Za multilateralna društva, kakvo je i bosanskohercegovačko, u tome se, dugoročnije gledano, krije najveća opasnost po opstanak, a da i ne govorimo o mogućim tragičnim konfliktima i sl.



Mr. Mustara Alendar

## NOVI MEDIJI: DA LI NAM SLUŽE ILI IM SLUŽIMO!?

### - Sažetak -

*Novi mediji su stigli krajem '80-ih godina prošlog vijeka uz «elektroničku globalizaciju».*

*Danas, oni vladaju komunikacijskom sferom. Promijenili su naše poimanje korištenja medija, promijenili su statuse "starih" masmedija, utjecali su čak i na suverenitet država!*

*Šta su nam donijeli novi mediji?*

*Iako ih koristimo, što je velik pomak u odnosu na masmedije koje nismo «koristili», novi mediji ne postaju naši! Potrebe novih medija su komercijalno nametnute. Koristimo nove medije uz iluziju upotrebe u vlastite komunikacijske potrebe i svrhe, ali istovremeno pretvarajući se u potrošača roba i usluga. I dalje je teško dostižno ispunjenje naše građanske, brze i kompetentne uključenosti u javne stvari svoje okoline.*

### Ključne riječi :

**Novi mediji:** World Wide Web (Internet), računar, mobilni telefoni, CD, mp3 digitalni zapisi, digitalna TV...

**Informacione magistrale:** *savremeni* elektronsko-tehnološki resursi u službi komuniciranja.

**Infotainment:** kovanica nastala od information - informacija i entertainment - zabava

**Virtualno, kiberprostor (cyberspace):** grafički i auditivni svjetovi, koji su uzajamno ekspresivni.

**On line:** boravak u kiberprostoru.

**Mreža:** čest naziv za Internet.

## Uvod

Opisujući finale prvenstva u američkom fudbalu - "Super Bowl", najveći medijski spektakl u SAD-u, bosanskohercegovački pisac Aleksandar Hemon je ustvrdio kako mu "Nekoliko sati gledanja Super Bowla s pripadajućim ekonomsko-propagandnim kerefekama izaziva mučninu u stomaku i prazninu u glavi". Čitava medijska predstava podređena idealnom potrošaču kao "Idiotu koji ima mozga tek toliko da može da kupi ovo umjesto onoga i ne razmišlja ni o čemu drugom već o vlastitim potrebama".<sup>1</sup>

Hemon dalje zapaža kako: „Sutradan internet zvrji od razmjene reklamnih mišljenja (emitovanih u brojnim pauzama spektakla, op.aut.), koja je bila najbolja ili najgora, koja je bila prava šega...itd.“

Šta radimo?

Koristimo nove medije. Kako?

Pa emitujemo dalje! Za račun i povećan konto drugih. Jer potrošnja i komunikacija su zamijenili uloge, tako da se autentična potrošnja danas u većoj mjeri odigrava u samoj komunikaciji nego u činu kupovine ili upotrebe proizvoda.<sup>2</sup>

Hemonova «razmjena reklamnih mišljenja» odvija se često. U mome gradu, naprimjer, nakon utakmice Zrinjski - Velež: nogometnim/fudbalskim klubovima koji «reklamno» denominirajući stvarnost predstavljaju «etničke boje nekog od naroda koji žive u Mostaru» a ne igrače koji nabijaju loptu. Sadržaj «reklamnog razmijenjenog mišljenja» nakon takve utakmice nešto je drugačiji: koja je uvreda bila najbolja, ko je bio «žešći» (čitaj vulgarniji)... itd. I u ovom slučaju emitujemo dalje, putem novih medija.

## Novi mediji

Pod pojmom novi mediji uglavnom podrazumijevamo treću ili elektroničku globalizaciju, koja je otpočela World Wide Webom (1989). Po prvi put u historiji, jedan globalni komunikacijski medij (Internet) omogućio je svojim korisnicima da unutar njega u svakom trenutku mogu komunicirati.<sup>3</sup>

Internet je najvažniji, ali ne i jedini: računari, mobilni telefoni sa SMS-om, WAP-om, MMS-om..., CD Rom, mp3 digitalni zapisi, digitalna TV sa

---

<sup>1</sup> Dani br. 347, str. 73

<sup>2</sup> Kodelupi, V., *Tržišna komunikacija*, Clio, 1995: 8

<sup>3</sup> Horrocks Christopher, Marshall McLuhan i virtualnost, *Znanost u džepu*, Zagreb, 2001: 19, 60

svojim videom na poziv, videokonferencije...prezentirane u virtualnoj stvarnosti zovu nas na uključivanje u «informacione magistrale» novih medija kao interaktivnih mreža velikih propusnih moći budućnosti, nastalih koncentracijom značajnih komunikacijskih sredstava na jednom mjestu.

Moderna informacijsko-komunikacijska tehnologija inkarnira onu tehnologiju čije su karakteristike/potencijal ne samo odašiljanje informacija nego i interakcija s auditorijem; kao informacijska tehnologija ona je sposobna za javni pristup, prijenos informacija i jednostrano slanje poruka, a kao komunikacijska tehnologija ona omogućava i privatni pristup, skladištenje informacija i interakciju odnosno komunikaciju s auditorijem, sve više po modelu «pointcasta» ili modela emitiranja usmjerenog ka ciljanim komunikantima<sup>4</sup>

Jasna je, i neupredivo veća, dijaloška priroda novih info-medija. Novi mediji povećali su razinu korisničkog učestvovanja, odredili zastarijevanje masmedija i vratili važnost pisanju: elektronička i sms pošta.<sup>5</sup>

«Online status»<sup>6</sup> nam obećava informacije, bolju dokumentiranost i transparentnost.

«Mreža»<sup>7</sup> nam pruža šansu za istraživanje, razumijevanje nepoznatog i prihvaćanje alternativa.

«On line» ili «na mreži» je status koji dobijamo ako smo u izravnoj virtualnoj vezi s nekim ili boravimo u virtualnom prostoru (surfanje).

Cyberspace, označava i informacijski prostor u kojem su podaci tako oblikovani da daju korisniku iluziju kontrole pokretljivosti i pristupa informacijama, gdje je moguće pomoću umrežene simulacije s ogromnim brojem korisnika steći osjećaj povratne sprege i simuliranog svijeta.<sup>8</sup>

Riječ virtualno, kiberprostor (cyberspace) skovao je pisac «cyberpunk, sf - romana» William Gibson. Smisao virtualne stvarnosti je međusobno učestvovanje u mašti, boravak u grafičkim i auditivnim svjetovima, koji su uzajamno ekspresivni.<sup>9</sup>

Tako su pojedinci i društva u savremenom dobu postali umiješani u elektronsku medijsku komunikaciju, koja može da simulira realnost.

Prije samo par decenija, mogli smo uživati u virtualnosti ali samo na određenim mjestima - ušavši u neki «šoping centar» koji, po Bodrijaru, po-

<sup>4</sup> Voćkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002: 13

<sup>5</sup> Horrocks, C., *Marshall McLuhan i virtualnost*, Znanost u džepu, Zagreb, 2001:60

<sup>6</sup> Biti povezan na Internet putem računara ili mobilnog telefona

<sup>7</sup> Često korišteni naziv za Internet

<sup>8</sup> Horrocks, C., *Marshall McLuhan i virtualnost*, Znanost u džepu, Zagreb, 2001: 8

<sup>9</sup> Horrocks, C., *Marshall McLuhan i virtualnost*, Znanost u džepu, Zagreb, 2001:34

sjeduje slično stanje «hiperrealnosti» svedene na istovremenost svih funkcija, bez prošlosti, bez budućnosti.

Upravo to privlači potrošače, kao što ih je u prošlosti, naprimjer, privlačilo da posjećuju one čuvene pariške pasaže - mogućnost da se osoba izoluje od spoljašnjeg svijeta, da se prepusti okrilju umirujućeg vanvremenskog utočišta u kojem je prijatno boraviti, sretati druge osobe i provoditi vrijeme razgledajući izloge prodavnica i izložene proizvode a sve to u jednom zanosnom istraživačkom ambijentu.<sup>10</sup>

Sveprisutna virtualnost kroz informacione magistrale dozvoljava nam sada stalnu izolaciju, dok se realni svijet nameće kao utočište od nje. Kakav apsurd, da realnost može postati alternativa!

### **Pretvaranje korisnika novih medija u potrošača roba i usluga**

Elektronska prodavnica, medicinske konsultacije, obrazovanje na daljinu, tele-nadgledanje... naše nove potrebe ne otkrivamo mi sami, već poduzimači iz komercijalnog sektora, koji na njihovom temelju grade odgovarajuću infrastrukturu.

Time je, prije svega, olakšano političarima, poduzetnicima... itd. da bez tradicionalnih političkih, ekonomskih i administrativnih resursa organiziraju i vode kampanje, mimoilazeći velike savjetodavne organizacione štabove i dobro plaćeno osoblje.

Nova medijska tehnologija je promijenila pitanje društvene uloge i kontrole masovne komunikacije, te njihovu razliku od države do države novim mogućnostima i to: javnim i privatnim pristupom, skladištenjem i prenosom, interakcijom i jednostranim slanjem poruka.<sup>11</sup>

Primjećujemo da reklamni sistem potrošnje priključen na "informacione magistrale" nudi društvene identitete koji su svima dostupni i koje je moguće razmijeniti na "magistralnim tokovima" u cilju redukcije društvene kompleksnosti.

Nastaju reklamne i prefabrikovane predstave, s kojima se individuum može identifikovati i zahvaljujući kojima može komunicirati s drugim individuumima.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Kodelupi V., *Tržišna komunikacija*, Clio, Beograd, 1995: 30

<sup>11</sup> Vočkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002: 50

<sup>12</sup> Horrocks, C., *Marshall McLuhan i virtualnost*, Znanost u džepu, Zagreb, 2001: 40

Potrošnja je prije predstavljala funkciju, ali je korištenjem novih medija u sve većoj mjeri postala komunikacija i predstava.

Osnovna poruka koja se prenosi njima je tržišna vrijednost posvećena stalnoj cirkulaciji robe i novca.

Dok roba cirkulira, ona prenosi vlastitu karakteristiku, djelimično definisanu reklamom i marketingom. Mi se uvijek želimo identificirati s njom ili s više njih istovremeno, kako bi ostvarili sopstvenu identifikaciju koja je neprekidno u krizi uslijed svakodnevnog vrtoglavog povećanja kompleksnosti društvene stvarnosti i individualne nestabilnosti. To nas opet primorava da se uklapamo u sve veći broj društvenih uloga svojstvenih različitim grupama. Tradicionalni instrumenti socijalizacije (posao, porodica, škola...) nisu više dovoljni da se suprotstave rastućoj krizi procesa formiranja ličnih identiteta.

Brzina društvenih promjena utiče da roba svakim danom u sve većoj mjeri preuzima njihovu ulogu. Posljedica: identitet robe neprekidno se mijenja uslijed procesa komunikacionog zastarijevanja koje samo podstiče daljnje traganje za definicijom identiteta.

Čovjek se prema tome identifikuje s robom, dakle komunikacijom koju mu ona omogućava, čak do te mjere da se često njena jedina materijalna funkcija sastoji u tome da postane produžetak njegovog tijela - njegova materijalna proteza.

To potvrđuje gledište da je roba medij koji komunicira, posebno ako tom terminu pripada smisao koji mu je McLuhan pripisao, kao «produžetak naših osjećanja». «Silikonska osjećanja» ogledaju se u pohranjivanu programa ponašanja u porukama koje se prenose novim medijima.

U komunikacijskom društvu roba je oruđe, alatka (tools), sredstvo za rad, komunikacioni kanal... Tako je pasivna prodaja iz '70 - '80. postala aktivno zastupanje, prodaja i agentiranje. Potrošač i dalje kupuje moć, uspjeh, zdravlje, ljepotu, društveni ugled i mnoge druge semantizovane stvari kojima je reklamna industrija pridala konkretni smisao; ali kupuje i jedinstveni komunikacijski broj / kod, za učešće u «društvu komunikacijskih agenata»!

Funkcionalna i mehanička dobra se mijenjaju komunikacijskim i novo-informacijskim dobrima, materijalne robe nematerijalnom robom a upotrebu zamjenjuju komunikacije.

Novi mediji «pomogli su nam» da pristupimo dematerijalizaciji – redukciji materijalne potrošnje, uz prateće sociološke promjene koje se ogledaju u novom rasporedu radnog dana i slobodnog vremena. Lakomo, bez dvoumljenja smo posegnuli u svijet izgrađen na poduzetničko-ekonomskoj konstrukciji, tražeći novi obzor, bez procedura i protokola komuniciranja, bez procedura realizacije potreba, uz jedino poznate procedure plaćanja računa!

Čovjekova težnja da se uključi u informacione magistrale vjerovatno predstavlja spontani pokušaj da održi svoju sopstvenu psihičku ravnotežu, koja je stalno u krizi zbog ogromnog broja informacija koje ulijeću svakodnevno u život. Dohvatili smo postmodernu stanje, u kojem ništa nije novo. Sve je već izmišljeno i podložno procesu reciklaže.

Koristimo nove medije uz iluziju upotrebe u vlastite komunikacijske potrebe i svrhe, ali istovremeno pretvarajući se u potrošača roba i usluga

## **Promjene**

Novi mediji uzrokovali su i novo pozicioniranje «starih medija». To su tzv. masovni mediji (masmediji): TV, radio i štampa, koji su se pomjerali prema izuzetno produktivnoj i visokotehnološkoj proizvodnji zabave.

Zapaža se sve veća teatralnost u proizvodnji informacija i novih žanrova, poput »infotainmenta« (kovanica nastala od information i entertainment). Cijena emisija i sadržaja «infotainmenta» na tržištu je prilagođena za svakoga – njegov višesatni program mogu dopustiti i oni najmanji, koji pokrivaju par gradskih kvartova.

«Uronjeni smo u sveobuhvatan elektronski univerzum koji prijanja uz tijelo poput druge kože anulirajući svaku kritičku distancu.»<sup>13</sup>

Sposobnost masmedija da istovremeno prenose poruku svim ljudima izgubila je na važnosti i anulirana je mogućnostima novih medija: istovremenog međusobnog komuniciranja putem elektronske pošte, sms-a, videokonferencija i WAP tehnologija.<sup>14</sup>

U novomedijskoj situaciji umreženih pc-a teško da su ostvarivi obrasci iz klasičnih teorija masovnih medija: jedan emisioni centar – masovna publika.

Masovni mediji su imali jaku vezu između fizičkog i društvenog prostora, čime je suverenitet država-nacija predstavljan u iznimno važnom svjetlu. Novi mediji su sada oslabili te veze, čime je pojam suvereniteta izgubio na značenju.

Komunikacioni suverenitet države na novomedijskom fonu je definitivno propao.<sup>15</sup>

Informacijski suverenitet se sve više odnosi na međunarodne organizacije i integracije (EU, NAFTA, ASEAN...ect.) a sve manje na pojedinačne

---

<sup>13</sup> Kodelupi, V., *Tržišna komunikacija*, Clio, 1995: 34

<sup>14</sup> Horrocks, C., *Marshall McLuhan i virtualnost*, Znanost u džepu, Zagreb, 2001:56

<sup>15</sup> Vočkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002: 19, 10



države. Time se sloboda i pravo na širenje informacija sve manje mogu uopće pravno štititi ili ograničavati, pošto su u ovoj domeni državne granice pomjerene, pa u određenim područjima ovih ljudskih prava i izbrisane.

Konstitisanje elektronskih magistrala informacija velikih satelitskih mreža, optičkih vlakana; označava kraj nacija zamišljenih kao ograđena dobra.<sup>16</sup>

Relacije medij - pojedinac - društvo i obratno u osnovi ostaju iste, iako su svi promijenili svoje pozicije: država (društvo) izgubila je dio suvereniteta i integriteta, dok su novi mediji postali najkurentnija, najprofitabilnija industrija i istovremeno infrastruktura globalnog tržišta. Pojedinac, koji je istovremeno i proizvođač, trgovac i kupac sve teže može funkcionirati bez njih. Koliko ljudi znate koji ne posjeduju mobilni telefon? Ja znam jednog!

### “Nove mogućnosti” u Bosni i Hercegovni

U BiH, preko polovina stanovništva ima mobilni telefon, a prema posljednjim istraživanjama skoro milion ljudi ima pristup Internetu.<sup>17</sup> Svakog osnovca danas možete vidjeti s mobilnim telefonom dok kupuje svojih pola sata «on line» u brojnim internet - kafićima za 50 feninga. Pristup je omogućen. Korištenje također. Opčinjeni pristupanjem «virtualnoj planeti», potpuno smo propustili komentirati ekspanziju masmedija u urbanim sredinama BiH gdje obično rade armade novinara u brojnim TV i radijskim kućama.

Novim mogućnostima, na svoju sreću ili nesreću, mogu se masovno koristiti većinom razvijeni: 80% svih korisnika Interneta živi u samo 10 zemalja planete Zemlje. BiH je, u ovom trenutku na nezaustavljivom putu prema masovnom korištenju. Međutim, zanemaruje se činjenica da građani BiH nove medije koriste većinom iz globalnih resursa.

A na globalnom planu, komercijalne destinacije predstavljaju 83% sadržaja na internetu, a samo 6% naučne ili obrazovne, 3% zdravstvo, 2,5% lične, 2% društva i usluge, 1,5% vladine.<sup>18</sup>

Nedavno su predstavnici mostarske lokalne uprave od mene tražili da «na Internet stavim obavijest o prodaji hotela Neretva», ubijedeni da će to «cijela Bosna vidjeti». Nisam im mogao objasniti da će na njihov oglas naići neko ko uporno traga za prodajom hotela i pri tome ima sreću da nabasa na

<sup>16</sup>Balle, F. 1997: 49

<sup>17</sup> 02. 08. 2008. Američka Centralna obavještajna agencija, CIA

<sup>18</sup> Voćkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002:75

oglas «zakačen» za službenu internetsku stranicu organizacije. Laička predodžba o novom mediju je pravilna jer njegova virtualnost povezuje sve ljude na planeti, pa zašto ne i u našoj maloj državi!?

Trenutni načini korištenja novih medija ne obezbjeđuju nam procedure ili protokole komuniciranja, i odatle problemi.

Bh. korisnik «bežične mreže» (wifi)<sup>19</sup> preko računara ili mobilnog telefona neminovno sam donosi moralne odluke odabirom konkretnih destinacija, koja, svaka za sebe, predstavlja različite vrednote.

Kako tražiti informacije na Webu, kako odabrati najrelevantnije izvore?

Neodoljivi svezak informacija je istovremeno i «neopljevljen vrt» pun izvora i podataka koji su u najmanju ruku diskutabilni - često kaotični. Šta nam vrijedi more informacija kada nemamo kompas i kartu? Stoga ova aktivnost postaje frustrirajuća jer traži mnogo vremena.

Snaga mreže je što spaja bilo koga s bilo kim, uništavajući sve hijerarhije, ali još nigdje nam ne nudi mogućnost povratka k publici na način na koji su Grci zamišljali povratak demokratije u dane kada se cjelokupno glasačko tijelo moglo okupiti zajedno i voditi debate na trgu.<sup>20</sup>

Sposobnost „bh. surfera“ da razlikuje pouzdanost izvora od stranice nekog luđaka ovisi od njegove kritičke kompetencije, kao još nepoznate umjetnosti odabiranja i obrade informacija. Nova mudrost, novo obrazovanje!

Zato je svejedno što u Dublinu, Johanesburgu... Mostaru (BiH) više od polovine stanovništva ima mobilne telefone i pristup Internetu. Jer međusobna komunikacija iz zajedničke mostarske, jeruzalemske...etc. perspektive još uvijek nije razmjena informacija, već ponavljani pokušaji da se utvrdi uspjeh uložениh napora.

Iako je priznata važnost korisnika u procesu posredne komunikacije, osiguravanje sistema koji će riješiti problem povezanosti između virtualnog i zbiljskog u ljudskom iskustvu u okviru sličnih odnosa između retoričkih i zbiljskih aspekata u bilo kome ljudskom mediju ostaje nerješivo.<sup>21</sup>

Bosanci i Hercegovci su, možda više nego ostali, prevareni pojmom virtualne stvarnosti, koja se nameće kao savršena - kazali smo svoje mišljenje uvjereni da je ono postalo dio političkog diskursa!?

Novim medijima ostvaruje se društvena i kulturna evolucija, a to podrazumijeva pojavu procesa rastuće unutrašnje diferencijacije. Tako cjelokupni

---

<sup>19</sup> povezivanje na Internet bez kablova

<sup>20</sup> Voćkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002: 42,

<sup>21</sup> Voćkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002: 15

društveni sistem poprima fragmentarni, acentrični karakter, kada stanje operativne i kulturne krize postaje njegovo trajno stanje.<sup>22</sup>

U čudesnom etničkom bermudskom trokutu Bosne i Hercegovine, ove činjenice prije svega mogu biti naznaka problema, manje početak rješenja.

### **Zaključak: Novo pozicioniranje**

Novi mediji su tehnološka realnost koja uspostavlja virtualnu stvarnost, isključujući vrijeme i savladavajući prostor.

Historija pokazuje da su sva dosadašnja nova sredstva komuniciranja ipak bila transformirana u sredstva za stjecanje moći i profita, ignorirajući pri tome individualna ljudska prava.<sup>23</sup>

Niti jedan dostupni novi medij ne može se podesiti prema ličnim potrebama ispunjavajući sve potrebe «upućenog građanina», već samo prema većinom komercijalnim opcijama koje nude operateri.

Iako ih koristimo, što je velik pomak u odnosu na masmedije koje nismo «koristili», novi mediji ne postaju naši! Potrebe novih medija su komercijalno nametnute.

Slično kao i politički nametnute potrebe demokratije kod biračkog glasanja: kandidati u glasačkom boksu su predviđeni - možeš birati između neglasanja i nametnutog glasanja na već formiranom glasačkom listiću, ali ne možeš uraditi ništa treće!

Nove medije možeš koristiti ili ne, ali ih ne možeš načiniti svojim, jedinstvenim, funkcionalno uređenim prema vlastitim potrebama. Neće nas zavarati to što možemo napraviti vlastiti zaslon ekrana na pc-u ili vlastito sučelje na mobilnom telefonu - time je i dalje teško dostižno ispunjenje naše brze i kompetentne uključenosti u javne stvari svoje okoline.

Novim medijima počeli smo ubrzano, nepotrebno i nekorisno komunicirati unutar «elektronske komune», multitradirati (tradirati - lat. trans, dare, tradere: predati, izručiti, isporučiti, usmeno prenijeti/vijest, priču pouku/, poučavati), uvijek novim načinima, zbog drugih pobuda, s boljim mogućnostima.

Austrijanci, npr., komuniciraju sa šumom?!

Oni koji su pod stresom mogu sa svoga mobilnog telefona nazvati uređaj smješten u dubini šume, na jugu zemlje, kako bi mogli čuti izvornu šumsku

<sup>22</sup> Kodelupi, V., *Tržišna komunikacija*, Clio, Beograd, 1995: 5

<sup>23</sup> Voćkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2002: 74

tišinu, multitradirajući do mile volje. Projekat pod nazivom «Call Wood» - «Zovi šumu» pokrenut je kao alternativa odlasku psihijatru, radom iznerviranih Austrijanaca, a planira se nastavak: «Zovi vodopad», «Zovi planinu»...?!

Mreža stvara kolektivne košnice, koje u komunikacijskom društvu proizvode komunitarno zujanje<sup>24</sup> - tačno je predvidio Horrocks.

Koristimo nove medije uz iluziju upotrebe, u vlastite komunikacijske potrebe i svrhe, istovremeno pretvarajući se u potrošača roba i usluga

Posežući za novim medijama, Iris Antoan je '99-e poželjela: «značajnu promjenu pejzaža naših gradova, kada će većina građana biti snabdjevena mobilnim telefonima koji bi omogućili da trenutno pozovu u slučaju agresije».<sup>25</sup>

Samo pet godina kasnije, novi zakon u SAD-u omogućio je operaterima mobilne telefonije precizno lociranje svojih korisnika za potrebe javnih službi.<sup>26</sup>

Prolaznike tako odjednom pogađaju «sms»-ovi adresa i jelovnika obližnjih restorana, ili bilo koji oblik reklama trgovina, parfimerija i štandova s perecima u susjedstvu.

Locirani smo! Pejzaž se promijenio voljom novog gospodara: novih medija!

---

<sup>24</sup> Horrocks, C., *Marshall McLuhan i virtualnost*, Znanost u džepu, Zagreb, 2001: 40

<sup>25</sup> Iris, A., *Informacione magistrare*, Clio, 1999:19

<sup>26</sup> «Mobil» februar 2004. broj 47: 7 To je posljedica Federalne odredbe SAD-a koja kaže da svi operateri moraju imati mogućnost lokacije u slučaju poziva na 911 - američki broj za hitne slučajeve, kako bi policija ili druge odgovarajuće službe mogle efikasnije djelovati. Pošto je ovaj zakon prouzrokovao troškove, operateri su da bi vratili dio utrošenog novca, počeli nuditi razne «usluge».

---

## Zusammenfassung

### Neue Medien: Dienen sie uns oder wir ihnen!?

*Die neuen Medien erschienen Ende der 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts, einhergehend mit der «elektronischen Globalisierung». Heute beherrschen die neuen Medien die Kommunikationssphäre. Sie veränderten unsere Auffassung von Mediengebrauch, veränderten den Status der «alten» Massenmedien und beeinflussten sogar die Souveränität der Staaten!*

*Was haben uns die neuen Medien gebracht?*

*Obwohl wir sie benutzen – dies stellt natürlich einen Fortschritt im Gegensatz zu den Massenmedien, die wir nicht «benutzt haben, dar – werden die neuen Medien nicht zu unserem Eigentum! Die Bedürfnisse der neuen Medien sind uns kommerziell auferlegt worden.*

*Die neuen Medien vermitteln uns die Illusion, dass wir sie zu Kommunikationszwecken benutzen, verwandeln uns aber gleichzeitig in Waren- und Dienstleistungskonsumenten.*

*Es gestaltet sich weiterhin sehr schwierig, uns als Bürger schneller und kompetenter in öffentliche Angelegenheiten einzubringen.*

### Literatura:

1. Dani br. 347, str 73.
2. Eco, U., *Od interneta do Gutenberga*, predavanje na Talijanskoj akademiji za napredne studije u Americi, 12. 11. 1996.
3. Feral Tribune 29.9.2001,
4. F. Balle Moć medija 1997,
5. Horrocks, C., Marshall McLuhan i virtualnost, Znanost u džepu, Zagreb, 2001.
6. Iris, A., *Informacione magistrale*, Clio, 1999.
7. Kodelupi, V., *Tržišna komunikacija*, Clio, 1995.
8. Nuhić, M., *Komuniciranje od pećinskog crteža do Interneta*, FPN, Sarajevo, 2000.
9. Vočkić-Avdagić, J., *Suvremene komunikacije Ne/sigurna igra svijeta*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo 2002.

### Podaci o autoru:

Mustara Alendar, magistar komunikoloških nauka (Univ. u Sarajevu, Fak. političkih nauka), savjetnik za komunikaciju i međunarodne odnose u Gradskom vijeću Mostara. Asistent na Fakultetu humanističkih nauka (Univ. Mostar) na predmetu mediji i javnost. [35vijece.vijece.mostar.ba](http://35vijece.vijece.mostar.ba), 00387 63 892 838; Rudanova 7, 88 000 Mostar



**U POVODU**





*Mr. Emir Avdagić*  
*dvv international, Ured u Sarajevu*

## **CONFINTEA VI**

### **Kontekst i značenje**

U Belémuu (Brazil) će se od 19. do 22. maja 2009. godine održati šesta međunarodna UNESCO-ova konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI)<sup>1</sup>. Ova konferencija ima veliki značaj za razvoj cjeloživotnog učenja u svijetu, a njen cilj je iniciranje i praćenje procesa koji će u svim zemljama doprinijeti razvoju cjeloživotnog učenja. I na ovoj konferenciji kao i na prethodnih pet će biti usvojene preporuke, čije će provođenje u zemljama učesnicama biti detaljno evaluirano i praćeno. Stoga je CONFINTEA ne samo konferencija nego proces koji se sastoji od pripremne faze, same konferencije i perioda nakon nje, u kojem će se implementirati preporuke i zaključci konferencije. Konferencija se održava svakih 12 godina u organizaciji UNESCO-ovog Instituta za cjeloživotno učenje iz Hamburga, u suradnji s glavnim sjedištem UNESCO-ovim u Parizu i regionalnim UNESCO - uredima. CONFINTEA je, takozvana, konferencija druge kategorije, što znači da državne delegacije po pravilu predvode predstavnici vlade odnosno ministri. Prethodne konferencije su održane: 1949. u Helsingoru (Danska), 1960. u Montrealu (Kanada), 1972. u Tokiju (Japan), 1985. u Parizu (Francuska) i 1997. u Hamburgu (SR Njemačka). Zadnja konferencija, u Hamburgu, je imala značajnu ulogu za provođenje i zaživljavanje paradigme „Cjeloživotno učenje“.

### **Cilj CONFINTEA-e VI**

U posljednjih 12 godina realizirani su mnogi koncepti i ideje o kojima se diskutiralo na zadnjoj konferenciji u Hamburgu. Međutim, mora se također napomenuti da tada od vlada istaknut značaj obrazovanja odraslih nije doprinio stvarnom povećanju resursa za razvoj obrazovanja odraslih u proteklih 12

---

<sup>1</sup> **C**onference **I**nternationale sur l' **E**ducation des **A**dultes

godina. Obrazovanje odraslih nije postalo politički prioritet u onoj mjeri u kojoj su nakon konferencije prisutne vlade dale sebi kao zadatak. Na predstojećoj konferenciji, CONFINTEA-i VI, bi se trebao definirati novi politički angažman za obrazovanje odraslih koji će rezultirati novim i što je moguće konkretnijim akcijama poslije konferencije. Posebno će se istaći značaj obrazovanja odraslih kako bi se postigli ciljevi obrazovno-razvojnih agendi UN-a. To su prije svega UN-ova svjetska dekada obrazovanja (EFA), milenijski razvojni ciljevi UN-ova (MDG), UN-ova svjetska dekada opismenjavanja, te UN-ova svjetska dekada za održivi razvoj. Na CONFINTEA-i VI će se analizirati i revidirati trenutno stanje u pojedinim gore navedenim programima. Osim toga, UNESCO je definirao ciljeve CONFINTEA-e VI, i to:

- stvaranje saznanja da je obrazovanje odraslih ključni faktor za cjeloživotno učenje i da opismenjavanje predstavlja važan temelj za to,
- isticanje ključne uloge obrazovanja odraslih kod primjene tekućih međunarodnih agendi obrazovanja i razvoja,
- obnavljanje političkog angažmana i razvoj instrumenata koji omogućavaju konačno djelovanje na ovom području.

Konferencija u Brazilu će se održati pod nazivom «Život i učenje za održivu budućnost – snaga obrazovanja odraslih», gdje će doprinos obrazovanja odraslih održivom razvoju biti u fokusu konferencije i predstavljat će ključnu tematiku. Teme konferencije još nisu definirane, međutim postoji strukturni okvir za teme o kojima će se diskutirati:

- *Kontekst i izazovi*: U kojem pravcu se razvijalo obrazovanje odraslih zadnjih godina? Zašto je permanentno obrazovanje važno sredstvo konfrontacije s izazovima?
- *Politika, uvjeti i strukture*: Koji uvjeti moraju biti ispunjeni kako bi se moglo ponuditi kvalitetno permanentno obrazovanje?
- *Učešće i inkluzija*: Kako se mogu stvoriti jednaki uvjeti za sve u pogledu učešća u permanentnom obrazovanju?
- *Kvalitet*: Koji faktori određuju primjere dobre prakse u permanentnom obrazovanju?
- *Put u budućnost*: Koje su ključne poruke CONFINTEA-e VI?

Na konferenciji CONFINTEA VI u Brazilu će se također diskutirati o rezultatima pripremnih konferencija održanih širom svijeta, koje je koordinirao UNESCO, a čine ih dva segmenta:

*Nacionalni izvještaji*

Na temelju upitnika i odabranih indikatora, zemlje članice UNESCO-a sačinile su nacionalne izvještaje o aktuelnim razvojinama i izazovima obrazovanja odraslih. Nacionalni izvještaji stvaraju temelj za slijedeće dokumente CONFINTEA-e:

- *Regionalni dokumenti*: daju informacije o stanju obrazovanja odraslih u pojedinoj regiji u svijetu te se koriste kao „input“ za regionalne pripremne konferencije.
- *Globalni izvještaj o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE)*: prvi put u historiji CONFINTEA-e se piše svjetski izvještaj o obrazovanju odraslih. Izvještaj će se u budućnosti koristiti kao referentna vrijednost za svjetski razvoj obrazovanja odraslih.
- Radni dokumenti za konferenciju CONFINTEA VI.

*Regionalne pripremne konferencije*

Važan sastavni dio pripremnog procesa predstavlja pet regionalnih pripremnih konferencija na kojima:

- se diskutiralo o regionalnim dokumentima te izvršila njihova validacija,
- su definirane centralne teme u pogledu obrazovanja odraslih u regijama,
- su usvojeni preporuke i politički ciljevi za CONFINTA-u VI, navedeni u završnom dokumentu.

Regionalne pripremne konferencije su održane:

Regija: Latinska Amerika i Karibi

Tema: «Od pismenosti do cjeloživotnog učenja: Ka izazovima 21. stoljeća»

Datum i vrijeme: 10.-13. septembar 2008. u Mexico Cityju

Regija: Azija / Pacifik

Tema: «Stvaranje ravnopravnih i održivih društava u Aziji: Izazovi obrazovanja odraslih»

Datum i vrijeme: 6.-8. oktobar 2008. u Seoulu (Koreja)

Regija: Afrika

Tema: «Snaga omladine i obrazovanja odraslih za afrički razvoj»

Datum i vrijeme: 5.-7. novembar 2008. u Nairobiju (Kenija)

Regija: Evropa, Zapadna Amerika i Izrael

Tema: «Obrazovanje odraslih za pravednost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurentnosti»

Datum i vrijeme: 3.-5. decembar 2008. u Budimpešti (Mađarska)

Regija: Arapske države

Tema: otvorena

Datum i vrijeme: 5.-7. januar 2009. u Tunisu (Republika Tunis)

**UNESCO-ova panevropska pripremna konferencija za  
CONFINTEA-u VI  
(Budimpešta, 3. - 5. 12. 2008. godine)**

«Obrazovanje odraslih za pravednost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurentnosti» bila je tema pripremne panevropske konferencije koja je održana u Budimpešti u periodu od 3. do 5. 12. 2008. godine. Konferenciju je organizirao UNESCO Instituta za cjeloživotno učenje iz Hamburga u suradnji sa vladom Republike Mađarske. Na ovoj konferenciji su učestvovala visoke državne delegacije evropskih zemalja, kao i Kanade, SAD-a i Izraela, a jedan broj zemalja su predstavljale nevladine organizacije, agencije, eksperti iz oblasti obrazovanja odraslih i promatrači. Značajan doprinos radu konferencije dale su i međunarodne organizacije poput ICAE (International Council for Adult Education), EAEA (European Association for the Education of Adults), *dvv international* (Deutscher Volkshochschul-Verband) i dr. Program konferencije u Budimpešti organiziran je tako da omogući razmjenu informacija o stanju u oblasti obrazovanja odraslih u pojedinim regijama, sa fokusom na socioekonomske izazove, trendove i pravce u oblasti obrazovanja odraslih. Konkretni zadatak bio je da se identificiraju ključna pitanja u oblasti obrazovanja odraslih i daju preporuke u ovoj oblasti za CONFINTEA-u VI.

Na konferenciji su organizirane dvije vrste radnih grupa (tematske grupe i paneli) na kojima su diskutirana pitanja kvaliteta obrazovanja odraslih, pismenost, bazične vještine i ključne kompetencije, praćenje i evaluacija obrazovanja odraslih, dok su u drugim radnim grupama, koje su činili predstavnici različitih zemalja, razmatrane strategije i definirane preporuke za slijedeće oblasti – politika obrazovanja odraslih, finansiranje, inkluzija, modeli praćenja i evaluacije. Rezultati radnih grupa su objedinjeni u posebnom završnom izvještaju, u kojem su sažete *sve preporuke s konferencije*. Pošto je obrazovanje odraslih u većini zemalja regije suočeno s izazovima, kako na razini politike, zakonodavstva, vlada, finansija tako i na razini učešća, ponu-

da, priznavanja, kvaliteta i istraživanja, UNESCO-ovim zemljama članicama u regiji i učesnicima pripremne regionalne konferencije u Budimpešti, u cilju povećavanja kvantiteta i kvaliteta obrazovanja odraslih, upućene su sljedeće preporuke:

- Dalje jačati poziciju obrazovanja odraslih unutar okvira cjeloživotnog učenja i same strategije cjeloživotnog učenja.
- Pružati veću podršku obrazovanju odraslih kao ključnom faktoru u promociji ekonomskog razvoja i društvene kohezije.
- Pojačati praćenje učinka paradigmatične promjene obrazovanja odraslih kako bi se mogao eliminirati nepovoljan položaj nekih marginaliziranih grupa odraslih.
- Dati veći akcent na razvoj koherentne politike za obrazovanje odraslih, gdje treba poboljšati vezu među relevantnim politikama.
- Uvesti zakonodavstvo koje promovira i podržava obrazovanje odraslih. Međutim, treba uvijek imati u vidu da samo zakonodavstvo ne može stabilizirati ponudu obrazovanja odraslih. Vlade u regiji trebaju biti podstaknute da stvore lokalne, regionalne i nacionalne okvire koji su potrebni za razvoj, koordinaciju, finansiranje, ponude, menadžment kvalitet i monitoring obrazovanja odraslih.
- Ključni akteri, posebno javne službe i poslodavci, bi trebali povećati finansijsku podršku obrazovanju odraslih kako za građanske, društvene tako i za političke i ekonomske ciljeve.
- Krenuti s regulatornim i institucionalnim aktivnostima koje služe povećavanju investicija nižih nivoa vlasti, poduzeća, društva i pojedina.
- Poduzeti mjere za povećavanje obima obrazovanja odraslih i promovirati i podržavati pravednu distribuciju obrazovanja odraslih konkretnim mjerama koje ruše barijere i podstiču učešće posebno onih koji s velikom vjerovatnoćom ne mogu učestvovati u programima obrazovanja odraslih zbog niskog nivoa obrazovanja, statusa na tržištu rada, geografske lokacije, dobi, spola, rase ili etniciteta.
- Svi elementi ponuda u obrazovanju odraslih – ponude «druga šansa» za postizanje sekundarnog obrazovanja, stručno obrazovanje i obuka, građansko obrazovanje – bi trebali biti podržani od ključnih aktera.
- Promovirati i podržavati koherenciju i povezanost između elemenata ponude te formalnog, neformalnog i informalnog sistema obrazovanja.

- Fokusirati se na ključne kompetencije u okviru obrazovanja odraslih, a prioritet predstavlja razvoj politike i praksa koja odraslog čovjeka stavlja u sami centar.
- Ubrzati priznavanje stečenih znanja unutar koherentnog sistema obrazovanja, uključujući i priznavanje neformalnog i informalnog učenja.
- Dalje unapređenje politike i mjerila u cilju osiguranja kvaliteta je od vitalnog značaja, uključujući razvoj kvalifikacijskog profila osoblja i sistematskog profesionalnog razvoja osoblja u području obrazovanja odraslih.
- Stvoriti obuhvatne sisteme sakupljanja podataka s ciljem praćenja napretka, evaluiranja učinaka i povećavanja transparentnosti obrazovanja odraslih.
- Razvijati istraživačku infrastrukturu, sa stabilnim mehanizmima proizvodnje i objavljivanja istraživanja.

Za zemlje jugoistočne Evrope je ova pripremna konferencija bila veoma uspješna, posebno ako se uzme u obzir velik napredak u oblasti obrazovanja odraslih u našoj regiji koji je ostvaren u periodu od posljednje konferencije, održane u Hamburgu, gdje zemlje naše regije uopće nisu bile prisutne. Na konferenciji u Budimpešti su učestvovalе sve zemlje regije, te podnijele i nacionalne izvještaje pripremljene i štampane uz potporu *dvv internationala*. Također je predstavljen i regionalni izvještaj o stanju u oblasti obrazovanja odraslih, koji su pripremile Anelia Miteva (Bugarska), Katarina Popović i Snežana Medić (Srbija). Delegaciju Bosne i Hercegovine su činili: Dragana Dilber (Ministarstvo civilnih poslova BiH), Johann Theessen, Amra Muratović (Regionalni ured *dvv international* – Jugoistočna Evropa) i Emir Avdagić (*dvv international* – Ured u Bosni i Hercegovini).

Ovu pripremnu konferenciju je pratio i niz dodatnih aktivnosti, seminara i sastanaka. Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) organizirala je 2. decembra 2008. god. konferenciju o akcionom planu za obrazovanje odraslih Evropske komisije „Uvijek je pravo vrijeme za učenje“. EAEA je također organizirala i sesiju na kojoj su predstavnici nevladinog sektora imali priliku dati svoj doprinos izradi završnog dokumenta pripreme CONFINTEA-e VI, jer su formalno pravo na to imali samo članovi državnih delegacija. Međunarodni Hol slavnih u obrazovanju odraslih (Hall of Fame in Adult and Continuing Education) organizirao je i ceremoniju predstavljanja novih članova ove prestižne grupe, a sjajna organizacija i bogat prateći program doprinijeli su uspjehu ovog značajnog skupa.

## POZIV NA SARADNJU I SUGESTIJE SARADNICIMA

Časopis "Obrazovanje odraslih" objavljuje originalne stručne i naučne radove, saopćenja, recenzije, vijesti iz andragogije i prosvjetno-kulturnog života u našoj zemlji i izvan nje, kao i informacije iz rada centara za edukaciju odraslih.

Časopis objavljuje samo one radove koji nisu objavljivani. Radovi se dostavljaju na kompjuterskoj disketi formata "3.5" uz jedan otisnut primjerak. Opseg radova može biti najviše do 16 stranica normalnog proreda (30 redova na stranici, sa 60 znakova u redu, oko 4800 riječi), izuzimajući prostor za sažetak i korištenu literaturu. Radovi kao što su prikazi, osvrti, kritičke opservacije, informacije i slično trebaju biti opsega do 5 stranica. Prateći materijal teksta (tablice, sheme, crteži, grafikoni, fotografije i sl.) treba biti jasan i čist kako bi se mogao reproducirati.

Uz tekst je potrebno priložiti sažetak na pola strane papira A<sub>4</sub> (do 150 riječi), kojim se čitatelj obavještava o svrsi rada, najvažnijim rezultatima i zaključku. Iza sažetka potrebno je navesti ključne riječi (do 6 riječi) koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem.

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu date po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor treba navesti u tekstu naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić i Despotović, 2001), a ukoliko ih je više prezime prvog i saradnici (Delors i sar., 1998). Ove slučajeve ne treba navoditi u bilješkama. Bilješke se isključivo koriste za dopunu, pojašnjenje ili komentarisanje nečega što je rečeno u tekstu. Na kraju teksta navode se djela koja su spomenuta u referencama i korištena literatura, abecednim redom prema prezimenima autora (knjige, zbornici, časopisi):

Adizes, Isak (1994), *Upravljanje promjenama*, Beograd, Privredni pregled.  
Desforges, Charles (2001.), *Učenje izvan škole*. U: Desforges, Charles (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.

Pastuović, Nikola (1991.), *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*, Theleme, 1/1991.: 15-27.

Redakcija nije dužna objavljivati radove onim redom kojim pristižu.

Rukopisi se ne vraćaju.

**Rukopisi se šalju na adresu: Bosanski kulturni centar,**

**Alipašina 9, 71000 Sarajevo**

**tel. / fax.: +387 33 / 20 15 54**

**e-mail: jubkc@bih.net.ba**

